

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 24 - n. 1 Gennaio-Aprile 2008

EDITORIALE

3

STUDI

MICHELE PELLERÉY

Verso un'attività formativa aperta alla promozione dei processi di apprendimento permanente

17

FULVIO GHERGO

La formazione professionale iniziale regionale: alla riscoperta di una identità. Il parte

34

MASSIMO DE SANTIS

Modello di valutazione per percorsi formativi post-diploma

65

OSSERVATORIO SULLE RIFORME

GIUSEPPE SCARRONE

Il sistema della formazione professionale in Liguria

75

DARIO NICOLI

Dare certezza e stabilità al (sotto)sistema di istruzione e formazione professionale per il diritto-dovere fino ai 18 anni

92

SANDRA D'AGOSTINO

Il mancato decollo della riforma dell'apprendistato: appunti per una riforma

106

GUGLIELMO MALIZIA - VITTORIO PIERONI

La transizione al lavoro dei qualificati dei percorsi del diritto-dovere nel CNOS-FAP e nel CIOFS/FP

117

ESPERIENZE

GIUSEPPE TACCONI <i>Anche i formatori imparano. Analisi delle pratiche didattiche raccontate da Franck McCourt in Ehi, prof!</i>	133
PIERO SAPIENZA <i>Pastorale del lavoro, giovani e operatori della FPI: il racconto di un'esperienza</i>	150

SCHEMARIO: Rapporti / Libri

RENATO MION <i>"L'Italia a coriandoli" del 41° Rapporto CENSIS - 2007</i>	153
GUGLIELMO MALIZIA <i>Scheda sul Rapporto ISFOL 2007</i>	169
Recensioni	174

La metafora del “cantiere” applicata alle riforme del sistema educativo di istruzione e formazione ci accompagna ormai da almeno tre legislature. La fine anticipata della XV rimanda alla successiva la soluzione di molti problemi, tra i quali *il completamento del riordino del secondo ciclo*, che assume una rilevanza strategica per l'intero sistema educativo.

Da molti è sentita urgente la necessità di *fare il punto della situazione*, almeno in riferimento all'obiettivo fondamentale assunto in queste legislature, in base al quale nessun giovane può interrompere il proprio percorso formativo senza aver conseguito, entro il 18° anno di età, un titolo di studio o una qualifica professionale. Questa esigenza è sentita in modo particolare dagli Enti di Formazione professionale che, nell'attuazione della propria “*proposta formativa*”, erogano attività e servizi di orientamento e formazione soprattutto nel segmento della Formazione Professionale Iniziale (FPI), dove i rapporti con il (sotto)sistema dell'Istruzione Secondaria Superiore costituiscono un'area non solo “nuova” ma potenzialmente aperta a situazioni di rischio per la salvaguardia della propria “*identità*” istituzionale e perlopiù anche carismatica.

Per venire incontro a questa necessità, è sembrato utile illustrare il cammino fin qui compiuto, affinché il prossimo Parlamento possa agire senza connotarsi per quello scontro politico che ha segnato questo decennio, dal momento che l'istruzione e la formazione professionale sono un bene comune dell'Italia da salvaguardare e sviluppare.

Si prenderanno in considerazione, innanzitutto, i contributi dei principali rapporti che, in Italia, “fotografano” lo stato di salute del nostro sistema educativo, per poi verificare come il (sotto)sistema di Istruzione e Formazione professionale (IeFP) ha reagito alle principali sfide educative del momento. Dopo aver valutato alcune proposte elaborate dai principali schieramenti politici in vista delle elezioni politiche, verranno presentate le istanze che gli Enti di FP aderenti a FORMA intendono porre all'attenzione del nuovo Governo.

1. I contributi dei Rapporti ISFOL e CENSIS

Per fare il punto della situazione, sono di aiuto, innanzitutto, le analisi contenute nei Rapporti ISFOL e CENSIS sul sistema educativo di istruzione e formazione.

1.1. *Il Rapporto ISFOL 2007*

Il “Rapporto ISFOL 2007”, presentato a Roma il 21 novembre dello scorso anno, offre un’ampia panoramica sui temi dell’istruzione, della formazione e del lavoro in Italia, inquadrata nel contesto delle strategie europee. Delle tre sezioni di cui è composto, *Europa, Formazione, Lavoro*, la seconda è quella che più riguarda gli operatori del (sotto)sistema di IeFP. Sei ci sembrano le principali questioni affrontate in merito al secondo ciclo.

- a. *La collocazione della riforma italiana nel quadro della strategia europea*
Il Rapporto inquadra, innanzitutto, il processo di riforma del sistema educativo italiano nel più ampio contesto delle strategie europee, ricavando, da quella angolatura, suggerimenti utili per l’Italia. Il riferimento europeo è stato assunto, oltre che nel (sotto)sistema dell’Istruzione, anche negli Accordi interistituzionali riguardanti il (sotto)sistema di IeFP, quando si afferma che la qualifica professionale rilasciata al termine di un percorso formativo triennale deve corrispondere “*almeno al secondo livello europeo*” quale soglia di competenze da far acquisire al giovane perché sia sostenuto nell’esercizio della cittadinanza e dell’occupabilità. La medesima dimensione ispira anche l’individuazione delle competenze chiave che i giovani devono acquisire nel (sotto)sistema dell’Istruzione o in quello dell’IeFP al termine di 10 anni di istruzione obbligatoria. La strategia di Lisbona guida, dunque, il processo riformatore italiano, una strategia che viene ulteriormente puntualizzata anche nel corrente anno. Il Consiglio dei Ministri dell’educazione, infatti, nella riunione di febbraio 2008, ha proposto quattro messaggi chiave ispirati a Lisbona: strategie per l’apprendimento per tutta la vita, ruolo fondamentale dell’educazione, della ricerca e dell’innovazione, importanza del dialogo interculturale, mobilità transnazionale, una “pratica comune” per i cittadini della UE. Il Consiglio europeo (13 e 14 marzo 2008) ha riconfermato i quattro settori prioritari già approvati nella riunione della primavera del 2006 quali pietra angolare della strategia di Lisbona rinnovata ed ha invitato gli Stati membri ad indicare nei loro programmi nazionali di riforma il modo in cui saranno conseguiti. Si diffonde la convinzione che questa strategia non terminerà nel 2010, data assunta come simbolo di una meta da raggiungere, ma continuerà oltre la sua scadenza naturale, poiché di certo lo richiederà la competizione tra l’Europa e le altre potenze economiche del pianeta.
- b. *Una visione più unitaria per riordinare il secondo ciclo*
Il Rapporto, in secondo luogo, fa il punto sul processo riformatore in atto nel nostro Paese a partire dalla formazione professionale iniziale, evidenziandone aspetti positivi e critici.

Sotto questo aspetto non mancano coloro che lamentano uno scarto tra la formulazione della normativa e la visione che viene offerta dal Rapporto. In esso sembra essere privilegiata, infatti, la metodologia dell'elenco dei pezzi del sistema anziché la collocazione di questi entro un quadro unitario che, seppure incompleto, si sta delineando:

Il secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione è costituito dal sistema dell'istruzione secondaria superiore e dal sistema dell'istruzione e formazione professionale.

Assolto l'obbligo di istruzione, di cui all'art. 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296, nel secondo ciclo si realizza, in modo unitario, il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, di cui al decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 76.

In questa visione "unitaria", il contributo della formazione professionale regionale per il successo formativo e dell'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere, illustrati nel Rapporto, non sono variabili indipendenti ma costitutive del secondo ciclo, perché concorrono, attraverso specifiche proposte di formazione, a far conseguire una qualifica professionale ai giovani che lo desiderano. Solo in quest'ottica possono prendere sostanza, infatti, le espressioni della norma oggi vigente, dove si afferma l'unitarietà del *sistema educativo di Istruzione e Formazione* costituito, nel secondo ciclo, dal (sotto)sistema dell'Istruzione Secondaria Superiore che prevede percorsi liceali, tecnici e professionali aperti sia alla via accademica che alla formazione professionale superiore e dal (sotto)sistema di *IeFP*, che deve prevedere percorsi formativi triennali e quadriennali stabili ed altre proposte che si rendono necessarie per rispondere alla domanda formativa giovanile (progetti e formazione durante l'esercizio dell'apprendistato), un (sotto)sistema necessariamente aperto alla formazione superiore e inserito nel più ampio processo di apprendimento permanente.

L'affermazione di questa visione unitaria, che ha il suo fondamento principale nella finalità educativa, si rende ormai necessaria e non più rinviabile, per consentire all'opinione pubblica, alle famiglie e agli studenti di poter avere un'idea precisa dei percorsi formativi ed organizzare così consapevolmente le proprie scelte.

c. *La carenza dei servizi a supporto dei giovani che frequentano le attività formative del (sotto)sistema di IeFP*

Ciò che colpisce nella lettura del Rapporto su questo tema non è tanto l'aspetto quantitativo (700.000 utenti di cui 125.000 nella FPI), molto dimensionato rispetto ai numeri dei soggetti che frequentano il sistema scolastico (2.691.713 nell'anno 2005-06), quanto le criticità che vengono elencate e che sono ormai denunciate da anni nei confronti di questa utenza: la scarsa azione informativa, il lento affermarsi degli strumenti che erano stati individuati per facilitare il successo del giovane (anagrafe formativa), la estrema disomogeneità dei modelli

assunti dalle Regioni per lo sviluppo dei percorsi formativi triennali, le risorse finanziarie che non sempre sono finalizzate e congrue rispetto alla domanda per i percorsi formativi sperimentali triennali, l'inadeguatezza della normativa sull'apprendistato in diritto-dovere, ecc.

A parere di molti anche queste criticità concorrono a totalizzare quel 20,8% di dispersione che affligge il sistema italiano, una distanza che non sarà colmata rispetto agli obiettivi europei fissati per il 2010:

Di certo – afferma il Rapporto - non sarà possibile centrare uno degli obiettivi su cui l'Europa investe con maggiore insistenza, ovvero quello di contenere la dispersione scolastica giovanile al di sotto del 10% (Rapporto ISFOL, 98).

- d. *Orientamento e (sotto)sistema di IeFP: un'interazione da potenziare*
È unanime, ormai, il giudizio sul ruolo strategico del servizio di orientamento in ordine alle scelte dei giovani e delle famiglie. Tuttavia sono riconfermati anche in questo Rapporto i rilievi ormai noti sul servizio di orientamento, soprattutto a supporto della scelta dopo la scuola secondaria di I grado (ex scuola media).
Come anche altre ricerche confermano, si registra una scarsa conoscenza della FPI tra i giovani e le famiglie, anche a motivo dell'assenza o quasi di indicazioni sull'argomento da parte dei servizi di orientamento:

Emerge, come più volte evidenziato, una superficiale conoscenza della FP, correlata alla carenza informativa dell'intero sistema educativo, conoscenza resa ancor più difficile a causa delle riforme in atto da almeno 10 anni, che introducono di continuo cambiamenti e nuove opportunità che vanno tuttavia rese comprensibili alle famiglie, agli studenti e agli stessi operatori.

Anche la carenza di informazioni relative alla possibilità di passaggi tra sistemi in verticale e in orizzontale sembra offrire una rappresentazione errata del canale della FP, soprattutto iniziale, come interamente finalizzato al lavoro immediato e privo di opportunità di crescita scolastica e formativa (Rapporto ISFOL, 201).

Questa considerazione è familiare tra gli operatori di FP poiché sono sfidati continuamente in molte Regioni dalle difficoltà a fornire ai giovani e alle famiglie informazioni certe sull'offerta del (sotto)sistema di IeFP e sui suoi rapporti con il (sotto)sistema dell'Istruzione Secondaria Superiore e il mondo del lavoro.

D'altra parte, anche un servizio di orientamento poco efficace concorre a non far svolgere al sistema scolastico e formativo quel ruolo di "ascensore sociale" universalmente desiderato:

Nel sistema educativo italiano si rileva inoltre la presenza ancora attiva dei meccanismi di selezione sociale che comportano, nelle scelte di studio e di lavoro, la riproduzione delle situazioni socio culturali esistenti e la conseguente scarsa mobilità sociale a cui si dovrà lavorare ancora e con più sinergia tra una schiera di attori istituzionali necessariamente allargata (Rapporto ISFOL, 201).

e. *Il silenzio sulla spesa pubblica per la FPI*

Il Rapporto contiene dati importanti sia sulla entità delle somme stanziare per la formazione professionale che sulla capacità di spesa delle singole Regioni.

Tuttavia, mentre è approfondito il capitolo sull'ammontare delle somme impegnate per la formazione continua, "*stanziamenti veramente cospicui*", nulla si riporta sui finanziamenti destinati alla FPI. È invece urgente riflettere sulla sua entità in rapporto alla domanda di formazione, sulla sua ripartizione tra le Regioni e sulla sua adeguatezza, se si intende dare progressiva stabilità a questo particolare segmento.

A giudizio degli addetti ai lavori è maturo ormai il tempo per l'adozione di un'iniziativa organica, un "*vero e proprio Masterplan*" per il (sotto)sistema di IeFP attraverso il quale, anche sull'esempio della Confederazione Elvetica, Stato e Regioni si assumono precisi impegni di governo per avviare un percorso di stabilizzazione del (sotto)sistema, secondo un approccio progettuale da attuare per tappe successive.

f. *La regolamentazione delle risorse umane, un problema non più rinviabile*

Il capitolo riporta considerazioni importanti sull'adozione dei modelli qualità nella FP, l'accreditamento delle istituzioni formative, la valutazione degli utenti, gli esiti occupazionali dei percorsi, la valutazione della qualità dell'offerta formativa, la regolamentazione dei profili delle risorse umane. Ma su quest'ultimo aspetto il Rapporto afferma:

Si è registrata una situazione di sostanziale stallo nel dibattito sulla regolamentazione dei profili operativi e di competenza degli operatori. È evidente come una debole attenzione alle risorse umane rischi di depotenziare l'intero disegno strategico (Rapporto ISFOL, p. 242).

La necessità e l'urgenza di intervenire è data dalla convinzione condivisa che la qualità delle risorse umane è alla base della qualità del sistema nel suo complesso.

1.2. *Il Rapporto CENSIS 2007*

Il "Rapporto CENSIS 2007", presentato a Roma il 7 dicembre ultimo scorso, nel capitolo "Processi formativi", analizza sia il mondo della scuola che, in misura molto minore, quello della formazione professionale.

Si possono rintracciare, anche nel presente Rapporto, alcune considerazioni utili per il tema che si sta affrontando.

a. *L'importanza della dimensione europea dell'educazione*

Mentre nel "Rapporto ISFOL" la prospettiva europea viene richiamata soprattutto per l'attenzione agli obiettivi strategici da raggiungere, qui viene commentato maggiormente l'aspetto educativo.

Secondo gli estensori del Rapporto, per sviluppare un'organica

educazione europea si richiede innanzitutto una fondamentale “*formazione all’Europa*” che guida il processo di costruzione di un’identità, oggi più dichiarata che sentita, e, in secondo luogo, una “*formazione di respiro europeo*” che rende effettivo il diritto di poter sfruttare in pieno tutte le opportunità di vita e di lavoro che si presentano sul territorio comunitario (Rapporto CENSIS, p. 92). Letti in quest’ottica, i provvedimenti assunti dal Governo italiano in materia di obbligo di istruzione, sono in sintonia.

Con l’adozione del concetto di competenze chiave, che integra ed amplia quello sulle competenze minime comuni, si rende esplicita l’esigenza di agire per migliorare, adeguare, rendere equivalenti qualità e contenuti di tutti i segmenti ed i livelli d’offerta. Si tratta di un ulteriore segnale dell’urgenza di agire sui contenuti e sulle finalità del processo educativo, a tutti i livelli, resistendo alla tentazione, propria del nostro paese, di accumulare conoscenze a conoscenze senza riuscire a “sfolciare” le discipline, in funzione di un progetto coerente di formazione del cittadino e del lavoratore (Rapporto CENSIS, p. 92).

b. *La valenza strategica dell’orientamento nelle scelte*

La progressione negli studi – sottolinea il Rapporto – a prescindere dal *come* essa si realizzi (scuola o formazione professionale) costituisce ormai un valore introiettato dai giovani e dalle famiglie. La criticità, anche secondo il “Rapporto CENSIS”, sta nei servizi di orientamento soprattutto dopo la scuola media nei confronti delle offerte formative proprie del (sotto)sistema di IeFP. Sulla base dei risultati di una ricerca condotta dal CENSIS per conto degli Enti CNOS-FAP e CIOFS/FP risulta che i giovani ritengono *troppo generali e generiche, se non inesistenti, le attività di orientamento erogate in uscita dalle rispettive scuole medie.* Anche secondo i genitori intervistati, *le informazioni disponibili sulla possibilità di frequentare corsi nella IeFP sono insufficienti, diversamente da quanto avviene per i percorsi della scuola secondaria superiore.* I giovani sono così spinti a maturare una visione scuolacentrica anche del secondo ciclo, sulla base di quanto hanno già conosciuto e vissuto negli anni precedenti. Ne consegue che *se è vero che per scegliere bisogna prima conoscere, la latitanza dei servizi di orientamento di certo non agevola i giovani nella formulazione di scelte in linea con le loro reali inclinazioni* (Rapporto CENSIS, p. 100).

2. Due sfide per il sistema educativo di istruzione e formazione

I Rapporti ISFOL e CENSIS, appena analizzati, hanno trattato soprattutto gli aspetti dell’ordinamento e dell’organizzazione del secondo ciclo. La finalità educativa è rimasta sullo sfondo. Eppure l’educazione è la finalità prima del sistema educativo di istruzione e formazione. Curare l’azione educativa non è mai stato facile, ma oggi sembra a molti essere diventato più difficile almeno per due ragioni.

2.1. *IeFP e emergenza educativa*

Secondo l'opinione espressa da molti esponenti della società civile ed ecclesiale e, in particolare, da Benedetto XVI, l'azione educativa ha assunto, oggi, la caratteristica di una vera e propria "emergenza", *per la crescente difficoltà che s'incontra nel trasmettere alle nuove generazioni i valori-base dell'esistenza e di un retto comportamento, difficoltà che coinvolge sia la scuola sia la famiglia e si può dire ogni altro organismo che si prefigge scopi educativi* (Benedetto XVI, 11 giugno 2007).

Si è fatto interprete di questa emergenza anche il Ministro della PI, l'On. Giuseppe Fioroni, il quale, in un recente intervento, ha dichiarato di ritenere maturi i tempi perché le forze politiche, a prescindere dagli schieramenti, prendano un impegno fondamentale: "*Chiunque vinca, metta al primo posto il tema dell'educazione e della scuola*" (29.02.08).

La testimonianza degli operatori della FP documenta la "fatica" dell'educare e del formare la persona; i formatori devono superare il rischio ricorrente del ridurre la FP al solo addestramento, al solo saper fare o al proporre solamente l'acquisizione di competenze richieste dal mondo del lavoro di oggi; la formazione della persona nella sua globalità richiede invece molto impegno come singoli e come comunità educativa. Va sottolineato che un contributo a questa "sfida" è stato dato dagli Enti di FP anche attraverso la proposta dei percorsi triennali sperimentali, tuttora in svolgimento, sulle cui finalità educative, culturali e professionali molto è stato detto e scritto.

Anche per questa ragione, gli Enti di FP hanno valutato positivamente i contenuti del Decreto del 29 novembre 2007 che determina i requisiti indispensabili per l'accreditamento dei soggetti che realizzano i percorsi educativi destinati all'istruzione e alla formazione dei giovani fino a 18 anni, dove si assolve anche l'obbligo di istruzione. Sono particolarmente rilevanti il primo dei suddetti requisiti, "*L'Ente non deve avere finalità di lucro*", il secondo, "*L'Ente deve essere in possesso di un progetto educativo*", il terzo, "*L'Ente deve applicare il CCNL-FP*". Questi strumenti, se correttamente applicati, possono dare vita a *comunità educanti* che si esprimono in un ambiente ricco di valori, professionalità e stimoli dove ciascuno concorre alla vita della istituzione formativa e ne condivide la missione, in un orizzonte di corresponsabilità educativa con le famiglie e in rete con i soggetti del territorio.

2.2. *IeFP e presenza degli allievi immigrati*

La presenza degli stranieri in Italia è ormai un dato di fatto, sia nel mondo scolastico che in quello formativo e lavorativo. Pregevoli rapporti ne studiano le dinamiche e i riflessi sulla società italiana e sul sistema educativo.

Gli estensori del Rapporto CARITAS/MIGRANTES 2007 si chiedono se l'Italia stia dando vita ad un proprio "modello" di integrazione:

Dagli elementi strutturali che emergono dai Rapporti CNEL e dalla comparazione con altri paesi europei all'interno del progetto M.I.T.I., sembrano prendere corpo le condizioni per definire un vero e proprio "modello" italiano di integrazione; un modello che, se adeguatamente promosso (attraverso politiche consapevoli in materia) in ciò che di specifico esso già mostra nella realtà, potrebbe a tutti gli effetti definirsi come un modello "interculturale" (Rapporto, p. 308).

Tra i modelli adottati nei vari Paesi europei, l'*assimilazionismo*, il *multiculturalismo*, la *presenza temporanea dell'immigrato* e l'*intercultura*, quest'ultimo, scelto dall'Italia, sembra certamente il più adeguato perché consiste nel costruire un equilibrio tra la tensione all'universalismo dei diritti e il riconoscimento delle differenze individuali e consente di individuare percorsi di inclusione dei cittadini stranieri sulla base dell'affermazione dei diritti e dei doveri di tutte le parti in causa (stranieri, nazionali, enti, associazioni) e nel rispetto delle specificità culturali e religiose; per cui, in sintesi, si propone una identità arricchita, fondata sulla conoscenza dell'identità del Paese in cui si risiede, nel consenso ai valori che la definiscono e sulla valorizzazione delle culture delle comunità straniere. Questo modello dovrebbe evitare le carenze degli altri modelli quali: l'imposizione di un unico modello e la pretesa di annullare la diversità in nome di una laicità assurta al rango di nuova religione; la creazione di "riserve indiane" e la conseguente utopia di una convivenza tra comunità chiuse; la proposta di una soluzione del tutto insufficiente nella situazione italiana che si sta caratterizzando, invece, secondo il Rapporto, *per la presenza sostanzialmente diffusa degli immigrati sul territorio italiano, lo spiccato policentrismo etnico-culturale della popolazione immigrata, e per la lunga esperienza di "immigrati"*, un'esperienza del passato che può illuminare le politiche future.

Volgendo ora lo sguardo sul sistema educativo di Istruzione e Formazione, si può constatare che, mentre sono più noti i numeri delle presenze straniere nel (sotto)sistema dell'Istruzione Secondaria Superiore (102.829 alunni, di cui circa l'80% in istituti tecnici e professionali su un totale di 501.494 - a.s. 2006-07), sono poche le ricerche che indagano gli aspetti quali-quantitativi del (sotto)sistema di IeFP.

In questa sede, ci limitiamo a richiamare le indicazioni tratte da una recente ricerca del CENSIS (Rapporto 2007, p. 106). Si legge nel Rapporto che dalle risposte degli insegnanti della scuola media inferiore emerge come l'orientamento prevalente al termine del ciclo dell'obbligo è verso i percorsi tecnico-professionali oppure verso i corsi regionali di FP. Le motivazioni che giocano maggiormente sulla scelta sono riconducibili al contesto socio-economico e culturale della famiglia di appartenenza. Un'influenza marginale sembrano avere la votazione conseguita, una cultura familiare che orienta le scelte in base al sesso del figlio, le prospettive di stanzialità sul territorio italiano. Solo in rari casi, le scelte sono il frutto di un'attività di orientamento messo in atto da appositi servizi territoriali.

Un altro contributo viene da una ricerca promossa dalla Federazione

CNOS-FAP sui modelli che stanno emergendo nei CFP italiani per l'accoglienza dei giovani e degli adulti di origine migratoria. La ricerca ha permesso di mettere a fuoco almeno tre modelli di intervento: quello mirato all'integrazione dei giovani negli ordinari percorsi di IeFP, quello volto ad accompagnare il giovane al lavoro e quello volto ad aiutare il giovane in progetti di auto-imprenditorialità e di incubatura di impresa. Anche questi pochi cenni sono sufficienti a sottolineare come il CFP, sfidato da corsi ormai multietnici, multiculturali e multireligiosi, si misura con quanto viene ad emergere nell'esperienza quotidiana prima che con gli schemi teorici messi a punto dagli esperti e si sta affermando come vero laboratorio di "nuova convivialità", idoneo a prevenire sia l'emarginazione che la logica dei ghetti. Gli operatori impegnati sono consapevoli di avere di fronte un giovane che è, nello stesso tempo, "risorsa" e "provocazione": risorsa in quanto può rappresentare la promessa di un futuro in cui le diversità diventino un tesoro a cui attingere, piuttosto che una minaccia da cui difendersi; provocazione in quanto, questo fenomeno, che è irreversibile e crescente, provoca le istituzioni politiche ed educative, la società civile, le loro comunità di origine a costruire le condizioni perché la sfida dell'immigrazione possa essere affrontata con il necessario realismo, unito a quell'inevitabile disponibilità a lasciarsi mettere in discussione che sempre la vita chiede all'uomo. Alla luce di queste considerazioni si può affermare che i CFP, a loro modo, concorrono a favorire la *comprensione reciproca e la convivenza*, obiettivi scelti dalla Commissione europea in occasione della proclamazione dell'anno 2008 come *l'anno europeo del dialogo interculturale*.

È evidente che l'Europa – ha dichiarato il Commissario europeo Ján Figel' alla vigilia del varo della campagna – si trova ad affrontare sfide notevoli che hanno origine nelle relazioni interculturali. L'Anno europeo 2008 ci offre una preziosa opportunità di individuare le modalità per migliorare il dialogo e le relazioni interculturali. A prima vista il compito può sembrare estremamente difficile, ma 50 anni fa l'idea di riunire sotto l'egida dell'Unione europea tutte le varie popolazioni del nostro continente sembrava anch'essa impossibile da realizzare. Oggi possiamo vedere i risultati ottenuti dall'Unione europea e il suo notevole successo nell'unire vari paesi europei. Possiamo e dobbiamo, pertanto, affrontare le sfide della diversità culturale e religiosa del nostro continente. Per questo motivo abbiamo scelto lo slogan "Insieme nella diversità" per l'Anno europeo.

3. Le indicazioni presenti nei programmi elettorali

A questo punto sorge spontanea la domanda: in quale misura le considerazioni evidenziate sopra sono presenti nei programmi elettorali dei vari schieramenti, impegnati nella campagna elettorale in vista delle elezioni politiche per il rinnovo dei due rami del Parlamento italiano? Al momento della stesura del presente editoriale sono socializzati i programmi elettorali del *Partito Democratico (PD)*, del *Popolo della Libertà*

(PDL), della *Sinistra l'Arcobaleno* (SA) e dell'*Unione di Centro* (UDC), reperibili nei rispettivi siti.

In questa sede, ci limitiamo ad avanzare solo alcune considerazioni che nascono da una prima lettura dei materiali in nostro possesso.

a. *La brevità dei programmi*

Innanzitutto, colpisce la brevità dei programmi, soprattutto se confrontati con quelli del 2006. Sono molti ad augurarsi che questa scelta sia dettata dalla volontà di puntare all'essenziale e al fattibile e non sia il risultato della "stanchezza" che si è accumulata su questo dibattito sulle riforme che dura ormai da un decennio. Nel "sentire comune" è percepito, tuttavia, più il secondo aspetto che il primo. Soprattutto in riferimento al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, inoltre, sorprende positivamente che i programmi non contengono le contrapposizioni degli anni passati, in particolare quelle relative alla scelta dopo la scuola media. Ci sono, piuttosto, delle accentuazioni sull'uno o l'altro obiettivo da raggiungere.

Sorprende, però, meno positivamente che i programmi non richiamino l'ordinamento complessivo del sistema educativo italiano ma si limitino a fare riferimento quasi esclusivamente al (sotto)sistema dell'Istruzione. L'attuazione del Titolo V della Costituzione, la realizzazione cioè del governo del (sotto)sistema educativo di Istruzione e Formazione da parte dello Stato e delle Regioni, ciascuno secondo le proprie competenze, non viene affrontato. Anche le principali sfide del momento, cui si è fatto cenno, nei programmi trovano poco spazio.

b. *Il linguaggio adottato*

I testi dei programmi fanno ricorso indistintamente al termine "scuola", o "istruzione" sin dai titoli: "*Cultura, scuola, università e ricerca: più autonomia, per l'equità e l'eccellenza*" (PD); "*Scuola, università, ricerca e cultura*" (PDL); "*Conoscenza, Istruzione, Cultura, Ricerca, Comunicazione*" (SA); "*Scuola e giovani*" (UDC).

Si tratta di una categoria culturale ormai consolidata perché lo stesso rilievo era stato avanzato a proposito dei programmi scritti per le elezioni politiche del 2006. Mancano le espressioni che sono contenute nel nuovo ordinamento quali "istruzione e formazione", "sistema educativo di istruzione e formazione", "scuola statale e paritaria", "istruzione e formazione professionale".

Gli addetti ai lavori si chiedono se questo "vocabolario generico" giovi alla comprensione dell'ordinamento italiano. A giudizio di alcuni concorre solo a favorire quel processo di "licealizzazione" del sistema secondario superiore che tutti vorrebbero contrastare e non aiuta a diffondere, invece, una visione articolata del nostro sistema educativo complessivo, soprattutto del secondo ciclo, costituito sia dal

(sotto)sistema dell'Istruzione che dal (sotto)sistema dell'Istruzione e Formazione professionale.

c. *La proposta degli obiettivi da raggiungere nei rispettivi programmi per il riordino del secondo ciclo*

Il programma del *Partito Democratico* (PD) contiene riferimenti al sistema educativo e agli studenti, ivi compresi quelli stranieri, in più parti, ma la problematica viene affrontata nel paragrafo 7: *Cultura, scuola, università, ricerca: più autonomia per l'equità e l'eccellenza*. Il programma tende, innanzitutto, a confermare l'ordinamento vigente, aggiungendo solo l'obiettivo dell'educazione all'arte da estendere dalle scuole primarie all'università. Mancano, però, indicazioni su come il futuro Governo intenda portare a regime l'obbligo di istruzione, superando le situazioni di quelle Regioni che hanno optato per il solo "obbligo scolastico"; mancano altresì indicazioni sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione fino a 18 anni. Il programma, in secondo luogo, riafferma la volontà di potenziare l'autonomia delle istituzioni scolastiche, ma tace sulle istituzioni formative autonome che operano nel secondo ciclo. Un terzo obiettivo è riferito al potenziamento delle competenze matematiche e scientifiche, oltre che a quelle della lingua inglese da sviluppare nelle istituzioni scolastiche, ma non accenna in quale modalità devono essere raggiunti gli obiettivi equivalenti dai giovani che frequentano i percorsi della IeFP. Un quarto ambizioso obiettivo è la realizzazione, entro il 2010, di cento "campus della scuola dell'obbligo". Anche questa proposta appare ambigua perché l'obbligo di istruzione non è ordinamentale e quindi non esiste autonomamente ma si realizza o nei percorsi liceali, tecnici o professionali quinquennali o nei percorsi di IeFP triennali. Come trovano collocazione le istituzioni formative nel campus?

Il programma del *Popolo della Libertà* (PDL) non contiene specifici riferimenti al secondo ciclo. Si immagina, quindi, che l'ordinamento delineato dalla legge 53/03 sia un dato acquisito, anche se il documento non si esprime sulle modifiche introdotte nella XV legislatura. Le proposte per il sistema educativo di istruzione e formazione sono parte integrante di due delle sette missioni previste dal programma: la seconda, dedicata al sostegno della famiglia e al futuro dei giovani e la quarta, riguardante i servizi ai cittadini. Anche in questa scheda programmatica, tuttavia, mancano riferimenti espliciti sia alle istituzioni formative che alla articolazione propria del secondo ciclo. In primo luogo, il programma rilancia le note tre "i" (inglese, informatica, impresa) da potenziare nelle varie fasi del sistema educativo di istruzione e formazione oggi ricomprese anche tra le competenze chiave europee: la comunicazione nelle lingue straniere (inglese), la competenza digitale (informatica), lo spirito di iniziativa e imprenditorialità (impresa). In merito alla presenza degli alunni stranieri, "l'integrazione" viene affrontata attraverso la "difesa del

patrimonio linguistico, delle tradizioni e delle culture dell'Italia". Il programma annuncia, in terzo luogo, un inedito impegno a sostenere i "capaci e i meritevoli anche se privi di mezzi" (art. 34 della Costituzione). La scheda si conclude con un riferimento ad uno dei nodi più complessi del sistema educativo, il merito da riconoscere ai docenti; tuttavia, il programma non accenna ad alcuna proposta operativa, né ingloba gli operatori della formazione professionale, che ancora non vengono percepiti come appartenenti al sistema.

Il programma della *Sinistra l'Arcobaleno* (SA) apre con l'affermazione di alcuni principi che sono ritenuti ispirativi dell'intero programma: equità ed inclusione sociale del sistema scolastico, difesa della laicità della scuola pubblica con l'esclusione degli oneri a carico dello Stato per le "scuole private", adeguati supporti all'inserimento degli stranieri. Sul secondo ciclo, il programma della SA propone con chiarezza "la *revisione del biennio superiore nella realizzazione dell'obbligo a 16 anni nella scuola*" e "l'*elevamento a 18 anni dell'obbligo scolastico*". La realizzazione di questo duplice obiettivo impone, secondo questo partito, anche la "modificata del Titolo V della Costituzione".

Anche del programma dell'*Unione di Centro* (UDC) si sottolineano le osservazioni precedenti circa l'articolazione e i soggetti operanti nel secondo ciclo. La scheda afferma di "rifondare" la scuola soprattutto attraverso tre strumenti: l'introduzione di un sistema di valutazione; l'introduzione graduale del "buono scuola" a sostegno della libertà di educazione della famiglia; il premio per gli studenti capaci e privi di mezzi. Il programma dell'UDC è più ricco di proposte sul "collegamento della scuola con il mondo del lavoro": *stage* in ingresso, accesso dei migliori ad un contratto a tempo determinato di un anno, dote fiscale a favore dell'impresa per almeno cinque anni per i neo assunti.

Al temine di questa breve rassegna si può concludere che la scarsa attenzione riservata al (sotto)sistema di IeFP comporta, in sostanza, non dare alcuna risposta a quella percentuale di giovani che domanda formazione professionale e mantenere nel sistema educativo italiano la storica piaga della dispersione.

4. Le istanze degli Enti di FP

Attualmente, la campagna elettorale è in pieno svolgimento.

Vari sono i documenti o i manifesti che finora sono stati socializzati e indirizzati alle varie forze politiche in campo. In essi sono insistenti i riferimenti alla difficile situazione politica ed economica dell'Italia, alla necessità di coinvolgere la società civile, ma anche di considerare come prioritario l'investimento nell'educazione, in quanto tale investimento serve a rendere le persone capaci di vivere e di dare il proprio contributo allo sviluppo della società civile e di ricorrere a politiche ispirate al principio della sussidiarietà per realizzare il fine primario del "bene comune" del nostro Paese.

A conclusione delle riflessioni esposte, gli Enti di FP si augurano che tutte le forze politiche dichiarino il proprio consenso nel trovare un'intesa comune sulle priorità da evidenziare nel sistema educativo di Istruzione e Formazione italiano, superando la logica dello scontro *muro contro muro*. Sembra questa la condizione principale, auspicata da più parti, per promuovere quelle innovazioni che si rendono necessarie dopo le sperimentazioni e le valutazioni dei risultati fino ad ora conseguiti.

La sezione **Studi** analizza le problematiche educative facendo riferimento sia a scenari europei che nazionali.

Il prof. *Michele Pellerrey* affronta il tema dell'apprendimento permanente, un tema entrato anche nel dibattito italiano. Prende in considerazione in primo luogo alcune tappe della più recente politica europea, soffermandosi in seguito su varie componenti che entrano in gioco quando si esaminano più da vicino i processi di apprendimento estesi a tutto l'arco della propria vita: il senso e le nuove prospettive di una formazione iniziale, il rapporto tra formazione iniziale e formazione continua, alcuni dati sulla partecipazione degli adulti ad attività formative, la questione del riconoscimento delle conoscenze e delle competenze apprese.

Al dott. *Fulvio Gergo* è stato chiesto di ripercorrere l'evoluzione della formazione professionale iniziale dal dopoguerra in poi, al fine di verificare quale ruolo le sia stato assegnato dalla normativa e quale funzione di fatto ha svolto in questo arco di tempo. Il contributo è pubblicato in tre parti. In questa seconda parte prende in esame il periodo che va dagli anni ottanta agli anni novanta.

Il prof. *Massimo De Santis*, nel suo contributo, affronta il problema della valutazione delle attività formative richiamando l'attenzione sulla rappresentazione di indicatori di efficienza e di efficacia che sono utilizzabili per valutare gli esiti di una qualsiasi attività pubblica.

La sezione **Osservatorio sulle riforme** continua il "viaggio nelle Regioni", un viaggio che ha l'intento di illustrare i vari sistemi della formazione professionale.

Questo numero ospita il contributo del dott. *Giuseppe Scarrone*, che illustra il sistema ligure ed approfondisce la situazione della Provincia di Genova per la sua rilevanza demografica ed economica rispetto a tutto il territorio ligure.

I due articoli successivi, quelli del prof. *Dario Nicoli* e della dott.ssa *Sandra D'Agostino*, presentano le caratteristiche di un "appunto" per il nuovo Governo.

Nel primo contributo l'A, dopo aver richiamato i principali risultati conseguiti nella sperimentazione dei percorsi di IeFP, presenta delle indicazioni che, a parere di molti, si rendono necessarie per dare certezza e stabilità allo stesso.

Il secondo contributo analizza la situazione dell'apprendistato dal punto di vista normativo e dal punto di vista della situazione reale nelle Regioni. Inizia, con questo contributo, l'analisi dell'apprendistato professionalizzante, per continuare, poi, nei prossimi numeri della Rivista, l'analisi della situazione dell'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere e l'apprendistato per il conseguimento di un diploma. La sezione si conclude con il contributo dei proff. *Guglielmo Malizia e Vittorio Pieroni*, autori della ricerca sulla transizione al lavoro dei qualificati dei percorsi del diritto-dovere. Nell'articolo sono sintetizzati i risultati della ricerca che aveva l'obiettivo di valutare l'offerta formativa sia dal punto di vista degli esiti dopo il conseguimento della qualifica professionale, che sul giudizio espresso circa la formazione ricevuta. La presente ricerca riporta il giudizio positivo sull'offerta formativa, una valutazione peraltro documentata positivamente anche da altre ricerche effettuate in questo periodo.

La sezione **Esperienze** contiene due contributi.

Il primo è del prof. *Giuseppe Tacconi*, il quale, mentre nello scorso anno aveva proposto riflessioni sulla formazione professionale a partire dalle esperienze dei formatori raccolte con la tecnica dell'intervista focalizzata sulla pratica o attraverso l'apertura di una discussione all'interno di un forum, successivamente analizzato, nel corrente anno si propone di utilizzare lo stesso approccio con i dati forniti dalla letteratura, in particolare dai romanzi e dalle cronache di scuola. In questo articolo riporta l'esperienza di uno scrittore statunitense che racconta la sua trentennale esperienza di insegnante nell'Istituto Tecnico e Professionale "McKee", un'esperienza molto vicina a quella dei nostri formatori nei CFP. Il risultato è un "quadro" dove emerge tutta la densità della pratica didattica, fatta di pensieri, azioni, emozioni inestricabilmente intrecciati tra loro.

Il secondo contributo contiene un'esperienza realizzata nella Arcidiocesi di Catania, un progetto articolato in più iniziative e messo in atto "insieme" (Arcivescovo, responsabili dell'Ufficio della Diocesi, Enti di FP, formatori, allievi, GiOC, ...) per formarsi attraverso un cammino comune al "vangelo del lavoro". L'iniziativa viene riportata perché, a nostro giudizio, è facilmente proponibile anche in altre località, alla sola condizione che ci sia qualcuno che cominci!

La sezione **Schedario: Rapporti/Libri** propone due contributi elaborati dai proff. *Renato Mion* e *Guglielmo Malizia*. Gli AA., tenendo presente i lettori di Rassegna CNOS, si soffermano maggiormente su quanto i Rapporti ISFOL e CENSIS scrivono a proposito delle strategie europee per l'affermazione dei sistemi di istruzione e formazione e sul sistema scolastico e formativo italiano in particolare.

Verso un'attività formativa aperta alla promozione dei processi di apprendimento permanente

MICHELE PELLERÉY¹

Parole chiave:
Lifelong learning,
Competenze chiave,
Adulti

1. LA FORMAZIONE PERMANENTE NELLE POLITICHE EUROPEE

È utile ripercorrere brevemente alcuni tratti del cammino che è stato tracciato dai documenti europei negli ultimi anni in merito ai processi di formazione permanente. Il punto di avvio non può essere che il vertice di Lisbona del marzo 2000 nel quale è stato fissato l'obiettivo strategico di far divenire l'Europa nel 2010 l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo: un'economia in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale. In tale occasione è stato individuato come elemento centrale della strategia da adottare ai fini della competitività, dell'occupabilità, dell'inclusione sociale, della cittadinanza attiva e dello sviluppo personale proprio l'apprendimento permanente.

Come seguito delle decisioni di Lisbona il 30 ottobre 2000 la Commissione delle Comunità Europee emanava un documento di lavoro denominato "Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente". La base del documento erano le conclusioni del vertice di Lisbona che invitavano "gli Stati membri, il Consiglio e la Commissione... ciascuno nelle rispettive

¹ Università Pontificia Salesiana di Roma.

aree di competenza, ad individuare strategie coerenti e misure pratiche al fine di favorire la formazione permanente per tutti". Per istruzione e formazione permanente viene qui intesa, nel quadro della strategia europea per l'occupazione, "ogni attività di apprendimento finalizzata, con carattere di continuità, a migliorare conoscenza, qualifiche e competenza" in particolare nella "promozione della cittadinanza attiva e nella promozione dell'occupabilità".

Il 21 novembre 2001 una Comunicazione della Commissione riprendeva il tema, dopo una rilevazione generalizzata nell'ambito dell'Unione Europea, sotto il titolo: "Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente" nel quale si precisava che per apprendimento permanente si intendeva: "qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita, volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale". In questo contesto, se emergeva l'importanza, accanto alla valorizzazione dell'apprendimento formale, di una più chiara e decisa valorizzazione dell'apprendimento non formale e informale, veniva indicato anche un ruolo specifico delle Università nel processo di riconoscimento delle qualifiche e dei crediti formativi acquisiti a ogni livello e in ogni contesto.

La Commissione si è impegnata nell'ambito dei processi di apprendimento formali a: "creare una base più solida per la comune fiducia e il riconoscimento reciproco delle qualifiche; sviluppare un sistema europeo di trasferimento di unità di corso capitalizzabili, diplomi e certificati supplementari, un Europass della formazione, un formato europeo di Curriculum vitae; promuovere un'informazione diffusa sui possibili riconoscimenti professionali; sostenere attivamente il cosiddetto "processo di Bologna" nell'ambito dell'istruzione superiore; sostenere la creazione e attuazione a titolo volontario di diplomi e certificati europei".

Nell'ambito di apprendimento non formale e informale, la stessa Commissione si è impegnata a: "avviare uno scambio sistematico di esperienze e di buone pratiche nel campo dell'identificazione, della valutazione e del riconoscimento dell'apprendimento non formale; elaborare un inventario di metodologie, sistemi e norme di identificazione, valutazione e riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale al fine di sostenere e stimolare metodologie e norme di valutazione di buona qualità ai livelli europeo, nazionale e settoriale; mettere a punto il quadro giuridico necessario per realizzare più estesamente l'identificazione della valutazione e del riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale; impegnare gli Stati membri a sollecitare le Università e gli Istituti di ricerca ad attuare sistematicamente misure di valutazione e di riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale".

In generale la Commissione si è impegnata a: "sviluppare un sistema di 'portfolio' che consentirà ai cittadini in tutte le fasi dell'istruzione e della formazione di sviluppare le loro qualifiche e competenze e di presentarle; mettere a punto un sistema 'modulare' di cumulo delle qualifiche acquisite in istituzioni e paesi diversi, ispirandosi all'attuale sistema ECTS; rafforzare

i servizi europei e nazionale di informazione e di orientamento anche al fine di avvicinare i discenti e le opportunità di apprendimento; incoraggiare e sostenere l'apprendimento sul luogo di lavoro, mediante metodi e strumenti pedagogici efficaci”.

Nel giugno 2002 la Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea sull'apprendimento permanente, nel richiamare gli orientamenti assunti dal 1996 al 2002 in sede comunitaria, ha ribadito che l'apprendimento permanente è un obiettivo fondamentale della strategia europea per l'occupazione e ha tracciato alcune priorità di azione: garantire l'accesso all'apprendimento per tutti; favorire l'opportunità di acquisire competenze di base in cultura tecnologica e lingue straniere, competenze sociali e imprenditorialità; garantire la formazione e l'aggiornamento dei docenti; valorizzare e riconoscere l'apprendimento non formale ed informale.

L'apprendimento permanente deve mirare dunque a dotare i cittadini europei di saperi e competenze indispensabili alla loro vita professionale, ma anche a sostenere lo sviluppo personale per una vita sociale migliore. Il ruolo riconosciuto all'apprendimento permanente è di ampio respiro. Deve rispondere alle sfide rappresentate dalla globalizzazione dei mercati e dalla società della conoscenza, ma anche favorire l'inclusione sociale, prevenendo la discriminazione e promuovendo la tolleranza nel rispetto delle diversità linguistiche e multiculturali.

I Ministri dell'Istruzione dei Paesi membri nel maggio del 2003 si sono accordati su una serie di indicatori per l'analisi comparativa tra i sistemi di istruzione e di formazione al fine di truardare al 2010 i seguenti obiettivi: almeno l'85% della popolazione ventiduenne abbia completato la secondaria superiore; i laureati in matematica, scienze e tecnologia si incrementino almeno del 15% e diminuiscano le disuguaglianze di genere; il tasso medio di abbandono scolastico e formativo sia pari almeno al 10%; diminuiscano rispetto al 2000 almeno del 20% i quindicenni con livelli bassi di capacità di lettura e di nozioni matematiche e scientifiche; almeno il 12,5% della popolazione attiva (25-64 anni) partecipi alla formazione permanente.

Nel novembre 2003, l'Unione Europea assume la Comunicazione sulla valutazione dell'implementazione del Programma “Education & Training 2010” scaturito dagli “Obiettivi di Lisbona” che ha portato alla costituzione di gruppi di lavoro tematici al fine di sollecitare gli Stati membri a proseguire nello sviluppo di politiche per l'apprendimento permanente. I temi affrontati nei gruppi di lavoro riguardano: le competenze di base, l'insegnamento delle lingue, l'ICT in istruzione e in formazione, l'incremento della partecipazione in matematica e scienze, il miglior utilizzo delle risorse, la mobilità e la cooperazione europea, l'open learning, la cittadinanza attiva e l'inclusione, la formazione dei formatori, il sistema di crediti europeo per la formazione professionale, la validazione dell'apprendimento non formale.

Nel marzo 2004 la Commissione Europea nella Comunicazione “La nuova generazione dei Programmi di istruzione e formazione comunitari dopo il 2006” ha proposto un programma integrato per il *lifelong learning*,

incorporando l'insieme dei progetti già esistenti promossi per supportare specifiche attività nel campo dell'istruzione e della formazione nel contesto della strategia dell'apprendimento permanente: tra questi il Programma Socrate e Leonardo da Vinci, il Programma E-learning, l'iniziativa Europass e il Programma Erasmus, quest'ultimo a partire dal 2009. L'intento è di creare una maggiore sinergia fra i diversi campi di azione dei sistemi di istruzione e formazione sostenendo ulteriori sviluppi nel *lifelong learning* e di offrire modalità più coerenti ed efficienti di allocazione delle risorse finanziarie. In prospettiva si mira ad una razionalizzazione delle forme di finanziamento in virtù dell'allargamento dell'Unione ad altri Paesi e di una maggiore identità economico-sociale dell'Europa verso un mondo globale e multiculturale.

Il Programma Integrato, che sarà implementato nel periodo 2007-2013, persegue i seguenti obiettivi: rafforzare il contributo dell'apprendimento permanente ai fini dello sviluppo personale, della coesione sociale, della cittadinanza attiva, delle pari opportunità; contribuire allo sviluppo della qualità del *lifelong learning* e promuovere l'innovazione; rendere accessibili, attraenti e di qualità le opportunità dell'apprendimento permanente tra gli Stati membri; contribuire ad aumentare la partecipazione all'apprendimento permanente da parte delle persone di ogni età; promuovere la creatività, la competitività, l'occupabilità e la crescita di uno spirito imprenditoriale; promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica; divulgare risultati, prodotti e processi innovativi e scambi di esperienze; rafforzare il ruolo dell'apprendimento permanente nel creare un senso di cittadinanza europea ed incoraggiare la tolleranza e il rispetto per gli altri e per le altre culture; promuovere la cooperazione nell'assicurare la qualità in tutti i settori dell'istruzione e della formazione in Europa.

Nell'ambito di tale prospettiva la Commissione Europea nel dicembre 2004 ha adottato una *Decisione* relativa all'istituzione di un "quadro unico" per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze chiamato Europass. Europass è un portfolio di documenti pensato per facilitare la mobilità geografica e professionale dei cittadini europei attraverso la valorizzazione e la visibilità del patrimonio di conoscenze, competenze ed esperienze acquisite e dei percorsi professionali e formativi realizzati nel tempo. Sul piano della strategia del *lifelong learning*, Europass contribuisce a concretizzare il dialogo tra gli ambiti dell'apprendimento formale, non formale ed informale degli individui, senza soluzione di continuità tra i percorsi della vita sociale e di lavoro.

I documenti più recenti, ai quali faremo riferimento in seguito, hanno di mira lo sviluppo di politiche e azioni che favoriscano sul piano pratico gli orientamenti emersi tra il 2000 e il 2005.

2. UN SIGNIFICATIVO SPOSTAMENTO DI ACCENTO

Nel corso degli ultimi decenni, in particolare in seguito al trattato di Amsterdam e agli incontri di Lisbona, nei documenti europei è presente una trasformazione linguistica, che trova però le sue ragioni in una visione assai

differente dei processi di formazione permanente. Mi riferisco, a esempio, all'introduzione nel contesto del cosiddetto processo di Bologna, cioè del percorso di armonizzazione dei percorsi di formazione universitaria, di un concetto di credito formativo non più basato sulla considerazione dell'azione di insegnamento, bensì su quella di apprendimento. Si tratta di uno spostamento di attenzione dall'agente di formazione verso il destinatario di tale azione. Di conseguenza la valutazione della qualità istituzionale dei sistemi di istruzione terziaria dovrà essere basata principalmente sui risultati ottenuti in termini di acquisizione effettiva di conoscenze e competenze da parte degli studenti. I più recenti documenti riferibili agli interventi di formazione lungo tutto l'arco della vita sono redatti mettendo al primo posto i processi di apprendimento.

Anche il disegno di legge italiano riferito a tale tematica reca il titolo: "Norme in materia di apprendimento permanente". E la relativa definizione suona così "Per apprendimento permanente si intende qualsiasi attività di apprendimento intrapresa nelle varie fasi della vita al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale civica, sociale e occupazionale". Una simile definizione implica un cambio di orizzonte di riferimento, in quanto occorre prendere in considerazione l'insieme di processi attraverso i quali si attua la crescita del soggetto nelle sue varie dimensioni: personali, sociali, culturali, professionali e i differenti contesti che sono in grado di stimolare, sostenere e orientare tale crescita: dalla famiglia, alla scuola, alla comunità locale di appartenenza, alle associazioni alle quali si può appartenere, alla comunità ecclesiale, etc. Per cercare di distinguere i diversi contesti formativi e le relative modalità di influenza sui soggetti è stata poi introdotta la distinzione tra apprendimento formale, non formale e informale. Il disegno di legge citato indica le seguenti definizioni.

Ai fini della presente legge si intende per apprendimento formale, quello che si realizza nel sistema nazionale di istruzione e formazione e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica professionale o di una certificazione riconosciuta. [...]. Per apprendimento non formale si intende quello, caratterizzato da una scelta intenzionale, [che si realizza al di fuori del contesto formale], in ogni organismo che persegua scopi educativi e formativi, anche del volontariato e del privato sociale. Per apprendimento informale si intende quello che prescinde da una scelta intenzionale e che si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero.

Questa impostazione è gravida di conseguenze sul piano del senso da attribuire a ogni attività formativa. Eccone alcune. Al centro dell'attenzione non sta tanto il sistema formativo e la sua offerta, quanto l'intenzione e l'azione del soggetto che apprende. Si tratta certo di una sollecitazione verso una maggiore consapevolezza del ruolo che hanno nei processi educativi e formativi alcune qualità delle persone coinvolte, tenendo conto del loro livello di sviluppo e di competenza. La responsabilità prima viene riportata verso il singolo soggetto che apprende; l'azione formativa è di conseguenza subordinata all'azione di apprendimento, nel senso che assume il ruolo di

sua facilitazione, sostegno, guida, orientamento. Il soggetto che apprende è l'attore principale, da due punti di vista specifici: uno strategico e l'altro tattico. Infatti, il dirigere se stessi nell'apprendere può essere riletto secondo due prospettive complementari, integrando tra loro i concetti di autodeterminazione e di autoregolazione. Con il termine "autodeterminazione" si segnala la dimensione della scelta, del controllo di senso e di valore, della intenzionalità dell'azione: è il registro della motivazione, della decisione, del progetto, anche esistenziale. Con il termine "autoregolazione", che evoca monitoraggio, valutazione, pilotaggio di un sistema d'azione, si insiste di più sul registro del controllo strumentale dell'azione. Al primo livello, nel dare senso, finalità, scopo all'azione ci si colloca sul piano del controllo di tipo "strategico", che mette in evidenza la componente motivazionale, di senso, di valore. Al secondo livello si richiede, invece, di sorvegliare la coerenza, la tenuta, l'orientamento dell'azione e regolarne il funzionamento o pilotarla; si tratta di un livello "tattico"².

3. LA PREPARAZIONE A UN APPRENDIMENTO ESTESO A TUTTO L'ARCO DELLA VITA

A livello europeo ci si è interrogati ormai da più di un decennio su quali competenze chiave dovrebbero essere sviluppate al termine della scuola o della formazione obbligatoria, e dovrebbero agire come fondamento dell'ulteriore apprendimento come componente dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Esse dovrebbero rappresentare un insieme di conoscenze, abilità e atteggiamenti trasferibili e multifunzionali, di cui tutti gli individui hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, l'inclusione sociale e il lavoro. Un documento redatto sotto forma di Raccomandazione dalla Commissione Europea è stato accolto dal Consiglio e dal Parlamento Europeo nel corso del 2006. Tale documento individua e descrive le competenze chiave ritenute necessarie per la vita adulta e per l'apprendimento in tutto l'arco della vita, che i sistemi di istruzione degli Stati membri dovrebbero sviluppare. Esse sono: comunicazione nella madre lingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica, competenze di base in scienze e tecnologia, competenza digitale, imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale.

Intanto sia la Francia, sia la Spagna hanno redatto nuovi programmi di studio relativi alla scolarità obbligatoria, ispirandosi proprio alla Raccomandazione europea. È interessante rileggere quanto contenuto nel decreto francese dell'11 luglio 2006 denominato "Lo zoccolo comune di conoscenze e di competenze. Tutto ciò che è indispensabile padroneggiare alla fine della scolarità obbligatoria"³. L'interpretazione francese del testo europeo se ne

² Cfr. M. PELLERÉY, *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2006.

³ Cfr. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Le socle commun de connaissances et compétences*, Paris, CNDP, 2006.

discosta parzialmente e invece di otto competenze chiave individua sette pilastri di un sapere comune: la padronanza della lingua francese, la pratica di una lingua straniera vivente, i principali elementi di matematica e la cultura scientifica e tecnologica, la padronanza delle tecniche usuali della comunicazione e dell'informazione, la cultura umanista, le competenze sociali e civiche, l'autonomia e l'iniziativa. La legge che ha fatto da supporto a questa pubblicazione definisce lo zoccolo comune come "un insieme di conoscenze e di competenze che è indispensabile padroneggiare per portare a termine con successo la propria scolarità, per perseguire la propria formazione, costruire il proprio avvenire personale e professionale e riuscire nella propria vita sociale".

È interessante notare che la definizione dei sette pilastri del sapere non modifica i programmi scolastici relativi alle diverse discipline, bensì indica a tutti, docenti, studenti, famiglie e in genere alla società il senso ultimo dell'attività educativa scolastica obbligatoria. Un orizzonte di riferimento per impostare ed elaborare i curricula specifici di studio ai vari livelli scolari. Nelle parole del decreto: "Non si tratta di riassumere, disciplina per disciplina, i programmi, bensì di dare un senso globale a tutta l'educazione obbligatoria, di indicare quali sono le sue grandi direzioni, finalità, obiettivi, contenuti indispensabili".

In Italia si è cercato di redigere qualcosa di analogo nel contesto dell'introduzione dell'obbligo di istruzione. Tuttavia non è stato così chiaro lo spirito del documento redatto, né le indicazioni operative hanno aiutato a coglierne le finalità. Tanto più che si è operata quasi una dicotomia tra gli assi culturali identificati (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale) e le otto competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria, considerate quasi come un'appendice al testo, quando esse dovrebbero costituire proprio l'orizzonte di senso entro il quale impostare l'azione educativa scolastica. Nel documento tecnico tuttavia si precisa che i saperi e le competenze per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione riferiti ai quattro assi culturali costituiscono "il tessuto" [...] per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all'acquisizione delle competenze chiave che preparino i giovani alla vita adulta e che costituiscano la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente, anche ai fini della futura vita lavorativa". E che "*Le competenze chiave proposte* [...] sono il risultato che si può conseguire – all'interno di un unico processo di insegnamento /apprendimento – attraverso la reciproca integrazione e interdipendenza tra i saperi e le competenze contenuti negli assi culturali". Ci si sofferma anche su indicazioni di carattere metodologico: "L'accesso ai saperi fondamentali è reso possibile e facilitato da atteggiamenti positivi verso l'apprendimento. La motivazione, la curiosità, l'attitudine alla collaborazione sono gli aspetti comportamentali che integrano le conoscenze, valorizzano gli stili cognitivi individuali per la piena realizzazione della persona, facilitano la possibilità di conoscere le proprie attitudini e potenzialità anche in funzione orientativa. A riguardo, possono offrire contributi molto importanti – con riferi-

mento a tutti gli assi culturali – metodologie didattiche capaci di valorizzare l'attività di laboratorio e l'apprendimento centrato sull'esperienza”.

Le otto competenze chiave del documento italiano sono: imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare l'informazione. Non entro nel merito di una loro disamina, perché si dovrebbe fare riferimento al documento di base elaborato da un'apposita commissione e che è stato riassunto in una paginetta.

4. NUOVE SFIDE ALL'APPRENDIMENTO PERMANENTE

Tra le nuove sfide all'apprendimento esteso a tutto l'arco della vita occorre ricordare la nuova visione emergente circa la formazione terziaria. L'OCSE per esplorare in maniera sistematica la situazione formativa post-secondaria presente ha elaborato una definizione di educazione terziaria, distinguendola da e integrandola con quella che ordinariamente è stata definita istruzione superiore. In effetti, nel passato l'educazione o istruzione superiore veniva identificata con quanto offerto e attuato nelle università, in particolare in quelle europee. Ciò comprendeva in generale: a) forme di insegnamento e apprendimento richiedenti abilità concettuali e intellettuali di alto livello nell'ambito degli studi umanistici, degli studi scientifici, delle scienze sociali; b) la preparazione specifica per un limitato numero di professioni come medicina, ingegneria e legge; c) ricerche avanzate e relative borse di studio.

Negli ultimi trenta anni tale situazione è andata progressivamente modificandosi, e ciò per varie ragioni. In primo luogo si è avuto un aumento considerevole di presenza di studenti e le università hanno assunto la responsabilità di preparare soggetti all'attività professionale in un più vasto numero di ambiti occupazionali, mentre la loro base conoscitiva si andava progressivamente allargando e approfondendo; per rispondere a tale domanda formativa si sono anche articolati i titoli e i diplomi che esse potevano conferire. In secondo luogo, le istituzioni universitarie hanno assunto sempre di più un ruolo consultivo nei riguardi delle aziende e degli stessi governi nazionali e locali. In alcuni casi sono state introdotte anche quelle che vengono denominate “corporate universities”, istituzioni formative di livello universitario legate a una singola azienda, o a un gruppo di aziende, a favore spesso dei loro dipendenti.

Tuttavia, lo sviluppo più innovativo è stato quello della presenza sempre più diffusa di istituzioni formative e di ricerca a livello superiore non identificate più con le istituzioni universitarie tradizionali, bensì più direttamente collegate con il mondo delle applicazioni tecniche e organizzative e delle attività professionali specificatamente presenti nel mondo del lavoro. Esempi di questa evoluzione sono le Fachhochschulen tedesche, le IUT francesi, i Politecnici finlandesi, ecc. Inoltre, accanto a percorsi formativi abba-

stanza lunghi, di quattro o cinque anni, si sono accostati percorsi formativi più corti di due o tre anni, talora collegati e/o integrati con quelli più lunghi⁴. La situazione dell'insieme delle forme di educazione superiore è diventata così molto più complessa e articolata. Dal punto di vista statistico si ha un quadro di riferimento elaborato in sede Unesco nel 1997 e denominato ISCED-97 (International Standard Classification of Education), che distingue tre tipi di programmi di formazione terziaria: a) ISCED 5A: programmi largamente basati su conoscenze teoriche e diretti a fornire sufficienti qualificazioni per poter entrare in programmi di ricerca avanzati e professioni che richiedono elevate competenze. Essi durano in genere almeno tre anni, anche se esistono esempi di durata minore; b) ISCED 5B: programmi che richiedono il completamento previo, come per il 5A, della formazione secondaria, ma che sono in genere più corti, più pratici e tecnicamente o dal punto di vista occupazionale più specifici di quelli del tipo 5A; c) ISCED 5C: programmi di ricerca avanzati, che richiedono l'elaborazione di una tesi.

In Italia con l'art. 69 della Legge 17 maggio 1999 n.144 si è cercato di introdurre qualcosa di analogo con l'avvio delle attività di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS). Occorre notare che tali attività erano concepite nell'ambito di un più vasto sistema di formazione integrata superiore, mai chiaramente definito: *“Per riqualificare e ampliare l'offerta formativa destinata ai giovani e agli adulti, occupati e non occupati, nell'ambito del sistema di formazione integrata superiore (FIS), è istituito il sistema della istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS), al quale si accede di norma con il possesso del diploma di scuola secondaria superiore”*.

Negli anni successivi sono state attivate numerose esperienze di IFTS, ma sono mancati alcuni elementi fondamentali per parlare di sistema; si è trattato soprattutto di più completamenti della formazione secondaria, che di preparazione a livello terziario, anche se professionale. Tenendo conto degli orientamenti europei, la normativa più recente vorrebbe avviare un più sistematico percorso di alta formazione professionale introducendo i cosiddetti Istituti Tecnici Superiori. La Provincia Autonoma di Trento in questo contesto ha avviato da due anni percorsi di Alta Formazione Professionale che portano al Diploma di Tecnico Superiore. Essi sono stati avviati in applicazione della legge provinciale n. 5 del 7 agosto 2006 che istituiva con l'art. 67 tale segmento formativo: *“L'alta formazione professionale è volta allo sviluppo di figure professionali dotate di elevata preparazione in ambiti specifici e di eccellenza, in grado di svolgere un'attività professionale con significative competenze tecnico-scientifiche e livelli elevati di responsabilità e autonomia da realizzarsi valorizzando la metodologia dell'alternanza tra l'ambito formativo e quello lavorativo, in raccordo con il sistema universitario e il sistema produttivo provinciale. I percorsi di alta formazione professionale*

⁴ Cfr. MAZERAN J. (Ed.), *Les enseignements supérieurs professionnels courts*, Paris, Hachette, 2007.

hanno durata massima triennale e si concludono con il rilascio di un diploma che attesta l'acquisizione di competenze di alta formazione, secondo le modalità e i criteri definiti dalla Provincia. Possono accedere all'alta formazione professionale gli studenti in possesso di diploma professionale di durata quadriennale o che hanno superato l'esame di stato al termine di un percorso del secondo ciclo".

Occorre segnalare a questo proposito come nei corsi avviati sono presenti non pochi studenti che sono già impegnati in attività lavorative anche a livelli di autonomia e responsabilità abbastanza elevate. Ciò porta a evidenziare come attività formative di questo tipo rispondano alle esigenze di apprendimento non solo iniziali, ma anche continue dei lavoratori.

5. IL RACCORDO TRA FORMAZIONE INIZIALE E FORMAZIONE CONTINUA NEL QUADRO DEL DECRETO SULL'APPRENDIMENTO PERMANENTE

In tutte le indicazioni programmatiche relative al sistema educativo nazionale si insiste sulla necessità che l'azione formativa mira a favorire e orientare gli studenti nell'elaborare un proprio progetto di vita. È evidente che il progressivo orientarsi verso un inserimento nell'attività lavorativa e nel contesto sociale, inclusa la prospettiva di formazione di una propria famiglia, impone anche il tener conto delle esigenze di apprendimento che tale prospettiva implica. Spesso tuttavia si insiste eccessivamente sulla scelta delle forme di istruzione superiore da seguire indipendentemente dal proprio inserimento nel mondo del lavoro e delle professioni. Le pratiche spesso diffuse di identificare aspirazioni e preferenze sulla base delle discipline preferite durante la scolarità secondaria possono favorire successivi disorientamenti. L'esperienza scolastica congiunta alla comunicazione sociale, soprattutto televisiva, spesso non favorisce una comprensione adeguata del sistema economico, sociale e professionale nel quale si è collocati. In vari Paesi, al fine di superare possibili dicotomie tra percezione scolastica-televisiva e situazione di fatto, si chiede agli studenti del ciclo secondario superiore di impegnarsi per un tempo adeguato in attività sociali e/o lavorative, onde esplorare più da vicino un mondo per molti versi estraneo all'esperienza scolastica.

D'altra parte, sempre più è evidente la necessità di un continuo aggiornamento delle proprie conoscenze e competenze sia generali, sia specificamente riferibili a un contesto di attività lavorativa. Di qui l'importanza di promuovere quanto sopra ricordato circa le competenze di autodeterminazione e autoregolazione del proprio apprendimento. Si tratta di un percorso che dovrebbe iniziare già nel contesto della scuola primaria, per distendersi con continuità fino alla conclusione degli apprendimenti formali fondamentali per affrontare la realizzazione del progetto di vita e di lavoro. E non si tratta solo di conoscenza delle esigenze di un mondo produttivo e organizzativo che cambia con rapidità e di abilità di studio; più profondamente sono implicate disposizioni interne stabili, come il valore attribuito alla pro-

pria crescita culturale e professionale, la disponibilità di base a impegnarsi per migliorare se stessi, la capacità di perseverare nel cercare di raggiungere obiettivi di perfezionamento personale e collettivo.

L'art. 6 del disegno di legge tratta del "Sistema per l'orientamento lungo tutto il corso della vita" evidenziando il ruolo di una rete territoriale di servizi di orientamento e consulenza da intendere come "complesso di azioni essenziali per il pieno sviluppo della persona e la crescita equilibrata della comunità", considerato come "fattore strategico volto a promuovere il benessere e lo sviluppo personale, a garantire pari opportunità nell'accesso al lavoro e alla formazione e nello sviluppo della carriera professionale di ogni cittadino". Ciò che a mio avviso deve essere garantito è la presenza sistematica in ogni fase della crescita, dalla scuola primaria all'inserimento nel mondo del lavoro e successivamente di un servizio di assistenza, di aiuto e di sostegno alle proprie scelte e alla propria attività di preparazione ad affrontare le conseguenze delle proprie scelte ed, eventualmente, a riorientare se stessi di fronte a situazioni di difficoltà. Se l'attività di orientamento come sopra definita deve costituire un supporto permanente all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, occorre sia che essa venga considerata come una dimensione fondamentale della formazione, sia che i relativi servizi siano garantiti in tutte le fasi del proprio apprendimento, soprattutto a livello *formale*.

6. GLI ADULTI E IL LORO APPRENDIMENTO FORMALE, NON FORMALE E INFORMALE

È stato pubblicato dall'ISTAT il 10 gennaio 2008 uno studio sulla "partecipazione degli adulti ad attività formative"⁵. L'indagine svolta nel maggio 2006 ha coinvolto circa 54.000 individui e riguardava sia la partecipazione a processi formativi di tipo formale e informale, sia il ricorso all'autoformazione. Più precisamente sono stati considerati "tutti i tipi di partecipazione ad attività di formazione includendo attività organizzate e strutturate come i corsi di studio (formal education) e i corsi di formazione (informal education) ma anche attività autogestite come l'autoformazione (informal learning) a condizione che l'attività fosse condotta con la precisa intenzione di apprendere".

La tabella seguente indica la partecipazione dei soggetti con 18 anni e più ad attività formative per classi di età e per tipologia di attività. La colonna a indica non partecipazione, la colonna b indica partecipazione a una qualsiasi forma di attività. Più specificatamente la colonna c segnala la partecipazione a corsi di studio, la colonna d a corsi di formazione, la colonna e segnala attività di autoformazione. Le colonne f, g, h le combinazioni: f, solo corsi di studio e/o formazione; g, solo autoformazione; h, sia corsi di studio e/o formazione, sia autoformazione.

⁵ ISTAT, *La partecipazione degli adulti ad attività formative*, cfr. www.istat.it

La tabella evidenzia come fino a 19 anni prevale l'apprendimento formale (66,2 %), mentre l'autoformazione segue con il 50,4% e l'apprendimento informale conta per il 25,1%. Quest'ultimo appare presente per circa un quarto/un quinto dei soggetti fino ai 54 anni, per poi estinguersi rapidamente. È un dato che riequilibra la percezione generale che gli adulti tra i 25 e i 55 anni partecipino in misura assai ridotta ad attività formative.

Tab. 1 - *Partecipazione degli adulti ad attività formative*

Età	a	b	c	d	e	f	g	h
18 - 19	21,5	78,5	66,2	25,1	50,4	35,9	8,2	55,9
20 - 24	30,6	69,4	41,0	24,9	51,7	25,5	25,8	48,7
25 - 34	43,1	56,9	11,9	24,0	49,6	12,8	47,2	40,0
35 - 44	49,6	50,4	3,1	22,8	43,9	12,9	52,1	35,1
45 - 54	53,2	46,8	1,6	21,0	41,0	12,3	54,4	33,3
55 - 59	62,4	37,6	1,1	14,3	33,5	10,9	61,1	28,0
60 - 64	71,9	28,1	0,4	7,7	25,4	9,8	72,2	18,1
65 e più	85,7	14,3	0,1	1,8	13,5	5,8	87,1	7,1
Totale	58,3	41,7	7,2	16,3	35,8	14,3	51,0	34,7

Legenda:

colonna a: non partecipazione
colonna b: partecipazione a una qualsiasi forma di attività
colonna c: partecipazione a corsi di studio
colonna d: partecipazione a corsi di formazione
colonna e: attività di autoformazione
colonna f: solo corsi di studio e/o formazione
colonna g: solo autoformazione
colonna h: sia corsi di studio e/o formazione, sia autoformazione

D'altra parte, le dichiarazioni relative all'autoformazione mettono in risalto una notevole persistenza di attività fino al termine della vita lavorativa. In questo quadro il dato più preoccupante riguarda coloro che dichiarano di non partecipare ad alcuna attività formativa, neanche sotto la modalità di autoformazione. Si va dal 21,5% dei soggetti di 18-19 anni fino al 53,2 dei soggetti di 45-54 anni. È questa la fascia verso cui dovrebbe concentrarsi lo sforzo di promozione non solo delle attività di formazione permanente, ma soprattutto la costruzione degli atteggiamenti di fondo e delle competenze di base che aprono a un apprendimento che si attua lungo tutto l'arco della vita. Pensare che una percentuale così alta non senta il bisogno di qualificarsi adeguatamente per affrontare i cambiamenti sia sociali, sia economici, sia professionali induce non poche preoccupazioni per il loro futuro, ma soprattutto per la stessa nazione italiana. Se si considerano poi le distribuzioni territoriali l'indagine informa che è il Nord-Est dell'Italia quello nel quale la partecipazione ad attività formative è più diffusa (superiore al 50%), mentre le Regioni Calabria, Sicilia e Campania sono quelle con più bassa partecipazione (poco più del 30%). Occorre anche tener presente l'alto numero di giovani che fino a 27 anni vivono nella loro famiglia di origine e che ancora non sono entrati stabilmente nel mondo del lavoro. Che un'alta

percentuale in questo tratto della loro vita non partecipi ad alcuna attività formativa rappresenta una constatazione assai allarmante.

L'indagine è interessante anche perché esplora più in dettaglio verso quali corsi di studio ci si orienta e quali corsi di formazione si seguono. Inoltre vengono evidenziati i problemi incontrati e le ragioni che hanno indotto a non partecipare ad alcuna attività formativa. Ai primi posti stanno studi di scienze sociali, economiche, giuridiche (22,1%), seguono i servizi (18,5%) e corsi di letteratura e arte (17,2%). Molto minore la partecipazione a materie tecniche o ingegneristiche. La motivazione principale a partecipare ad attività di formazione è il lavoro (65,3%), anche se i più giovani e i più anziani frequentano prevalentemente per motivi personali. È interessante che la percentuale maggiore di coloro che partecipano si riscontra tra gli occupati, soprattutto se dirigenti e quadri (tra l'85,8% e il 77,4%). Le finalità principali sono: l'ampliamento delle proprie conoscenze e competenze su un argomento di interesse (44%) e la possibilità di svolgere meglio il proprio lavoro e di avanzare nella carriera (43,3%). Quanto agli ostacoli incontrati: costo elevato del corso (37%), organizzazione dei corsi in orari scomodi (32,6%), luogo difficile da raggiungere (28,8%), formazione non adeguata alle aspettative (20,1%). Questi ultimi argomenti sembrano segnalare le opportunità di corsi a distanza, magari basati su metodologie di *e-learning*.

7. SUL RICONOSCIMENTO DELLE COMPETENZE E DELLE QUALIFICAZIONI DERIVANTI DALL'APPRENDIMENTO PERMANENTE

Gli impegni derivanti dall'adesione alla cosiddetta "strategia di Lisbona" da un lato sono collegati alla promozione dell'apprendimento permanente lungo tutto l'arco della vita del cittadino europeo, dall'altro spingono alla convergenza i vari sistemi nazionali di istruzione, del cui quadro fanno parte integrante quelli finalizzati alla preparazione tecnica e professionale. Uno degli obiettivi chiave dell'Unione Europea indicati dall'agenda di Lisbona è infatti quello di far crescere significativamente il numero di cittadini in possesso di una qualificazione tecnico-scientifica elevata.

In particolare, il processo di internazionalizzazione del sistema educativo europeo intende fornire una nuova opportunità ai cittadini europei, facilitandone la mobilità e la formazione anche fuori dal proprio Paese di origine. Ciò richiede tuttavia la messa a punto di accordi e strumenti relativi alle qualifiche, al riconoscimento e trasferimento dei crediti formativi, alla garanzia reciproca di qualità. La soluzione verso un sistema condiviso delle qualifiche e dei titoli di studio, in grado di sostenere il corretto ed efficace funzionamento del mercato del lavoro a livello europeo è denominata "quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente" (*European Qualification Framework for Life Long Learning*). Essa è stata già approvata dal Parlamento Europeo e dovrà agire come un dispositivo di raccordo tra i vari sistemi nazionali, al fine di mettere i datori di lavoro e i sin-

goli individui in condizione di sostenere la mobilità e l'apprendimento permanente. A ciò si aggiunge il nuovo modello per il riconoscimento dei crediti del cittadino in formazione o del lavoratore, denominato *European Credits for Vocational Education and Training* (ECVET). Tutti i Paesi dell'UE sono quindi impegnati a ripensare i propri sistemi formativi in modo coerente con tali dispositivi comunitari.

Quanto sopra ricordato influisce certamente sulle qualificazioni e i titoli che derivano dai processi di apprendimento formale. Tuttavia ciò costituisce una sfida non indifferente al riconoscimento della competenze acquisite in contesti non formali e informali. Per questo il disegno di legge dedica l'articolo 4 alla "Individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali" e l'art. 5 alla "Certificazione delle competenze". Viene così prefigurato "un decreto legislativo per la definizione delle norme generali per l'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali ed informali, ai fini del rientro nel sistema dell'istruzione scolastica e universitaria e per la determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni ai fini del rientro nel sistema dell'istruzione e formazione professionale, sulla base dei seguenti principi e criteri direttivi: a) la validazione dei saperi acquisiti attesta l'apprendimento non formale e informale e consente la certificazione dell'insieme delle conoscenze, abilità e competenze possedute dalla persona; la validazione è effettuata nel rispetto delle scelte e dei diritti individuali e in modo da assicurare a tutti pari opportunità, anche ai fini dell'accesso; b) la ponderazione dei crediti spendibili ai fini del rientro nei percorsi dell'istruzione scolastica e universitaria deve essere effettuata in modo da garantire l'equità e il pari trattamento su tutto il territorio nazionale; c) le procedure e i criteri di validazione dell'apprendimento non formale ed informale sono ispirati a principi di equità, adeguatezza e trasparenza e, sono sostenuti da sistemi di garanzia della qualità anche a tutela dei fruitori dei servizi di istruzione e formazione offerti dalle strutture che operano nei contesti non formali [...]; d) previsione di criteri generali per il riconoscimento della capacità formativa delle imprese previo confronto con le parti sociali".

Quanto alla certificazione delle competenze essa "è finalizzata a garantire la trasparenza e il riconoscimento degli apprendimenti in coerenza con gli indirizzi fissati dall'Unione europea". Tuttavia una competenza è certificabile se si tratta di "un insieme strutturato di conoscenze e di abilità, acquisite nei contesti" formali, non formali e informali "e riconoscibili anche come crediti formativi, previa apposita procedura di validazione degli apprendimenti". "Le competenze acquisite nell'ambito dei percorsi di apprendimento formali, non formali ed informali certificate sono registrate nel Libretto formativo del cittadino".

Il problema della certificazione delle competenze, come quello del riconoscimento dei crediti formativi, implicano non pochi problemi di natura sia sostanziale, sia procedurale. In primo luogo, perché un credito, come un certificato, sia riconosciuto da un ente diverso da quello che lo attesta occorrerebbe che venga istituito un organo terzo che agendo autonomamente dia la garanzia della qualità del credito o delle competenze presi in conside-

razione e autorevolmente definisca la loro validità o ai fini istruttivi, o ai fini dell'inserimento nel mondo del lavoro. Il Quadro Europeo delle Qualifiche è stato introdotto appunto come riferimento di base per potere definire i livelli di qualificazione dei soggetti, da questi comunque raggiunti, sia in contesti formali, sia no. La questione che si pone di conseguenza è quale autorità è competente per dichiarare la qualificazione raggiunta e il suo valore sia nel contesto istruttivo, sia in quello professionale. È certo che i sistemi di istruzione secondaria e terziaria, sia universitaria, sia non universitaria, hanno la competenza nel riconoscere titoli, qualificazioni, crediti al fine di un inserimento nei loro percorsi formativi. Per giungere però a un riconoscimento generalizzato si deve andare oltre. La strada più semplice è quella degli accordi e delle convenzioni tra istituzioni, siano esse formative o imprese di produzione di beni o servizi, ma questa è comunque ancora una strada limitata alle istituzioni coinvolte. Per giungere a validazioni e riconoscimenti più generalizzati occorre istituire un'apposita autorità, sotto forma a esempio di commissioni, definendo con chiarezza norme sostanziali e procedurali da seguire nei vari casi.

8. ALCUNE CONCLUSIONI ORIENTATIVE

La rilettura precedente porta facilmente a evidenziare come al cuore delle politiche formative che mirano a sviluppare l'apprendimento permanente sta la promozione di alcune competenze strategiche, che, pur evocate in maniera generica tra le otto competenze chiave del cittadino europeo, devono però essere più chiaramente esaminate e, soprattutto, sviluppate con appropriati metodi formativi fin dalle prime esperienze educative. Uno studio sistematico di esse è stato compiuto negli anni passati da un gruppo di lavoro promosso dall'ISFOL e che ha prodotto quattro significative pubblicazioni⁶.

In questo contesto emerge con sempre più chiarezza il gioco complesso tra l'influenza che può e deve esercitare il sistema formativo e il ruolo del soggetto che apprende. I formatori assumono soprattutto il ruolo di facilitatori dell'apprendimento, mediante forme di orientamento, di guida, di sostegno e di valutazione di natura essenzialmente formativa. Per questo essi debbono cercare di sviluppare un ambiente di apprendimento che risulti valido e produttivo, ma non possono e non potranno mai sostituirsi all'impegno e all'attività che devono mettere in campo i giovani. Questi, d'altra parte, devono imparare progressivamente a gestire se stessi in tale contesto. Si delinea di conseguenza un sistema assai complesso di interazioni tra le

⁶ C. MONTEDORO (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Milano, Franco Angeli, 2001; C. MONTEDORO (a cura di), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Milano, Franco Angeli, 2002, pp. 113-153; ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche*, Milano, Franco Angeli, 2004; ISFOL, *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, Roma, I libri del fondo sociale europeo, 2007.

azioni educative e di apprendimento. Tali interazioni possono risultare congruenti e rapportarsi dinamicamente in maniera feconda, oppure dare origine a tensioni e contrasti anche distruttivi dal punto di vista del conseguimento degli obiettivi educativi e formativi intesi. Per questo all'attenzione posta negli ultimi decenni ai processi di autoregolazione dell'apprendimento si è accompagnata sempre più una considerazione maggiormente comprensiva dell'intero sistema di rapporti esistenti tra istituzione formativa, formatori, ambiente vitale materiale e tecnologico, soggetti considerati globalmente, individualmente o secondo gruppi particolari.

È anche significativa la riscoperta del ruolo di una comunità di pratica dovuto oggi in gran parte alle ricerche guidate da E. Wenger e collaboratori⁷. Ciò che nelle loro analisi è riferito alle imprese di produzione di beni e servizi può ben essere trasposto con le dovute attenzioni agli ambienti formativi. Entra in gioco una rivalutazione dell'apprendistato pratico e dei processi di apprendimento da modelli, ma anche la valorizzazione del concetto di zona di sviluppo prossimale dovuto a L.S. Vygotskij⁸. È chiaro il ruolo formativo di una realtà viva di pratica formativa se si considera come accanto ai soggetti in formazione, che, differendo tra loro per livello di sviluppo delle conoscenze, abilità e competenze, possono costituire già un sistema di reciproco aiuto e sostegno, ci sono formatori a loro volta diversamente competenti nell'esplicare le loro incombenze. L'intero sistema comunitario viene così a costituirsi con un sistema di relazioni di aiuto e sostegno nell'apprendimento, in quanto si moltiplicano le possibilità di aiuto, stimolo e modello, secondo livelli molteplici di maturità e competenza.

Nell'esaminare le caratteristiche di una comunità di pratica Wenger osserva: "La prima caratteristica della pratica come fonte di coerenza di una comunità è l'impegno reciproco dei partecipanti. La pratica non esiste in astratto. Esiste perché le persone sono impegnate in azioni di cui negoziano reciprocamente il significato. In questo senso, la pratica non risiede nei libri o negli strumenti, anche se può coinvolgere tutti i tipi di oggetti. Non risiede in una struttura preesistente, anche se non nasce in un vuoto storico. La pratica risiede in una comunità di persone e nelle relazioni di impegno reciproco attraverso le quali esse fanno tutto ciò che fanno. L'appartenenza a una comunità di pratica è dunque un patto di impegno reciproco. È ciò che definisce la comunità"⁹. La natura di una comunità educativa si viene così a configurare come una comunità in cui si alimenta e si coltiva un impegno educativo reciproco a vari livelli e secondo le differenti responsabilità e competenze, in un intenso contesto di relazioni interpersonali.

⁷ Cfr. E. WENGER, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina, 2006; E. WENGER - R. McDERMOTT - W.M. SNYDER, *Coltivare comunità di pratica*, Milano, Guerini, 2007.

⁸ La zona di sviluppo prossimale in ambito educativo può essere così descritta: "l'insieme delle conoscenze, capacità e competenze che l'educando può manifestare solo con l'aiuto di chi già le possiede".

⁹ E. WENGER, o.c., 88.

È quello che può essere anche definito il luogo ideale della conversazione educativa, cioè di un complesso dialogo che permane nel tempo e che favorisce lo scambio di significati tra tutti gli attori presenti. È in questo luogo che si possono assimilare quelle conoscenze definite tacite o personali in quanto non trasmissibili attraverso norme o principi, bensì solo per sistematica interazione tra soggetti portatori di tali conoscenze, interazione che di solito assume sia le forme apprenditive dell'apprendistato, sia modalità narrative di vario genere. Le forme pedagogiche basate sull'interazione tra principianti ed esperti e sulle varie modalità narrative sono le strade ordinarie della sensibilizzazione e dell'assimilazione delle conoscenze e competenze di natura tacita¹⁰.

¹⁰ Cfr. M. POLANYI, *La conoscenza inespresa*, Roma, Armando, 1983.

La formazione professionale regionale iniziale: alla riscoperta di una identità

Il parte

FULVIO GHERGO¹

Parole chiave:

Sistema formativo,
Riforme,
Formazione professionale
iniziale,
Allievi

1. PREMESSA

Nella prima parte di questo articolo² ne indicavamo l'obiettivo nella ricerca della specificità strutturale della formazione professionale iniziale (o di base o di primo livello o di prima qualificazione... come di volta in volta è stata chiamata) per disporre di categorie con cui leggere criticamente le soluzioni adottate nei confronti della formazione professionale stessa, nella stagione delle grandi riforme 2000-2006, dai provvedimenti di riforma, connotati con il nome del Ministro che li hanno promossi: Berlinguer prima, Moratti dopo e recentemente Fioroni.

Per ricostruire questa "specificità" ripercorriamo l'evoluzione della formazione iniziale dal dopoguerra al fine di verificare quale ruolo le sia stato assegnato dalla normativa e quale funzione di fatto abbia svolto nelle diverse fasi che distinguono un periodo così lungo.

La ricostruzione della evoluzione del trentennio 1950-1980 ci ha consegnato questi risultati:

¹ Esperto di formazione professionale ISFOL.

² Cfr. GHERGO F., *La formazione professionale regionale iniziale: alla riscoperta di una identità. I parte*, in "Rassegna CNOS", 2 (2007) pp. 31-51.

- a) la formazione professionale iniziale “extrascolastica” pubblica può essere fatta *iniziare* nel 1951 con la L. n. 456 che consente di sovvenzionare, mediante il Fondo per l’addestramento professionale dei lavoratori istituito nel 1949 e utilizzato fino ad allora per utenze adulte, corsi di addestramento professionale rivolti a giovani. Giovani che rappresentavano in quel dopoguerra il segmento più critico del mercato del lavoro e per i quali questi interventi rappresentavano una opportunità per qualificare una manodopera, spesso precocemente avviata al lavoro, sprovvista non solo di qualsiasi bagaglio di competenze professionali, ma addirittura con una formazione di base molto precaria;
- b) per circa trenta anni questi corsi per giovani sarà la tipologia di formazione professionale *prevalente* (accanto a interventi di formazione per adulti occupati, per lo più coinvolti in processi di riconversione e per utenze svantaggiate, in particolare portatori di handicap);
- c) la progressiva espansione della formazione per giovani si accompagna ad un processo di *strutturazione* che riguarda
 - il profilo didattico-ordinamentale: si allungano i tempi di formazione (due o anche tre anni) e si elaborano programmi didattici (i così detti profili professionali) sulla falsariga di quelli degli Istituti professionali di Stato; Istituti che rimangono, nello stesso tempo, il principale soggetto di riferimento e il concorrente più temuto della formazione extrascolastica;
 - il profilo gestionale: la possibilità di disporre di un finanziamento pubblico sollecita una serie di soggetti di diversa emanazione a impegnarsi su questa filiera formativa. Con la progressiva espansione degli enti, diventano sempre più numerose le sedi esclusivamente dedicate alla formazione professionale (i Centri di addestramento professionale) e il personale, fino alla fine degli anni ‘60, prevalentemente precario, comincia a stabilizzarsi con il primo contratto di categoria (1971);
- d) l’allievo che frequenta la formazione professionale proviene in larga misura da famiglie di operai, contadini e piccoli lavoratori autonomi, e ha scelto la formazione professionale per il bisogno o il desiderio di entrare presto nel mercato del lavoro, o per la impossibilità di continuare gli studi a causa di insuccessi o motivi economici;
- e) nel trentennio considerato, la formazione professionale conosce profonde trasformazioni istituzionali e legislative: il trasferimento alle Regioni, con due provvedimenti (del 1970 e 1977) e una regolamentazione quadro (1978), per molti versi inapplicata e comunque ancora vigente.

In questa seconda parte dell’articolo prenderemo in esame il periodo ‘80-’90, contrassegnato da questi macrofenomeni:

- il progressivo spostamento del sistema di formazione professionale regionale verso utenze adulte;

- il crescente peso del FSE fino a diventare fattore determinante delle scelte e degli assetti del sistema;
- i tentativi di riforma della formazione professionale che trovano un parziale sbocco positivo nella L. n. 196/97³;
- i tentativi di riforma della secondaria superiore negli anni '80.

Non esaminiamo il capitolo importante dei tentativi di riforma della secondaria superiore, anche se ricadono nell'arco temporale considerato (capitolo importante perché si dibatte se la formazione professionale extrascolastica possa essere, e a quali condizioni, "luogo" di assolvimento dell'obbligo d'istruzione prolungato). Questi tentativi si prestano, infatti, ad essere esaminati insieme ai provvedimenti di riforma (Berlinguer, Moratti, Fioroni) che hanno avuto, invece, un esito legislativo positivo. Né prendiamo in considerazione la (parziale) riforma del 1997 del Ministro Treu, perché i provvedimenti di attuazione cominciano ad essere operativi nei primi anni del nuovo millennio. L'uno e l'altro tema verranno affrontati nella terza parte.

2. SECONDO PERIODO: L'ADULTIZZAZIONE DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE EXTRASCOLASTICA

2.1. La logica incrementale dello sviluppo del sistema formativo regionale negli anni '80 e '90

Rischiando qualche eccesso di schematizzazione (a vantaggio, però, di uno sguardo di sintesi) si può affermare che il sistema di formazione professionale extra scolastico nel nostro Paese ha acquisito e sommato nel tempo accezioni e significati diversi in relazione ai diversi contesti socioeconomici:

- negli anni '50-'60 l'emergenza di una manodopera giovanile non qualificata fa assumere alla formazione professionale la funzione di strumento per lo sviluppo sociale, elemento moltiplicatore di opportunità occupazionali;
- negli anni '70 i processi di riconversione del sistema produttivo, a seguito soprattutto della crisi petrolifera, sollecitano la formazione professionale nel ruolo di compensazione domanda/offerta;
- agli inizi degli anni '80, caratterizzati da processi di deindustrializzazione e dalla economia della conoscenza, la formazione professionale è chiamata ad essere fenomeno strategico dello sviluppo economico;
- alla fine degli anni '80 la riscoperta di sacche consistenti di nuove povertà e la preoccupazione per il segmento più problematico del mercato del lavoro, i disoccupati di lunga durata, responsabilizzano la formazione professionale nella funzione di strumento di pari opportunità e di inclusione sociale e occupazionale;

³ L. 24 giugno 1997 n. 196, *Norme in materia di promozione dell'occupazione*. G.U. 4 luglio 1997, n. 154, S.O.

- a metà anni '90 il sistema produttivo chiede alla formazione di “adattare” gli occupati alle esigenze poste dai cambiamenti organizzativi-tecnologici e dalla cultura della qualità per competere in una economia ormai globalizzata;
- alla fine degli anni '90, cresce la richiesta dei singoli alla formazione di attrezzarsi per erogare conoscenze e competenze, lungo tutto l'arco della vita, per una cittadinanza attiva (partecipazione a tutte le sfere della vita sociale ed economica) e per l'occupabilità (capacità di trovare, conservare e cambiare il posto di lavoro)⁴.

A seconda della fase storica e della funzione cui la formazione professionale è chiamata, il sistema ha rivolto la sua attenzione, di volta in volta, a fasce di utenze diverse, con questa successione: giovani del post obbligo; lavoratori coinvolti in processi di riconversione aziendale e/o produttiva; soggetti scolasticamente qualificati; soggetti a rischio di esclusione; occupati (formazione continua), adulti occupati, inoccupati e disoccupati (formazione permanente).

Il sistema quindi, inizialmente impegnato solo per il segmento della prima qualificazione giovanile, si è progressivamente reso disponibile per una pluralità di tipologie di destinatari, classificabili a seconda dei titoli di studio posseduti (primo e secondo livello), della posizione rispetto al mercato del lavoro (occupato e non), ma anche in relazione a situazioni critiche di carattere personale⁵.

È opportuno precisare che l'attenzione a nuove utenze non significa trascurare le altre; nella logica del sistema formativo regionale non ci sono sostituzioni, ma ampliamento di *target*. Il sistema non adotta la logica esclusiva dell'*aut aut*, ma quella inclusiva dell'*et et*, cioè non sceglie l'uno a scapito dell'altro, ma tiene presente e l'uno e l'altro.

Come vedremo, ciò è stato reso possibile da risorse finanziarie aggiun-

⁴ COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, Bruxelles, 30.10.2000 SEC(2000) 1832 Documento di lavoro dei servizi della commissione - memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, p. 6.

⁵ Non si può non constatare, a dimostrazione della insospettata vitalità della formazione professionale regionale, nonostante tutti gli scompensi e le insufficienze (vere e presunte) che le vengano addebitate e nonostante la non buona immagine (meritata o meno) di cui gode, che nell'arco di qualche decennio, si è andata configurando come un sistema aperto a tutti i fabbisogni formativi di giovani ed adulti, in qualsiasi momento questi si trovino del processo di transizione dalla scuola al lavoro, dalla disoccupazione al lavoro, dal lavoro al lavoro. In un panorama di istituzioni formative immobili, la formazione professionale regionale ha raccolto le sollecitazioni di una domanda di formazione diversificata e si è strutturata in un'offerta formativa tipologicamente articolata. È vero che non siamo ancora in presenza di un sistema di FP ricorrente, che implica l'elaborazione e l'adozione di un disegno organico e la strutturazione articolata e interconnessa delle varie opportunità formative per le diverse utenze; al contrario ci si muove ancora in una logica emergenziale per cui ci si attrezza a rispondere a bisogni che sono o si ritengono più urgenti. Se ci si misura rispetto all'obiettivo “sistema”, bisogna riconoscere che molta strada è ancora da percorrere; se si considera la situazione di partenza (solo la formazione di base) si deve constatare che, in un lasso di tempo relativamente breve, e nonostante la “rigidità” di cui le si fa costantemente carico, la FP regionale è fortemente cambiata.

tive: quelle del FSE e del contributo nazionale, per poter ottenere quello comunitario.

2.2. Gli anni '80: nuovi scenari nuovi bisogni e nuovi utenti per la formazione professionale

Sono molteplici le variabili strutturali e culturali che convergono a determinare il quadro di questo periodo:

- la recessione seguita alla seconda crisi petrolifera in Europa va ad aggravare la situazione occupazionale;
- il lavoro si attesta su una situazione di risorsa complessivamente sovrabbondante e rifiutata, ma anche, sempre più e a tutti i livelli, risorsa sofisticata e preziosa per il funzionamento dei sistemi produttivi;
- risorsa chiave dei sistemi produttivi è divenuta l'informazione e le finalità della produzione si spostano dai beni materiali verso beni immateriali e servizi; il lavoro, in officina come in ufficio, è "professionalità", è gestione di risorse complesse attraverso conoscenze e abilità tecnicamente e culturalmente elevate;
- nel mercato del lavoro sono presenti *target* particolarmente difficili a causa di condizioni soggettive che rendono più problematico l'ingresso o il reingresso nella vita attiva (è il caso delle donne), ma presenta la sua criticità maggiore nella "lunghezza" dei periodi di inoccupazione o disoccupazione.

La formazione professionale si trova a fronteggiare le nuove esigenze del sistema produttivo puntando su una nuova tipologia di utenti, quelli con titolo formativo elevato; tipologia di utenza, che prende, proprio in questi anni, la denominazione di formazione di secondo livello⁶.

La tavola 1 dimostra in maniera inequivocabile quanto sia forte in questo momento l'attenzione della formazione professionale regionale su questa offerta formativa.

Le attività rilevate dall'ISFOL⁷ nei piani annuali regionali del 1988-89

⁶ Con la terminologia "secondo livello" vengono definite una serie di attività formative che, pur avendo in comune l'elevata scolarità dell'utenza si differenziano in vari tipi di interventi specifici. Si può comunque proporre una sistematizzazione secondo cui è possibile suddividere le differenti tipologie come segue: 1) corsi di qualificazione; 2) corsi di raccordo formazione lavoro (finalizzati a specifiche occasioni di lavoro); 3) corsi di formazione integrativa (interventi destinati agli alunni delle classi terminali della secondaria superiore); 4) corsi di specializzazione aggiornamento perfezionamento. La durata dei tipi di corso varia: si va da un massimo di 500-1.000 ore, per i corsi di qualificazione, a 100-200 ore per quelli di specializzazione. In alcuni sistemi classificatori delle attività, per alcune Regioni (il Lazio, ad esempio), è stata introdotta la distinzione tra secondo livello - solo il *target* di giovani con diploma - e il terzo livello - utenti con laurea.

⁷ L'indagine ISFOL prende in considerazione le attività programmate dalle singole Regioni e Province Autonome nei Piani annuali. Gli aspetti negativi di un simile tipo di indagine, legati sia al fatto di dover ragionare sul programmato e quindi su dati di preventivo, sia alla diversa struttura e al differente livello di organicità di dettaglio dei Piani regionali, sono ampiamente compensati da quelli positivi, individuabili anzitutto nel fatto che in realtà, tra programmato e

sono oltre 19.700, così ripartite percentualmente fra i vari tipi di intervento: corsi di prima qualificazione 44,6%; corsi di secondo livello 14,0%; corsi destinati ad adulti in situazione lavorativa ("formazione sul lavoro") 32,0%; corsi speciali (per handicappati, per ristretti, per disoccupati di lunga durata, previsti da specifiche leggi...) 9,0%; non indicati o non classificati 0,4%.

Confrontando questi valori con quelli delle rilevazioni precedenti (del 1984-85 e del 1986-87⁸) appare particolarmente rilevante lo sviluppo: a) dei corsi di secondo livello (globalmente considerati, nella loro composita articolazione e differenziata nomenclatura); l'incidenza di tali corsi, infatti, passa progressivamente dal 4,7% del 1984-85 all'8,2% nel 1986-87 ed al ricordato 14% nel 1988-89; b) dei corsi per utenze speciali che triplicano il loro peso percentuale nell'arco temporale '84 considerato, passando dal 2,9% al 9%⁹.

Una dinamica positiva caratterizza, però, tutto sommato, anche la formazione iniziale che presenta, nell'arco di tempo considerato, un lieve aumento; tuttavia, per effetto del più sostenuto incremento degli altri tipi di corso, la loro incidenza percentuale sul totale dell'attività corsuale (e quindi la loro importanza nell'economia generale dalla formazione professionale) decresce progressivamente, passando, in particolare dal 58,9% nel 1984-85, al 47,5 nel 1986-87, al 44,6% nel 1988-89.

Appare dunque chiaro come le Regioni tendano a potenziare in particolare le attività di secondo livello, destinando ad esse la parte più cospicua delle risorse aggiuntive; ma al tempo stesso non trascurano la formazione iniziale che, in ogni caso, resta ancora la più consistente sia in valori assoluti che in termini relativi.

Ma il mutamento di rapporti fra le varie tipologie di intervento risulta più evidente se si considerano due circostanze: 1) l'area della formazione al lavoro giovanile (formazione iniziale e formazione di secondo livello) presenta un aumento di peso nell'ambito del volume complessivo dell'attività corsuale regionale, passando, nell'arco temporale considerato, dal 55,7% al 58,6%. In altri termini per ogni 100 corsi programmati quelli della formazione al lavoro erano 56 nell'anno formativo '86-'87 e circa 59 due anni dopo; 2) all'interno dell'area della formazione al lavoro mutano i rapporti

realizzato vi è uno scarto minimo e, in secondo luogo, nell'autorevolezza delle fonti, nell'attualità temporale dei dati così raccolti, nella possibilità di copertura dell'intero territorio nazionale. C'è poi da sottolineare che l'esperienza maturata dall'ISFOL in materia e il progressivo miglioramento e perfezionamento della rilevazione e del trattamento dei dati portano a ritenere soddisfacentemente attendibili i dati stessi; attendibilità il cui livello aumenta ancor più se si fa riferimento non tanto al dato quantitativo in sé considerato (cioè ai valori assoluti e al semplice raffronto fra anni), quanto alla situazione strutturale che tale dato evidenzia (e cioè alla composizione percentuale).

⁸ La prima rilevazione ISFOL sui piani di attività regionali riguarda l'a.f. 1984-85.

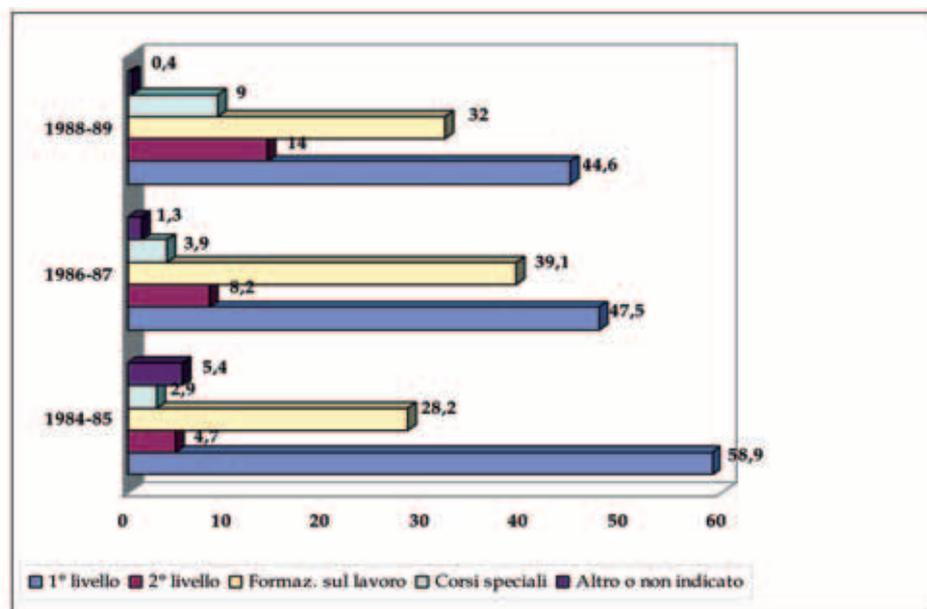
⁹ Anche la formazione per adulti fa registrare un andamento in crescita: si eleva dal 28,2% del 1984-85 al 32,0% nel 1988-89 (si tenga in considerazione che questa è la tipologia di attività censita più eterogenea in quanto include anche gli interventi in agricoltura, che normalmente hanno una durata molto contenuta).

tra formazione di base e quella di secondo livello; si calcola, infatti, che su ogni 100 corsi di formazione al lavoro quelli per utenze in possesso di diploma o laurea erano 24 nel 1988-89 contro i 15 del 1986-87¹⁰.

Naturalmente il dato statistico nazionale cela differenziazioni regionali anche profonde (cfr. Fig. 1):

- *formazione iniziale*: nell'anno formativo 88-89, nel Nord del Paese 5 Regioni/Province Autonome vanno al di là della percentuale nazionale (pari a 44,6), 3 (Liguria, Provincia Autonoma di Bolzano e Veneto) rimangono al di sotto; nel Centro tutte si collocano sotto il valore medio nazionale ad esclusione del Lazio, mentre nel Meridione 3 Regioni su 8 non raggiungono il valore percentuale nazionale;
- *formazione di secondo livello*: rispetto al dato nazionale (14%) solo 3 Regioni del Nord (Piemonte, Valle d'Aosta, Liguria) presentano valori maggiori; al Centro e al Sud tutte presentano valori molto più alti, in alcuni casi con variazioni sensibilissime (Marche +18,5; Emilia Romagna + 17,9; Lazio + 11,2).

Fig. 1. - Confronto tra gli iscritti al I anno dei diversi percorsi



¹⁰ I due fenomeni si accentuano maggiormente se si esclude dall'osservazione la formazione agricola e si considera solo quella di tipo extra-agricola, nella quale l'area della formazione al lavoro è più estesa e al suo interno proporzionalmente maggiore è l'attività di secondo livello.

Difficile indagare sulle cause che hanno determinato questa situazione.

Per alcune Regioni i valori percentuali bassi della formazione di base non sono determinati da un atteggiamento negativo nei confronti di questa offerta formativa quanto piuttosto dal peso che storicamente altre offerte, specialmente della formazione sul lavoro, hanno avuto una particolare rilevanza. Questo spiega la situazione della Provincia di Bolzano (formazione di primo livello 19% del totale) nella quale l'apprendistato (considerato dall'ISFOL nella categoria formazione sul lavoro) ha un peso cospicuo e del Veneto (formazione di primo livello 33,3%) nel quale la forte presenza di corsi agricoli per adulti ha l'effetto di deprimere il peso percentuale della formazione iniziale.

Per altre Regioni, invece, il decremento della formazione iniziale è frutto di un disegno che poggia su una teorizzazione che tende a collocare la formazione iniziale nel sistema scolastico e a riservare al sistema regionale i livelli formativi successivi (Toscana, Umbria, Marche...).

Rispetto a queste posizioni esplicitamente penalizzanti la formazione di base, ce ne sono altre di segno opposto: ne riportiamo due.

La relazione al Piano di attività 88-89 del Veneto afferma:

l'intervento regionale di primo livello o di base, riesce a coinvolgere e, quindi, a formare professionalmente, solo una parte della popolazione che non prosegue dopo l'obbligo e non raggiunge comunque il diploma. Ciò significa che diverse migliaia di giovani nel Veneto si presentano ancora sul mercato del lavoro senza alcuna pur minima professionalità, con tutte le conseguenze che ne derivano soprattutto in futuro, cioè nel momento in cui si porrà il problema della loro qualificazione o riconversione. E ciò con grave danno per i singoli interessi e per l'economia regionale. A questo riguardo si dovrebbe anche rilevare come il sistema di FP non risponde – con differenti gradi di adeguatezza – solo alla richiesta del mercato del lavoro: esso realizza innanzitutto un diritto costituzionalmente tutelato e, in questo senso, diviene un dovere della società¹¹.

In sintonia con queste dichiarazioni sono quelle della Provincia Autonoma di Trento che, nella relazione accompagnatoria al Piano 1988-89, sostiene:

senza ricondurre la FP esclusivamente a compiti di servizio sociale e di presidio contro i rischi di marginalità giovanile, va rimarcato che, pur coltivando aree di intervento precedentemente trascurate (formazione post-diploma, educazione permanente, ecc.) la formazione al lavoro è uno strumento fondamentale per favorire l'ingresso stabile nella vita attiva di questi giovanissimi usciti precocemente dalla scuola e respinti dal sistema produttivo¹².

Va menzionata anche la posizione, un po' fuori coro, della Regione Basilicata che difende la formazione iniziale, che, però, non va collegata alla domanda che proviene dal sistema produttivo ma a quella degli utenti potenziali:

¹¹ Cfr. D.C.R. 24 novembre 1988, n. 796 "Piano regionale di formazione professionale per l'anno formativo 1988/89" in B.U. Regione Veneto 1988, supp. al n. 16, p. 17.

¹² Provincia Autonoma di Trento, *Piano pluriennale della formazione professionale* vol. 1 p. 68, cit. in *Rapporto ISFOL 1989 vol. II*, Franco Angeli, Milano 1989, p. 97.

Un dato abbastanza scontato è che non si possa e non si debba mettere in liquidazione un patrimonio collettivo di strutture, dotazioni, professionalità e di esperienze in ragione di una sua pretesa non rispondenza ai bisogni formativi espressi dal sistema aziendale territoriale. Il comparto delle attività consolidate e ricorrenti, per intrinseca natura e struttura è finalizzato ad aderire ad una domanda diffusa di qualificazione di base e, pur in un'ottica di proiezione tendenziale verso l'area dei bisogni formativi aziendali si pone in rapporto di funzionalità diretta non già con la domanda formativa che si origina sul versante della domanda di lavoro, bensì con la domanda formativa espressa dal settore della "offerta di lavoro"¹³.

Spostando l'attenzione dai corsi agli allievi la tavola 6 ci dà il quadro seguente: circa 170.200, (46,1% del totale) frequenteranno (non si dimentichi che sono dati previsionali) la formazione iniziale; oltre 49.400 (13,4% del totale) saranno impegnati in interventi di secondo livello; 118.000 (32% del totale) saranno inseriti nei corsi di formazione sul lavoro; 29.800 (8,1% del totale) si iscriveranno a corsi per utenze speciali.

Si può notare come la distribuzione strutturale degli utenti ricalchi sostanzialmente quella delle attività: al riguardo valgono pertanto le considerazioni precedentemente avanzate. Interessante notare anche la distribuzione nella tavola sindacata per comparti e per settori degli allievi di prima qualificazione: agricoltura 2%; industria e artigianato 51,4%; terziario 45,2%.

Tav. 1 - Corsi programmati dalle Regioni per tipologia formativa

Anni	Tipologia					Totale
	1° livello	2° livello	Formazione sul lavoro	Corsi speciali	Altro o non indicato	
<i>Valori assoluti</i>						
1984-85	8.482	671	4.059	414	782	14.408
1986-87	7.242	1.246	5.953	598	202	15.241
1988-89	8.804	2.763	6.326	1.775	73	19.741
<i>Composizione %</i>						
1984-85	58,9	4,7	28,2	2,9	5,4	100
1986-87	47,5	8,2	39,1	3,9	1,3	100
1988-89	44,6	14	32	9	0,4	100

Fonte: ISFOL

Nel comparto industriale, a prevalente partecipazione maschile, i corsi più frequentati saranno quelli della meccanica e dell'elettricità (insieme coinvolgeranno il 72,6% degli allievi del comparto e il 37,3% di tutti gli allievi previsti); nel terziario, a più marcata presenza femminile, i corsi dell'area "lavori d'ufficio" raccoglieranno il 45,8% degli allievi del comparto e il 20,7% di tutti gli allievi.

¹³ Cfr. Regione Basilicata, "Piano regionale di formazione professionale per l'anno 1988-89" in B.U. Regione Basilicata 1988, n. 47, p. 36.

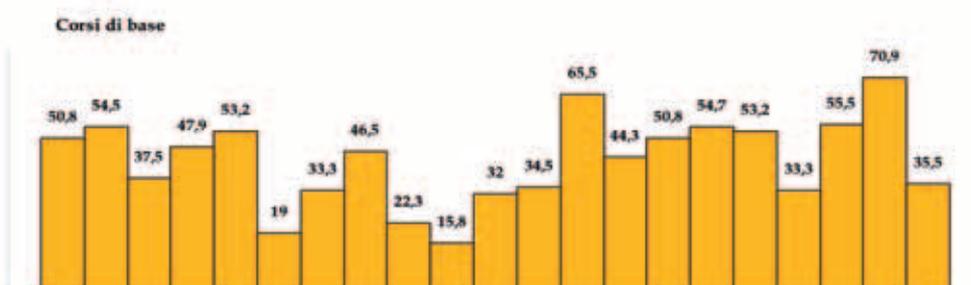
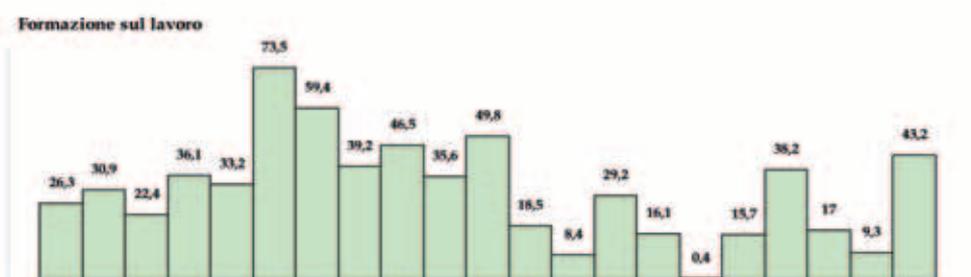
Degno di attenzione un confronto tra numero degli allievi della formazione professionale regionale e numero degli allievi dell'istruzione professionale statale, per dare un'idea del rapporto quantitativo esistente tra i due canali. La valutazione ha ovviamente carattere esclusivamente orientativo, diversi essendo i fattori che differenziano, anche per i soli aspetti quantitativi, le due strutture.

Una precisazione metodologica: nell'operare un confronto va fatto riferimento agli iscritti al I anno: ciò per le diverse articolazioni della struttura scolastica e di quella regionale.

Tav. 2 - Allievi previsti nei piani dalle Regioni distribuiti per tipologia formativa e per settori economici

Settori	Tipologia				Totale
	1° livello	2° livello	Formazione sul lavoro	Corsi speciali	
<i>Agricoltura</i>	3.382	1.757	52.446	3.067	60.652
<i>Industria e artigianato</i>					
Estrattiva	36	-	27	-	63
Mineraria non metalliferi	315	75	183	35	608
Metallurgica, meccanica	36.209	2170	6.824	4032	49.235
Elettrica, elettronica	27.261	1.681	3.172	810	32.924
Chimica	1.022	345	60	12	1.439
Edilizia	1.763	636	1.396	201	3.996
Legno, mobili, arredamento	1.911	131	387	527	2.956
Grafica, fotograf., cartotecn.	3.888	529	531	515	5.463
Alimentare	1.267	261	1.486	16	3.030
Tessile	236	58	267	56	617
Abbigliamento pelli	10.020	476	914	892	6.130
Artigianato artistico	3.537	787	914	892	6.130
Totale	87.465	7.149	16.898	8.308	119.820
<i>Attività terziarie</i>					
Acconciatura, estetica	10.592	165	775	93	11.625
Turismo	2.842	2.063	591	30	5.526
Spettacolo, sport, mass-media	689	11.347	9.861	431	56.832
Lavori di ufficio	35.193	11.347	9.861	431	56.832
Alberghi e pubblici esercizi	12.544	348	1.961	358	15.211
Credito e assicurazioni	174	367	45	-	586
Attività promozionale, pubblicità	879	1.334	821	135	3.169
Distribuzione commerciale	910	270	1.317	9.610	12.407
Informatica	5.874	15.654	7.088	616	29.232
Servizi sociali	4.164	1.622	4.927	182	10.895
Altre attività	3.048	4.095	8.309	7.255	22.707
Totale	76.909	37.726	36.987	19.372	170.994
<i>Non classificati</i>	2.407	2.811	11.678	348	17.244
<i>Totale generale</i>	170.163	49.443	118.009	31.095	368.710

Fonte: ISFOL



PIEMONTE
VALLE D'AOSTA
LIGURIA
LOMBARDIA
TRENTO
BOLZANO
VENETO
FRIULI V. GIULIA
EMILIA ROMAGNA
TOSCANA
MARCHE
UMBRIA
LAZIO
ABRUZZO
MOLISE
CAMPANIA
PUGLIA
BASILICATA
CALABRIA
SICILIA
SARDEGNA

Nel 1988-89, gli iscritti previsti a corsi annuali o al I anno di corsi biennali della formazione iniziale ammontavano complessivamente a poco più di 112.000 unità; sempre in quell'anno formativo, gli iscritti al I anno degli IPS erano circa 175.000 (di cui oltre 22.000 ripetenti).

C'è dunque tra i due canali formativi un rapporto, in termini di allievi, di 1 a 1,56 se si considerano gli iscritti agli IPS al lordo dei ripetenti, ovvero di 1 a 1,37 se si escludono i ripetenti. In altre parole, ogni 100 allievi dei CFP ce ne sono 156 degli IPS (o 137, nella seconda delle ipotesi formulate).

Il rapporto quantitativo fra i due canali, e quindi il peso che ciascuno di essi riscuote da parte delle leve giovanili, può essere indicato anche facendo ricorso ad un'altra formulazione: si può dire che di 100 giovani in formazione professionale, 61 sono inseriti nel sistema scolastico e 39 in quello regionale.

Senza dubbio c'è la prevalenza della istruzione sulla formazione professionale; ma la seconda non appare trascurabile né marginale, in valori assoluti e relativi.

2.3. Il dibattito e le connotazioni della formazione professionale negli anni '80

A differenza degli ultimi anni '70 e primi anni '80 che rappresentano una fase di razionalizzazione (parziale) ed adeguamento del sistema ai modelli normativi della L. n. 845/78¹⁴, la seconda metà degli anni '80 registra una riapertura del dibattito alla ricerca di nuove fisionomie della formazione professionale e di nuovi equilibri interistituzionali. Convenzionalmente si può datare l'inizio di questa nuova fase con il Convegno della CONFINDUSTRIA tenuto a Mantova nel 1986, che, al di là delle posizioni e valutazioni espresse, ha il merito di riportare all'attenzione generale il problema formazione professionale.

Diverso appare l'approccio ai temi che orientano e animano questo dibattito rispetto a quelli che tenevano campo negli anni '70. In sintesi si può dire: allora gli interessi erano quelli a carattere istituzionale (delega, soggetti gestionali, controllo sociale...); ora quelli emergenti sono di carattere "funzionale" (il processo programmatico, quello valutativo, ecc.). La preoccupazione più consistente negli anni '70 era quella di rendere governabile il sistema disciplinandone l'organizzazione, negli anni '80 l'attenzione viene portata sul prodotto formativo, sulla sua credibilità e rispondenza.

La formazione professionale, come si presenta negli anni '80, ha ormai assunto connotazioni di organizzazione istituzionale così diverse da Regione a Regione da doversi più propriamente parlare di "sistemi".

Questo fenomeno suggerisce due ordini di considerazioni.

- 1) Il processo che, attraverso sedimentazioni successive, ha portato la formazione professionale a strutturarsi con caratterizzazioni fortemente tipiche in ciascuna Regione ha anche portato situazioni ingiustificabili: non è giustificabile, ad esempio, che la formazione di base si frantumi in

¹⁴ Cfr. ISFOL, *Rapporto ISFOL 1984*, Franco Angeli, Milano 1985, pp. 278-313.

tutto il territorio nazionale in una miriade di “qualifiche”, quasi mai coincidenti in denominazione. Non è logico che due ragazzi italiani di due diverse Regioni (ma talvolta di due diversi CFP della stessa città) ottengano uno stesso attestato per qualifiche identiche o analoghe con percorsi normativi di durata anche notevolmente diversi. La discrezionalità di tale situazione è stata stigmatizzata anche dalla CONFINDUSTRIA che, nel convegno di Lerici (1988) ha folcloricamente descritto la FP come una torre di Babele e come un mercato dove non si sa esattamente cosa si venda o cosa si possa acquistare data la pluralità dei linguaggi utilizzati e la mancanza di convenzioni semantiche condivise e consolidate che univocamente, indichino i prodotti formativi. Un tale stato di cose rappresenta il risultato di una pluralità di fattori di diversa natura, ma che non hanno nulla a che vedere con l'autonomia regionale.

- 2) Le forti connotazioni delle singole Regioni fanno sì che non si possa esprimere una valutazione unica sulla FP. Certo, si può affermare che il Nord nel suo insieme presenta livelli di funzionalità più che accettabili e che la formazione professionale del Sud globalmente considerata presenta un quadro fortemente problematico¹⁵. Ma questo è uno stereotipo che cela tante situazioni: nel Nord, ad esempio, in un contesto generalmente positivo, esistono situazioni di eccellenza ed altre di mediocrità, mentre nella generalizzata situazione critica del Sud, alcune Regioni manifestano segni di vivacità, sconosciute in altre, che a loro volta sono paralizzate da fenomeni inerziali consolidati ma anche da contesti economico produttivi la cui povertà non offre né possibilità di confronti ed osmosi di culture né occupazione per i qualificati della formazione professionale. Ciò significa che un corso, anche poco efficiente, del Nord presenta un livello di efficacia maggiore di un più efficiente corso del Sud.

¹⁵ Cfr. REGIONE CALABRIA, *Programma della Formazione Professionale a.f. 1987-88*: “Nel caso della Calabria parlare di sistema formativo vuol dire usare una locuzione impropria e fuorviante, in quanto ci troviamo di fronte ad un magma indistinto di iniziative locali affidate alla buona volontà o alla competenza di unità di direzione variamente raccordate con la direzione politica, per l'assenza di strutture ben distribuite e di procedure e competenze ben definite”. Cfr. REGIONE SARDEGNA, *Piano di formazione professionale 1988-89 Relazione introduttiva*: “La regione ha iniziato una severa ed obiettiva autorevisione operando parziali, ma significative modifiche normative nella direzione di concentrare le proprie risorse in una attività formativa non necessariamente protesa ad espandersi all'infinito come colpita da un processo patologico incontrollato di autogenerazione cellulare”. Cfr. D.G.R. ABRUZZO n. 3866, “*Piano annuale di formazione professionale. Relazione*” in B.U. del 11,7,1988, p. 19: “Organizzazioni e strutture disponibili per la formazione professionale risultano in Regione non ancora pienamente capaci di risposte in tempi reali, all'emergere di domande di professionalizzazioni. Si registra ancora in larga misura sensibile difficoltà al superamento di una staticità da tempo denunciata e da più parti, quale causa prima del divario tra esigenze poste dalla moderna filosofia che anima il mondo del lavoro... e un servizio primario qual è la formazione professionale”. Cfr. anche REGIONE ABRUZZO, Assessorato alla formazione professionale, *Ipotesi di politiche formative regionali*, dattiloscritto. Viene descritto il sistema abruzzese come “non finalizzato, non flessibile e resistente all'innovazione, non supportato da momenti di ricerca-elaborazione-progettazione, non attrezzato per una verifica delle attività in termini di efficacia e di efficienza, scarsamente professionalizzato in metodi e contenuti”.

Senza nessuna pretesa di esaustività tentiamo di individuare le criticità più consistenti e più condivise, sia del processo programmatorio che di quello gestionale.

a) *Processo programmatorio*

L'azione programmatoria presenta un funzionamento che sembra privilegiare più l'attività di "amministrazione" che quella di governo e che considera la Regione come mero tramite dell'offerta formativa verso canali finanziari comunitari e statali (l'impegno primo sembra essere quello di aggregare il massimo di formazione, con propensione all'infinito, per attingere al massimo dai finanziamenti comunitari e statali). I fattori che in una qualche misura condizionano e ridimensionano l'attività programmatoria delle Regioni possono essere in sintesi, così elencati:

- *scarsa autonomia finanziaria*. Cresce in misura ormai abnorme, nell'ambito delle risorse a disposizione delle Regioni, la quota di capitali a destinazione vincolata che contraddicono da un lato l'obiettivo della programmazione, dall'altro quello della rapidità della spesa¹⁶. Questo problema troverà, progressivamente una soluzione, nell'apporto di risorse aggiuntive, rappresentate dal FSE. Il suo effetto, però si sentirà soltanto nella seconda metà degli anni '80;
- *il peso degli assetti consolidati*. Il sistema formativo regionale ha ormai raggiunto, attraverso sedimentazioni successive, un livello di strutturazione così maturo da rendere problematiche operazioni di modifica dell'esistente; l'assetto interno della formazione professionale presenta cioè un intreccio così integrato tra le diverse variabili che lo compongono (risorse logistiche, tecnologiche ed umane), che tentare anche semplici razionalizzazioni può divenire operazione traumatica;
- *la mancanza di sistemi di monitoraggio e valutazione*. Esiste un solo tipo di controllo: quello "amministrativo", mancano la cultura, i modelli e gli strumenti per valutare processi e prodotti secondo criteri di efficacia ed efficienza.

b) *Processo gestionale*

Il modello gestionale della "pubblicizzazione delle strutture formative", molto presente negli anni '70, si è ormai consumato senza suscitare particolari rimpianti. L'acquisizione del ruolo specifico delle Regioni, come già detto, di natura politica e non di carattere gestionale ha infatti incanalato il dibattito su orizzonti e su problematiche completamente

¹⁶ Nel momento in cui una quota sempre maggiore del bilancio regionale è rappresentata da risorse a destinazione rigidamente finalizzata, non solo nel genere complessivo delle spese ma proprio nella specificità della destinazione, diventa più difficile per le Regioni programmare, visto che la quota di risorse libere o parzialmente vincolate, sulle quali si può esercitare uno sforzo programmatorio, si riduce e che quindi una gran parte del bilancio è irrigidito da queste destinazioni. Questo stato di cose tende ad accentuare l'immagine e il ruolo delle Regioni come terminali di un processo di distribuzione delle risorse sul territorio; cioè, come soggetti dotati di scarso potere decisionale e come momenti strumentali di erogazione finanziaria.

nuove. Nessuno negli anni '80 agita più il vessillo della pubblicizzazione; al contrario, si sta insistentemente parlando di una privatizzazione delle modalità procedurali-gestionali dei CFP pubblici. Per quanto riguarda comunque il CFP in quanto tale, va registrata una serie di critiche sufficientemente condivise. Tradizionalmente, i CFP sono stati abituati a operare in mercati protetti: ne è derivata una abitudine a comportamenti da "sistemi chiusi", rigidi, ripetitivi poco attinenti alla evoluzione esterna e occupati soprattutto delle dinamiche interne. In altre parole, non sono stati abituati a considerare sé stessi come sistemi organizzativi che stanno sul mercato; e pertanto non si sono dotati di strumenti e strutture capaci di dialogare con il contesto e recepirne gli stimoli per elaborare proposte¹⁷.

2.4. Tentativi di riforma

Al quadro critico sopradescritto, si risponde con delle proposte di riforma legislativa presentate dai Ministri De Michelis e Formica e con la legge 492/88.

2.4.1. Le proposte di riforma

Analizzeremo i progetti di riforma¹⁸ evidenziando, da una parte, le soluzioni proposte per risolvere alcune delle criticità del sistema precedentemente rilevate, dall'altra, le affermazioni che interessano direttamente la formazione iniziale; affermazioni che riguardano, in particolare, i rapporti con la scuola (validità dell'attestato, rientri, uso delle strutture e del personale...).

¹⁷ La causa più evidente di questa situazione va rintracciata nel fattore personale. Tutta la contrattualistica degli anni '70 aveva a tal punto reso forte l'intreccio tra personale e attività formativa da vanificare ogni possibilità programmatica della Regione, costretta a riprodurre e finanziare attività e Centri esclusivamente per garantire la continuità occupazionale degli operatori. Nelle tornate contrattuali successive, l'attenzione preferenziale per gli aspetti istituzionali del sistema formativo ha lasciato progressivamente il terreno alla preoccupazione per gli assetti funzionali del settore. Questo cambiamento di rotta nasce dalla constatazione che il consolidato storico, destinato quasi esclusivamente al segmento giovanile post-obbligo, esaurisce le ridimensionate risorse finanziarie disponibili e non lascia spazi operativi alla nuova domanda di formazione che proviene dal sistema aziendale in trasformazione e da nuove utenze (diplomati e laureati). Nel Protocollo d'intesa, che precede il contratto del 1980, si avverte il peso paralizzante di questa situazione e si conviene sull'esigenza di "avviare il graduale superamento della rigidità delle strutture della FP per accordarle alla flessibilità della programmazione regionale delle attività formative e alle esigenze del territorio, senza rigidità ed automatismi nell'impiego delle risorse", in quello del 1983 vengono denunciati i "meccanismi di pura autoriproduzione del sistema" e viene affermata la necessità di una "maggiore flessibilizzazione delle strutture". Negli anni '80 ne sono state sperimentate due: quella della regionalizzazione degli operatori dell'area convenzionata e quella dei processi di riqualificazione avviati dalle Regioni del mezzogiorno; l'una e l'altra hanno suscitato perplessità e risultati discutibili.

¹⁸ Cfr G.C. ZUCCON, *Promesse di riforma della 845*, in "Professionalità", Anno XIII, maggio-giugno 1993, pp. 3-5.

1) Proposta De Michelis

La proposta De Michelis¹⁹, pur organizzata in articoli, non ha la struttura formale di un atto normativo (per questo si parla di prearticolato): si limita a enunciare prese di posizioni di modifica o di correzione della legge 845/78, senza ricorrere al rigore e alla precisione propria di un testo legislativo. Le istanze più rilevanti del documento sono rappresentate da un allargamento dello spettro formativo (non solo formazione professionale, ma anche orientamento) uno smantellamento del sistema gestionale esistente (che implica un ridimensionamento dell'area pubblica e "liberalizzazione" degli enti e delle "imprese di formazione"; non si parla più di enti senza scopo di lucro e soggetti portatori di "una proposta formativa"). Importante l'affermazione di principio che la formazione professionale "costituisce una componente essenziale del sistema educativo nazionale oltre che uno strumento della politica del lavoro" (art. 1)²⁰.

I rapporti scuola-formazione professionale vengono declinati lungo 4 direttrici:

- a) *complementarietà e sinergia dei programmi*. Le soluzioni proposte si muovono su un piano generale e più che indicazioni e previsioni operative sono enunciazioni di criteri di massima (il problema va affrontato dalla riforma della secondaria, grande peso va riservato alle Regioni, occorre avviare qualificate sperimentazioni);
- b) *validità degli attestati regionali rispetto ai titoli di studio statali*. La soluzione individuata (nei concorsi pubblici, a parità di titoli di studio, si fa valere l'attestato regionale) non rappresenta un valore aggiunto rispetto ad una prassi ormai generalizzata;
- c) *strutture e personale degli Istituti professionali e scuole ed istituti d'arte*²¹. Il problema viene rinviato "nella sede idonea della riforma della scuola secondaria superiore specie in rapporto all'elevamento dell'età dell'obbligo";
- d) *rientro nel sistema scolastico di coloro che sono in possesso di attestato regionale*²². Rispetto alla soluzione della L. n. 845 (la scuola riceve l'allievo della formazione professionale sulla base del proprio "ordinamento") il

¹⁹ Il testo è stato inviato il 17 gennaio 1987 dal Ministro ai Presidenti delle Regioni e alle organizzazioni sindacali dei lavoratori e dei datori di lavoro. Cfr. ISFOL, *I progetti per le riforme- Scuola secondaria e formazione professionale*, Franco Angeli, Milano 1992, pp. 154-164.

²⁰ È forse il momento di massima divaricazione con la L. 845/78. Infatti, mentre questa è ispirata da un'ottica di tipo ideologico (preminenza della gestione pubblica, gestione convenzionata in base a parametri tecnici, ma anche culturali), il documento ministeriale si muove in una logica di tipo funzionale: smaltimento della forte strutturazione degli enti convenzionati con un intervento bilanciato che, da una parte, diminuisca la tutela pubblica e, dall'altra, dia spazio alla responsabilità imprenditoriale.

²¹ La L. 845 (art. 6) prevede che le strutture e il personale "non utilizzabili o necessarie per la riforma della scuola secondaria superiore" fossero trasferite alla Regione.

²² La L. 845 (art. 11) prevede che "coloro che abbiano conseguito una qualifica o mediante la frequenza di corsi o direttamente sul lavoro è data facoltà di accesso alle diverse classi della scuola secondaria superiore secondo le modalità previste dal relativo ordinamento".

prearticolato sposta il *focus* dall'allievo al programma (la scuola automaticamente inserisce l'allievo sulla base del programma didattico, concordato tra Ministero e Regioni)²³.

2) *Proposte Formica*

Il Ministro Formica ha prodotto due proposte.

La prima²⁴ (1987), da un punto di vista contenutistico, è riconducibile alla stessa gestazione culturale della proposta De Michelis: rispetto a quella, infatti, si può parlare di differenze, non certo di divergenze. Da un punto di vista formale, si presenta come una revisione parziale della L. n. 845/78, nel senso che sostituisce o modifica soltanto alcuni articoli. Di fatto, però l'entità e la natura delle modifiche lo configurano non già come una semplice manutenzione normativa, ma come un nuovo provvedimento. Sono, infatti, oggetto di revisione alcuni punti nodali del sistema, con soluzioni regolamentari sia nuove che mutuata dalla proposta De Michelis. Fra le soluzioni nuove vanno ricordate: a) l'inserimento nel processo programmatorio della valutazione delle attività, sia *ex ante* sia *ex post* (il Ministero del Lavoro definisce i parametri nazionali, le Regioni i metodi, le procedure e i parametri regionali); b) l'elaborazione dei programmi e dei piani che vanno impostati e realizzati sotto forma progettuale. Per i "rientri scolastici" si prevede: che un giovane con una qualifica ottenuta a conclusione di una attività di almeno 1.800 ore abbia diritto ad "essere ammesso al secondo anno del ciclo scolastico successivo all'istruzione obbligatoria, nell'indirizzo più coerente al contenuto professionale dell'attestato formativo"; che Ministero del Lavoro e Ministero della Pubblica Istruzione concertino gli eventuali contenuti minimi che i programmi della formazione professionale devono presentare perché il diritto possa essere esercitato. Come si può notare, viene data una traduzione regolamentare alla sollecitazione culturale della proposta De Michelis (procedere per automatismi). Anche in questo testo il soggetto attuatore non è più l'ente di formazione connotato giuridicamente (senza scopo di lucro), culturalmente (emanazione di soggetti portatori di una proposta formativa) della L. n. 845, ma un *organismo* che abbia tra i propri fini la formazione professionale e con posizione di rilievo se costituito "su iniziativa congiunta delle parti sociali" (art. 5, comma 2 lett., b).

La seconda proposta del ministro Formica²⁵ (1988) nei confronti della precedente presenta delle somiglianze e differenze. Sul piano formale si connota, contrariamente alla precedente, come revisione totale della L. n.

²³ "... ripropone una nuova formulazione che introduca una sorta di "reciprocità" tra Regioni e Ministero della pubblica istruzione, sottolineando così l'importanza della reciprocità sul piano dei contenuti (...) mantenendo il punto di una formale ratifica istituzionale, rispettivamente della Regione o del Ministero della Pubblica Istruzione per garantire la coerenza con le impostazioni programmatiche, rispettivamente in materia di qualificazione professionale o di istruzione secondaria".

²⁴ Cfr. ISFOL, *I progetti per le riforme. Scuola secondaria e formazione professionale*, Franco Angeli, Milano 1992, pp. 166-168.

²⁵ Cfr. ISFOL, *I progetti per le riforme. Scuola secondaria e formazione professionale*, Franco Angeli, Milano 1992, pp. 170-176.

845/78. Sul piano contenutistico, recupera in larga misura le soluzioni già prospettate e ne propone di nuove: segnaliamo in particolare l'enfasi sulla convenzione con cui la Regione definisce i rapporti con i soggetti gestori privati: non più un fenomeno notarile e atto autoritativo, ma un momento di fissazione degli obiettivi socioeconomici delle attività previste²⁶.

3) Proposta ISFOL - Enti

L'iniziativa promossa dall'ISFOL²⁷, nasceva dall'esigenza di verificare i punti di convergenza sui temi dibattuti tra i soggetti operanti nella formazione professionale nella loro duplice veste: tecnica, da un lato, in quanto gestori di attività formative e politica, in quanto espressione di realtà socio-culturali connotate da orientamenti diversi. L'articolato²⁸ modifica ed amplia lo spettro regolamentare della L. n. 845 (non solo formazione professionale, ma anche orientamento, osservazione del mercato del lavoro e sostegno all'occupazione) ma anche revisiona, approfondisce e innova il sistema delineato dalla legge quadro. Nella proposta la formazione professionale non è solo uno strumento di politica attiva, ma *"è parte del sistema formativo nazionale concorrendo in modo specifico alla valorizzazione delle risorse umane"*.

Tra le gli elementi più significativi²⁹ segnaliamo le soluzioni date:

- al problema dei rientri: sulla scia delle proposte De Michelis-Formica vengono previsti meccanismi automatici di accesso sulla base di una regolamentazione (concertata tra Ministero del Lavoro e quello della Pubblica Istruzione) che definisce *"la corrispondenza tra attestati di qualifica ed indirizzi scolastici di destinazione"* e *"i contenuti formativi (...) minimi da realizzare"* (art. 16);
- al problema dei soggetti gestionali: al quadro delineato dalla legge 845/78 (enti pubblici, enti privati senza scopo di lucro, emanazioni delle OO.SS., del movimento cooperativo, di associazioni con finalità formative e sociali, di imprese e loro consorzi) sono aggiunti anche *"organismi aventi tra i loro fini la formazione professionale"* (art. 11). A questi ultimi, sono preclusi interventi formativi finalizzati all'inserimento dopo l'obbligo di istruzione. In altri termini la formazione iniziale può essere solo affidata agli enti senza scopo di lucro.
- al problema dei Centri di formazione: per la prima volta in un documento di questa natura viene proposto il *"modello agenziale"*, cioè una

²⁶ Tra le altre novità menzioniamo: a) la promozione di tirocini formativi in azienda mediante contributi alle aziende stesse; b) l'istituzione di un comitato di coordinamento delle Regioni; c) il finanziamento integrativo dei progetti speciali e dell'innovazione.

²⁷ Alla iniziativa furono invitati tutti gli enti di formazione operanti su scala nazionale (circa 40).

²⁸ Cfr ISFOL, *I progetti per le riforme. Scuola secondaria e formazione professionale*, Franco Angeli, Milano 1992, pp. 176-184.

²⁹ Elaborazione di un processo unitario di programmazione e valutazione delle politiche formative e occupazionali e accentuazione del ruolo di governo delle Regioni (art. 2), creazione di un sistema ricorrente e personalizzato di formazione professionale (art. 8), promozione di spazi interattivi tra sistema istituzionale di formazione e sistema aziendale (art. 17).

struttura che non eroga solo interventi formativi ma anche servizi per l'orientamento, servizi di osservazione di fenomeni attinenti il mercato del lavoro e consulenza alle imprese su politiche formative occupazionali e, per quanto riguarda la formazione stessa, non si limita al momento erogativo-corsuale ma realizza attività di ricerca finalizzata alla progettazione e di sperimentazione didattica (art. 12).

Le proposte De Michelis e Formica non sono mai diventate un disegno di legge governativo o una proposta parlamentare. L'unico progetto arrivato in Parlamento, anche se con un percorso insolito, è proprio quello che non era nato con questa intenzione, quello ISFOL-Enti. All'inizio della XI legislatura, nel 1992, infatti alcuni deputati, primo firmatario Sangiorgio, fecero proprio quell'articolato a cui fu dato il titolo di "Legge quadro di riordino degli strumenti di politica attiva del lavoro e di formazione professionale"³⁰.

Qualche buona intuizione la doveva avere questo articolato se, poco dopo, fu quasi sostanzialmente ripreso dal Ministro Nino Cristoforo³¹. Una proposta bipartisan, che raccoglieva consensi sul versante governativo e su quello dell'opposizione.

2.4.2. La L. 492/88

L'art. 3 della L. n. 492 del 12 novembre 1988³² è finalizzato all'innovazione del sistema. La legge, infatti, finanziava programmi regionali relativi alla progettazione, sperimentazione e sviluppo dei sistemi di controllo di qualità e di verifica degli effetti della formazione, alla realizzazione di sistemi informativi per la programmazione gestione e verifica delle attività formative, all'affitto o *leasing* di attrezzature didattiche tecnicamente avanzate, alla realizzazione di corsi formativi-sperimentali per profili professionali innovativi o tendenti a collaudare e diffondere nuove tecniche didattiche, alla realizzazione di corsi di riqualificazione per operatori della formazione professionale.

La L. n. 492/88 merita una collocazione di rilievo nell'evoluzione della formazione professionale in quanto ha rappresentato un'occasione e un'op-

³⁰ Cfr ISFOL. *I progetti per le riforme. Scuola secondaria e formazione professionale* Franco Angeli, Milano 1992 pp. 186-194. Il testo fu presentato il 23 aprile 1992; le differenze con quello dell'89 sono davvero poche: alcune varianti di carattere terminologico (es. "politiche attive" invece che "politiche formativo-occupazionali"), alcune precisazioni di maggior dettaglio sulla programmazione nazionale e regionale, qualche scambio di posizione tra gli articoli e i titoli, una parziale revisione delle competenze dello Stato (art. 19), l'introduzione di un capo V e di un articolo specifico (22) sulle agenzie per l'impiego, peraltro presente (ma non come termine) nel testo Isfol-Enti.

³¹ Ministro del Lavoro e della Previdenza Sociale dal 28/6/1992 al 28/4/1993 nel Gabinetto Amato.

³² Cfr G.U. n. 271 del 18.11.1988 Convertito in legge il D.L. 17 novembre 1988 n. 408, "Recante proroga del trattamento straordinario di integrazione salariale per i lavoratori eccedentari nelle aree del mezzogiorno di cui al decreto-legge 10 giugno 1977, n. 291, convertito, con modificazioni, dalla legge 8 agosto 1977, n. 501, e per i dipendenti delle società costituite dalla Gepi per il reimpiego dei medesimi, nonché disposizioni in materia di delegificazione per gli enti previdenziali".

portunità per analizzare, ripensare, riprogettare l'organizzazione della formazione professionale, opportunità offerta a tutte le Regioni, che troppo spesso si muovevano in un orizzonte, concettuale ed operativo, di scarso respiro, o perché costrette a rincorrere il contingente e soffocate dai problemi della gestione quotidiana, o perché le risorse finanziarie del settore, completamente impegnate nella realizzazione del volume corsuale, non offrivano un sufficiente supporto a processi di ristrutturazione o alla realizzazione di prodotti innovativi.

2.5. Le riforme del FSE dell'83 e dell'88

Nel corso degli anni '80 si sono succedute due riforme del FSE. Se si considerano le categorie di destinatari privilegiati dalle riforme si comprende come è stato possibile quello che abbiamo definito il processo di adultizzazione della formazione professionale. Il FSE, infatti, è stato lo strumento programmatico e finanziario che ha reso possibili tutte le dinamiche espansive della formazione professionale, non solo in termini di volumi di interventi erogati, ma anche in termini di ampliamento delle tipologie di utenze servite.

La riforma del 1983³³ concentra il suo aiuto su due grandi priorità:

- riserva il 40% delle sue risorse alle regioni più sfavorite della Comunità, definendo sei zone prioritarie di intervento, tra cui il Mezzogiorno del nostro Paese³⁴; le risorse restanti sono concentrate su azioni a favore dell'occupazione nelle altre zone caratterizzate da squilibrio del mercato del lavoro e/o da ristrutturazione industriale e settoriale;
- riserva il 75% delle sue risorse ad azioni che favoriscano l'occupazione dei giovani con meno di 25 anni, in particolare giovani le cui possibilità di trovare un'occupazione sono particolarmente ridotte per mancanza di formazione professionale o formazione inadeguata e giovani disoccupati di lunga durata; il 20% delle risorse è destinato a favorire l'occupazione di una serie di categorie di persone con più di 25 anni³⁵; mentre il restante 5% delle risorse è destinato a progetti innovatori. Per la prima volta il Fondo interviene anche a favore di disoccupati con più di 25 anni di età (soprattutto nella fascia dei laureati e dei disoccupati intellettuali) e dei giovani post-obbligo.

³³ COM (82) 485 del 8.10.82 *Proposta della Commissione di riforma del FSE*.

³⁴ Irlanda, Irlanda del Nord, Grecia, Mezzogiorno d'Italia, Dipartimenti francesi d'Oltremare e Groenlandia.

³⁵ Persone disoccupate, o che rischiano di esserlo, o sottoccupate, in particolare i disoccupati di lunga durata; donne che desiderano riprendere una attività professionale; minorati in grado di inserirsi sul mercato del lavoro; migranti; occupati nelle PMI, per i quali la riqualificazione è resa necessaria in vista dell'introduzione di nuove tecnologie o del miglioramento delle tecniche di gestione di tali imprese; esperti in orientamento, in collocamento, agenti di sviluppo (il cui compito è quello di essere intermediari sul mercato del lavoro e quindi svolgere un ruolo importante nell'accompagnamento di una politica di creazione di posti di lavoro); formatori.

Nel 1988³⁶ viene ancora rivisto il funzionamento dei Fondi Strutturali Europei, introducendo profonde innovazioni sia per quanto concerne il loro utilizzo integrato e coordinato³⁷, sia per quanto riguarda la metodologia d'intervento³⁸. I Fondi operavano su cinque obiettivi e il FSE interveniva in tutti e cinque. Tre di questi avevano una dimensione territoriale (Ob. 1, Regioni con un PIL inferiore al 75% della media europea; Ob. 2, Regioni frontaliere o in declino industriale; Ob. 5b, Regioni in deficit di sviluppo rurale); in questi, il FSE interviene congiuntamente ad altri Fondi, con "azioni di formazione professionale e incentivi a favore dell'occupazione", a vantaggio di "disoccupati o persone che rischiano di diventare disoccupate". In due Obiettivi, invece, il 3 e 4, che riguardano l'intero territorio comunitario, il FSE interviene da solo: nell'Ob. 3, per contrastare la disoccupazione di lunga durata, soggetti sopra i 25 anni e fuori dal mercato del lavoro da 12 o più mesi, ma anche donne che rientrano sul mercato del lavoro dopo un periodo di astensione e per soggetti disabili; nell'Ob. 4, per facilitare l'inserimento professionale dei giovani "che hanno finito di frequentare la scuola dell'obbligo" ed hanno meno di 25 anni.

³⁶ REGOLAMENTO (CEE) n. 2052/88 DEL CONSIGLIO del 24 giugno 1988 *relativo alle missioni dei Fondi a finalità strutturali, alla loro efficacia e al coordinamento dei loro interventi e di quelli della Banca europea per gli investimenti degli altri strumenti finanziari esistenti.*

³⁷ FEOGA (Fondo Europeo Agricolo di Orientamento e Garanzia), FSE (Fondo Sociale Europeo), FESR (Fondo Europeo di Sviluppo Regionale).

³⁸ 1) Principio del partenariato: "*partnership*" tra Commissione, Stato membro ed Autorità regionale o locale; principio della concentrazione: programmazione pluriennale ed afferente obiettivi plurimi e complessi, in sostituzione dei singoli progetti. 2) Principio dell'addizionalità: preoccupata della possibilità che le risorse comunitarie venissero di fatto a sostituire, e non a integrare le spese nazionali, la Comunità ha ritenuto opportuno introdurre la norma per cui l'incremento degli stanziamenti dei fondi strutturali deve comportare un "incremento almeno equivalente del volume totale degli interventi pubblici o assimilabili a finalità strutturale nello Stato membro interessato". 3) Principio della programmazione: la riforma ha previsto una programmazione pluriennale degli interventi, mediante una procedura articolata in tre fasi fondamentali: a) la prima fase prevede la predisposizione di piani, da parte degli stati membri o delle autorità competenti da essi designate, che coprano un periodo minimo di tre anni indicando gli specifici obiettivi che si intendono perseguire, le modalità di intervento nonché gli importi di contributo richiesti; b) la seconda fase è rappresentata dalla definizione di un Quadro Comunitario di Sostegno (QCS), sempre pluriennale, frutto della concertazione fra Commissione e Stato membro, allo scopo di definire la strategia dell'intervento comunitario, le forme di intervento, il programma indicativo di finanziamento e la durata di tali interventi; c) la terza fase consiste nell'attuazione del QCS mediante i Programmi Operativi, che sono "un insieme organico di azioni pluriennali per la cui esecuzione si può far ricorso ad uno o a più fondi, ad uno o più strumenti finanziari esistenti ed alla BEI".

Vanno menzionate, inoltre, due innovazioni particolarmente importanti: a) le decisioni relative alle richieste dei finanziamenti sono decentralizzate. I singoli progetti non vengono più valutati e approvati in Commissione, ma se si tratta di progetti interregionali dallo Stato, altrimenti dalle Regioni; b) lo strumento di programmazione con maggiore spessore attuativo, il Programma Operativo, è sottoposto a valutazione ex-ante e ex-post, per verificarne l'impatto.

2.6. Gli anni '90: il declino della formazione iniziale?

Nei periodi precedenti, si è già avuto modo di registrare delle “aperture” da parte del sistema formativo nei confronti della formazione continua, definita anche, rispetto a quella iniziale, “ulteriore”. Anche da un punto di vista legislativo, molte erano le normative che ne avevano fatto oggetto³⁹. Ma è soltanto negli ultimi anni che la formazione continua (quella destinata a rispondere ad esigenze espresse dal sistema aziendale) acquista rilevanza nel dibattito e forti possibilità operative, mediante: la legge n. 236 del 19 luglio 1993, “Interventi urgenti a sostegno della disoccupazione”, che costituisce l’unico Fondo per la formazione professionale (con la contestuale abrogazione degli articoli a riguardo della legge n. 845/78), all’interno del quale la spesa per le attività di formazione continua acquista un peso notevole; le risorse comunitarie relative all’Ob. 4 del FSE, rivisto nel 1993. Sarà soprattutto quest’ultima opportunità, a dare un’ulteriore configurazione “adulta” al sistema regionale.

Per studiare l’evoluzione delle tipologie corsuali negli anni '90, prendiamo in esame i dati relativi a quattro annualità: gli anni formativi 1989-90, 1992-93, 1996-97, 2000-01. Occorre premettere che le fonti ISFOL, nel corso degli anni, presentano sistemi classificatori delle tipologie corsuali in parte diversi in parte di maggior dettaglio rispetto a rilevazioni precedenti; per rendere i dati comparabili abbiamo dovuto procedere ad accorpamenti.

L’analisi della tavola 2 ci suggerisce considerazioni diverse.

- 1) I corsi rilevati nei documenti programmatori relativi all’ultimo anno della serie, il 2000-01, sono molto più numerosi (34.152) di quelli rilevati 11 anni prima (18.532). La forbice si attenua nel confronto con l’anno formativo 1996-97 che, pur facendo registrare un minor numero di corsi (26.251), rimane su valori alti. Questi forti incrementi tra le due ultime annualità considerate e quella d’inizio serie sono stati determinati dal concorso finanziario del FSE che dispone di un *budget* nel sessennio 1993-2000 ben superiore a quello del FSE del quinquennio 1988-2003.
- 2) Nell’arco degli anni considerato, tutte le tipologie corsuali aumentano in valori assoluti. Vistoso l’incremento della formazione per occupati (+ 9.387 corsi), cospicuo anche quello dei corsi per utenze speciali (+ 5.269) e del secondo livello (+ 2.292). L’unica che diminuisce è la formazione iniziale che, in 11 anni, perde 2.218 corsi. Si noti peraltro che

³⁹ Cfr. la L. n. 863/84, “Misure urgenti a sostegno e ad incremento dei livelli occupazionali”; la L. n. 300/70 nota come “Statuto dei lavoratori” che prevede norme che stimolino gli interventi formativi, in particolare sono previste facilitazioni per lavoratori-studenti; la L. n. 125/91 “Sulle azioni positive per le pari opportunità”, che prevede, tra l’altro, supporti finanziari per la realizzazione di progetti di formazione; la L. n. 56/87, riguardante norme per il collocamento: tra i compiti delle Commissioni regionali per l’impiego sono previsti interventi in materia di formazione; la L. n. 223/91, che prevede interventi a sostegno del mercato del lavoro tra cui misure in tema di cassa integrazione; questa legge costituisce, senza dubbio, un primo esempio di una nuova fase di politica del lavoro, anche se ancora ispirata ad una visione “garantita” del reddito e del posto di lavoro.

mentre i corsi di quasi tutte le tipologie presentano un *trend* costantemente positivo in tutte le annualità considerate, la formazione iniziale fa registrare costantemente dei decrementi (-771 tra 1992-93 e 1989-90; -806 tra 1996-97 e 1992-93; -641 tra 2000-01 e 1996-97).

- 3) Mentre nel 1989-90 la formazione di base era la tipologia di offerta formativo-professionale che vantava il maggior numero di corsi (7.773), seguita dalla formazione sul lavoro (5.598 corsi), dal secondo livello (3.173 corsi) e dai corsi per utenze speciali (1757), nel 2000-01 è precipitata alla penultima posizione (5.515 corsi), seguita ad una spanna dal secondo livello (5.465 corsi) e preceduta sia dai corsi per utenze speciali (5.653) e molto distanziata dalla formazione sul lavoro (14.985 corsi) che occupa saldamente la prima posizione.
- 4) Il decremento dei corsi della formazione iniziale in valori assoluti è tanto più grave se si considera che questo risultato è stato ottenuto mentre aumentava il numero globale degli interventi. È la parziale sconfessione dell'affermazione precedente per cui l'evoluzione quantitativa del sistema formativo regionale è regolato da una logica incrementale che non deprime una tipologia, ma al più ne fa crescere un'altra.
- 5) La situazione descritta viene resa plasticamente dai valori percentuali: il secondo livello rimane stazionario muovendosi tra il 16 e il 19,5%; la formazione per occupati, che ha un andamento positivo progressivo ma contenuto nelle prime tre rilevazioni, fa verificare un *exploit* finale (43,9%)⁴⁰; la formazione per utenze speciali, grazie soprattutto alla categoria dei "disoccupati di lunga durata" passa da un iniziale 9,5% ad un 20,6% (valore massimo 21,5% nell'anno formativo 1996-97); la formazione iniziale ha una perdita secca tra la prima e l'ultima rilevazione di 25,6 punti percentuali (nel 1989-90 i corsi di prima qualificazione rappresentavano il 41,7% di tutti i corsi programmati; si riducono appena al 16,1% nell'arco di poco più di un decennio).
- 6) A conferma della tesi che, negli ultimi due decenni del secolo scorso, si consuma il processo di "adulterizzazione", all'interno della formazione professionale extrascolastica regionale, si consideri che la diminuzione consistente della formazione iniziale, non compensata da quella di secondo livello, determina l'arretramento della formazione "al lavoro dei giovani" rispetto alla "formazione professionale degli adulti, occupati o non". Nel 1989-90, infatti, i corsi per "giovani" rappresentavano il 58,8% del totale dei corsi programmati; nel 2000-01 sono appena il 32,1%. Mentre quelli per "adulti", che nella prima rilevazione non raggiungevano la soglia del 40% (fermandosi al 39,7%), sono arrivati ad avere un peso vicino al 65% (64,5%) nell'ultimo anno formativo considerato.

⁴⁰ Il forte aumento è dovuto anche al fatto che abbiamo considerato i corsi per apprendisti in questa categoria. Tali corsi potrebbero a buon diritto essere considerati nella formazione di base. Questa operazione, però, avrebbe nuociuto alla chiara identificazione dei *trend* dei corsi di prima qualificazione, che è l'oggetto di studio specifico di questo contributo.

7) Tutte le considerazioni avanzate hanno un rilievo particolare se si assume come termine a quo temporale l'anno formativo 1984-85 (cfr. Tav. 3). Mentre, infatti, tutte le tipologie realizzano aumenti, in valori relativi, compresi tra l'11,3% della formazione di secondo livello e il 17,7% di quella per utenze speciali, la regressione del peso dei corsi della formazione iniziale sul totale dei corsi programmati è quasi del 43% (42,8%).

Quanti sono gli allievi "persi" dalla formazione di base negli anni '90?

Nel 1989-90, per gli 8.804 corsi programmati si prevedevano 170.163 allievi (cfr. Tav. 2). Dieci anni dopo, per i 5.395 corsi programmati si prevedevano 89.128 utenti⁴¹. Un saldo negativo, quindi, di 81.035 unità. Il crollo interessa tutti i comparti: rispetto al 1988-89, l'agricoltura perde 2.134 allievi (-37% del totale utenti), l'industria 49.130 (-43,8%) e il terziario 27.294 utenti (-64,5%).

Tav. 3 - Corsi programmati dalle Regioni per tipologia formativa (differenze tra aa.ff. 1989-90, 1992-93, 1996-97 e 2000-2001)

Anni	Tipologia					Totale
	1° livello	2° livello	Formazione sul lavoro	Corsi speciali	Altro o non indicato	
<i>Valori assoluti</i>						
1989-90	7.733	3.173	5.598	1.757	271	18.532
1992-93	6.962	3.678	5.965	2.169	105	18.879
1996-97	6.156	5.819	8.623	5.653		26.251
2000-01	5.515	5.465	14.985	7.026	1.161	34.152
<i>Composizione %</i>						
1989-90	41,7	17,1	30,2	9,5	1,5	100
1992-93	36,9	19,5	31,6	11,5	0,5	100
1996-97	23,5	19,3	32,8	21,5		100
2000-01	16,1	16,0	43,9	20,6	3,4	100

Nostra elaborazione su dati ISFOL

La distribuzione degli allievi per comparti differisce da quella rilevata alla fine degli anni '80: agricoltura 1,3% del totale degli allievi della formazione iniziale (nel 1988-89, 2%); industria e artigianato 43,0% rispetto a 51,4% (-8,4); terziario 45,2% invece di 55,6% (+10,4).

Nel comparto industriale, a prevalente partecipazione maschile, i corsi più frequentati rimangono quelli della meccanica e dell'elettricità (insieme coinvolgono il 68,9 % degli allievi del comparto - il 72,6% nel 1988-89 - e il 29,6% - precedentemente 37,3% - di tutti gli allievi di tutti i corsi di base);

⁴¹ I dati sono tratti, come detto, dall'indagine ISFOL sulle attività programmate dalle Regioni e confluite nelle pubblicazioni dell'Istituto, *Statistiche della formazione professionale*. Questi dati si discostano da altre rilevazioni ISFOL. Ad esempio, per l'a.f. 1998-99 il *Rapporto ISFOL*, p. 358, tav. X.8, quantifica gli allievi dei corsi di primo livello in 105.640.

nel terziario, i corsi dell'area "lavori d'ufficio o gestione aziendale" sono frequentati dal 62,35% degli allievi del comparto e il 34,7% di tutti gli allievi (nel 1988-89 rispettivamente dal 45,8% e dal 20,7%). Da notare i dati degli allievi previsti per il settore informatica e servizi socio-educativi che, nonostante il calo del totale generale, aumentano in termini assoluti rispetto a 10 anni prima.

Tav. 4 - Corsi programmati dalle Regioni per tipologia formativa (differenze tra aa.ff. 1984-85 e 2000-2001)

Anni	Tipologia					Totale
	1° livello	2° livello	Formazione sul lavoro	Corsi speciali	Altro o non indicato	
<i>Valori assoluti</i>						
1984-85	8.482	671	4.059	414	782	14.408
2000-01	5.515	5.465	14.985	7.026	1.161	34.152
<i>Variazioni 00-01 su 84-85</i>	- 2.967	4.794	10.926	6.612	379	19.744
<i>Composizione %</i>						
1984-85	58,9	4,7	28,2	2,9	5,4	100
2000-01	16,1	16,0	43,9	20,6	3,4	100
<i>Variazioni 00-01 su 84-85</i>	- 42,8	11,3	15,7	17,7	-2	

Nostra elaborazione su dati ISFOL

Il confronto tra numero degli allievi della formazione professionale regionale e numero degli allievi dell'istruzione professionale statale, per dare anche per questo periodo un'idea del rapporto quantitativo esistente tra i due canali, presenta valori quasi identici a quelli registrati 10 anni prima.

Nel 1998-99, gli iscritti previsti a corsi annuali o al I anno di corsi biennali della formazione iniziale ammontavano complessivamente a poco più di 71.000 unità; sempre in quell'anno formativo, gli iscritti al I anno degli IPS erano circa 115.000. Tra i due canali formativi c'è un rapporto, in termini di allievi, di 1 a 1,57:ogni 100 allievi dei CFP ce ne sono 156 degli IPS.

A che cosa si deve la notevole regressione della formazione iniziale? È frutto di una scelta e di un disegno politico, o è un fenomeno indotto da cause tecniche non governabili? Tra le cause tecniche si potrebbe invocare le dinamiche di carattere demografico? Come la contrazione della leva anagrafica ha prodotto nella scuola secondaria superiore un rilevante calo di iscritti (e i 115.000 giovani degli IPS rispetto ai 170.000 di dieci anni prima lo stanno a dimostrare), così ha fatto sentire i suoi effetti anche nella prima qualificazione della formazione regionale.

Senza escludere questa ed altre possibili motivazioni, riteniamo che il ridimensionamento drastico della formazione professionale iniziale (in valori assoluti e relativi) sia frutto di scelte. Lo stanno a dimostrare le tante prese di posizioni di forze politiche e sociali e si può facilmente evincere dai dati della tavola 5 che riporta la distribuzione di tutti i corsi nelle diverse tipologie formative. Se il calo fosse imputabile (solo) a cause tecniche do-

vremmo avere valori piuttosto omogenei; invece ci troviamo di fronte a situazioni molto diversificate.

Si consideri, infatti, che: a) la media nazionale di corsi programmati di primo livello, 16,1%, è raggiunta solo da 6 Regioni (Piemonte, Lombardia, Lazio, Campania, Molise, Sicilia); b) la somma del numero di corsi programmati in 3 di queste (Lombardia, Lazio, Sicilia) rappresenta la metà di tutti i corsi della formazione iniziale nel nostro Paese; c) in 11 Regioni (Valle d'Aosta, Provincia Autonoma di Bolzano, Friuli Venezia Giulia, Liguria, Toscana, Umbria, Marche, Abruzzo, Puglia, Basilicata e Calabria) il peso del primo livello è sotto la soglia del 10%.

E anche per le singole Regioni vale la considerazione precedentemente avanzata: non cala, solo, la percentuale, perché sono cresciute le altre offerte formative; la formazione iniziale cala anche in termini assoluti in tutte le Regioni mentre si registra una fase espansiva di tutte le offerte formative.

2.7. La riforma del FSE del 1993: rapporto tra il sistema nazionale di FP e l'UE

Il 20 luglio del 1993, il Consiglio adottò, tra i sei regolamenti relativi ai fondi strutturali per il periodo 94-99⁴², anche quello per il FSE⁴³. Una modifica essenziale del FSE riguardò le priorità: infatti, senza introdurre alcuna modifica per gli Obiettivi 1 e 2, il nuovo Obiettivo 3 includeva i vecchi Obiettivi 3 e 4 (combattere la disoccupazione di lunga durata e favorire l'integrazione dei giovani nel mondo lavorativo), mentre il nuovo Obiettivo 4 era finalizzato a facilitare l'adattabilità dei lavoratori alle modifiche dei sistemi produttivi.

Nel 1994, l'UE ha approvato i quadri comunitari di sostegno per gli Obiettivi 1, 2, 3, 4 e 5B del FSE ed i Programmi operativi delle iniziative comunitarie "Occupazione", "Adapt", "Leonardo da Vinci": l'insieme delle decisioni assunte in tali atti non rappresenta solo la politica di formazione professionale della Comunità, ma costituisce un riferimento necessario per il nostro Paese a tal punto da configurarsi sostanzialmente come il quadro programmatico da cui si fanno derivare le più importanti scelte di carattere contenutistico e procedurale che connotano un sistema formativo regionale.

Tale situazione di dipendenza della formazione professionale italiana dalla UE non è determinata da necessità istituzionale, né prioritariamente da scelte di carattere politico-formativo; ma è dovuta soprattutto a motivazioni di ordine tecnico-finanziario. Le Regioni, infatti, per poter aumentare il volume delle iniziative e diversificarne le tipologie in misura crescente, utilizzano le loro risorse (peraltro rimaste sostanzialmente invariate nel

⁴² Il periodo di programmazione viene esteso a sei anni in modo da farlo coincidere con la programmazione finanziaria dell'Unione.

⁴³ Regolamento CE n. 2084/93 del CONSIGLIO del 20 luglio 1993 *che modifica il regolamento CE n. 4255/88, recante disposizioni di applicazione del regolamento CE n. 2052/88, per quanto riguarda il Fondo Sociale Europeo*, pubblicato sulla GUCE n. L 193/39 del 31.7.1993.

Tav. 5 - Corsi programmati dalle Regioni per settori economici (differenze tra aa. ff. 1988-89 e 1998-99)

Settori	Tipologia										Totale		
	1° livello		2° livello		Formaz. sul lavoro				Corsi speciali		Totale		
	88-89	98-99	88-89	98-99	88-89	98-99	88-89	98-99	88-89	98-99	88-89	98-99	
Agr. Caccia Pesca	3.382	1.248	1.757	1.171	52.446	3.430	3.067	3422	60.652	20.349			
					<i>Agricoltura</i>								
					<i>Industria e artigianato</i>								
Estrattiva	36	-	-	-	27	9	-		63	9			
Mineraria non met.	315	393	75	30	183	412	35	276	608	1.111			
Meccanica	36.209	16.709	2.170	6.633	6.824	22.186	4032	6.158	49.235	51.686			
Elettrica, elettronici.	27.261	9.697	1.681	2.976	3.172	9.903	810	1.734	32.924	24.310			
Chimica	1.022	80	345	396	60	733	12	70	1.439	1.279			
Edilizia	1.763	1.129	636	1.602	1.396	5.861	201	1.110	3.996	9.702			
Legno, mobili, arr.	1.911	541	131	262	387	694	527	305	2.956	1.802			
Grafica, fotog.	3.888	1.987	529	719	531	1.424	515	1.090	5.463	5.220			
Alimentare	1.267	1.603	261	668	1.486	5.152	16	755	3.030	8.178			
Tessile	236		58		267	2.421	56	1.869	617	7.763			
Abbigliamen. pelli	10.020	2.679	476	794	914		892		6.130				
Artigiana. artiscic.	3.537	3517	787	1.201	914	3.110	892	2.845	6.130	10.673			
Totale	87.465	38.335	7.149	15.281	16.898	51.905	8.308	16.212	119.820	121.733			
					<i>Attività terziarie</i>								
Accoocial., estet.	10.592	7.074	165	162	775	1.858	93	514	11.625	9.508			
Turismo	2.842	251	2.063	6.673	591	3.796	30	2.708	5.526	13.428			
Spettac.massmedia	689	339	11.347	993	9.861	2.294	431	1.280	56.832	4.906			
Lavori di ufficio	35.193	30.936	11.347		9.861	138.529	431	13.727	56.832	192.00			
Alberghi eser. pub	12.544	7.687	348	1.702	1.961	5.891	358	1.731	15.211	17.011			
Cooperazione				72		2.567		65		2.704			
Credito e assicura.	174	50	367	641	45	4.158	-	503	586	5.352			
Attività prom.	879	971	1.334	3.813	821	7.992	135	1.533	3.169	14.309			
Trasporti		134		302		4.070		480		4.986			
Distrib. commer.	910	849	270	527	1.317	5.153	9.610	6.658	12.407	13.187			
Informatica	5.874	6.323	15.654	12.754	7.088	69.969	616	9.024	29.232	98.070			
Servizi sociali	4.164	16.112	1.622	25.009	4.927	18.388	182	19.422	10.895	78.931			
Beni culturali		139		1.782		747		431		3.099			
Ambiente		316		2.718		4.863		2.141		10.038			
Altre attività	3.048	562	4.095	791	8.309	14.463	7.255	3.727	22.707	19.543			
Totale	76.909	49.615	37.726	88.875	36.987	284.738	19.372	63.844	170.994	487.072			
Non classificati	2.407		2.811		11.678		348		17.244				
Totale generale	170.163	89.198	49.443	105.327	118.009	347.721	31.095	86.908	368.710	629.154			

Nostra elaborazione su dati ISFOL

Tav. 6 - Corsi programmati dalle singole Regioni per tipologia

Settori	Tipologia												Totale			
	1° livello			2° livello			Formazione sul lavoro			Corsi per utenze sp.			Altri		V.A.	%
	V.A.	%		V.A.	%		V.A.	%		V.A.	%		V.A.	%		
Piemonte	392	16,0	692	28,2	807	32,9	541	22,0	21	0,8		2453	100			
Valle d'Aosta	22	0,3	62	9,0	520	77,6	83	12,1				687	100			
Lombardia	842	19,2	1014	23,1	1556	35,5	837	19,1	138	3,1		4387	100			
Provincia Trento	173	11,0	165	10,5	272	17,2	680	43,1	287	18,2		1577	100			
Provincia Bolzano	196	8,9	101	4,6	1515	68,6	33	15,0	65	2,9		2209	100			
Veneto	590	14,2	888	21,4	2222	53,6	449	10,8				4149	100			
Friuli V. G.	148	6,9	403	18,8	1347	62,9	182	8,5	62	2,9		2142	100			
Liguria	112	4,8	244	10,5	29	1,2	1748	75,0	198	8,5		2331	100			
Emilia Rom-	360	10,2	211	6,0	2578	73,5	326	9,3	37	1,0		3512	100			
Toscana	80	9,5	162	19,2	398	47,1	166	19,7	38	4,5		844	100			
Umbria	24	3,6	51	7,8	419	63,1	159	23,9	11	1,6		664	100			
Marche	26	4,1	77	12,2	412	65,5	107	17,0	7	1,1		629	100			
Lazio	789	49,1	177	11,0	146	9,1	495	30,8				1607	100			
Abruzzo	51	8,5	96	16,1	275	46,0	151	25,2	25	4,2		598	100			
Molise	35	56,4	3	4,8	6	9,7	18	29,1				62	100			
Campania	86	16,5	225	42,7	82	15,6	121	23,1	11	2,1		525	100			
Puglia	109	9,8	67	6,2	675	61,8	219	20,1	23	2,1		1093	100			
Basilicata	86	7,6	206	18,3	482	42,3	361	31,7				1144	100			
Calabria	13	4,6	48	17,2	129	46,1	72	25,7	18	6,4		280	100			
Sicilia	1263	52,8	496	20,7	326	13,6	98	4,1	211	8,8		2.394	100			
Sardegna	118	13,6	77	8,9	490	56,7	180	20,8				865	100			
totale	5.575	16,1	5.465	16,0	14.85	43,9	7.026	20,6	1.161	3,4		34.152	100			

Nostra elaborazione su dati ISFOL

corso degli anni) come “sponda” pubblica – accanto a quelle messe a disposizione dal Fondo di rotazione – per poter utilizzare il cofinanziamento della Comunità; cofinanziamento concesso, però, subordinatamente al rispetto di vincoli programmatici e procedurali. Ma se dalla fase di programmazione del 1988 a quella del 1993 si passa dai 2/3 a circa i 9/10 di cofinanziamenti, e se le risorse regionali sono utilizzate come “sponda” al cofinanziamento di tutte le tipologie di offerta formativa previste dalla Comunità, la formazione programmata e realizzata con il contributo del FSE non è più aggiuntiva rispetto a quella erogata con le risorse regionali, ma sostanzialmente si identifica con essa; in tal modo, il condizionamento “della formazione regionale” da parte del FSE non si limita a qualche segmento, ma investe tutto il sistema nei suoi processi e nei suoi prodotti.

È proprio a causa di questa “ragnatela” di “passaggi obbligati” – che condizionano l’accesso ai fondi comunitari e che riguardano non semplici spezzoni, ma l’intero sistema – che si può connotare come “dipendente” il rapporto del nostro Paese con la Comunità: locuzione impropria se si tiene presente sia il contributo determinante dei Paesi membri nell’elaborazione dei programmi operativi, sia la condivisibilità sostanziale delle scelte effettuate dalla UE. Connotazione corretta, però, se si constata, su un piano meramente fenomenologico, che le Regioni – alle quali il nostro ordinamento costituzionale affida la competenza in materia di formazione professionale – hanno disegnato, e debbono necessariamente disegnare, le proprie programmazioni di attività ed i propri assetti sulle decisioni della Comunità per cui mutamenti profondi e organici, anche se condivisi e partecipati, sono stati e sono indotti da sollecitazioni esogene alle Regioni stesse.

2.8. Identikit dell’allievo della formazione regionale iniziale di fine anni ’90

Cerchiamo, come abbiamo fatto per il primo periodo, di dare un “un volto” ad uno degli 89.000 giovani che hanno frequentato la formazione iniziale della fine del secolo scorso⁴⁴:

⁴⁴ Per quanto riguarda gli anni ’80, cfr. MALIZIA G. - S. CHISTOLINI - V. PIERONI, *I percorsi formativi della scuola e della formazione professionali*, CNOS-FAP, 1990. Vengono riferiti i risultati di un’indagine del 1990 su quattro campioni nazionali stratificati di allievi e docenti della formazione professionale di primo livello, di studenti e insegnanti del biennio della scuola secondaria superiore. Le conclusioni: a) la formazione professionale conferma le motivazioni degli utenti che l’hanno scelta intenzionalmente e svolge un buon lavoro di prevenzione e di recupero degli abbandoni; b) la formazione di base riesce a fornire una professionalità terminale nella maggior parte dei casi e gli allievi giudicano sufficiente/buona la preparazione impartita nei CFP, ma in particolare lo sviluppo delle abilità pratiche; c) analoga valutazione viene dai docenti che comprendono nel giudizio positivo una vasta gamma di aspetti: lo sviluppo delle abilità operative, la capacità di lavorare in *équipe*, l’autonomia e l’assunzione di responsabilità nel lavoro; d) la formazione riesce a rimotivare e preparare un certo numero di utenti al rientro nella scuola, che rimane però una percentuale molto minoritaria (l’8,5% degli inchiestati). I dati qui menzionati sono tratti da: VANNINI I., *Prima dell’innalzamento dell’obbligo. Un’indagine empirica tra gli iscritti alla FP*; CATANI M., *Target e bisogni della formazione iniziale*, in “Professionalità”, 56(2000), pp. 83-91; cfr. anche CATANI M., *Target e bisogni della formazione iniziale*, *Ibidem*, pp. 69-82.

- gli allievi sono prevalentemente concentrati (55% del totale) nella fascia di età 15-16 anni; consistente la presenza di ragazzi di nazionalità extracomunitaria (13%);
- un terzo degli allievi proviene da famiglie di operai o di braccianti; il 20% da famiglie di piccoli imprenditori e lavori autonomi, mentre circa il 17% deriva da famiglia impiegatizia. Comunque la metà appartiene a famiglie monoreddito. Nei casi in cui lavora anche la mamma, si registra un 30% occupato nell'area tecnico-impiegatizia, oltre un quarto operaia o bracciante e all'incirca la stessa percentuale si riscontra relativamente alle professioni alte "dirigenti" o imprenditrici; un numero significativo, pari al 13%, sono insegnanti o dell'area socio-sanitaria;
- il titolo di studio posseduto dai genitori è in larga misura rappresentato dall'obbligo scolastico; di questi il 30% dei padri e il 25% delle madri è a livello della scuola elementare o non possiede alcun titolo;
- la carriera scolastica dei giovani inchiestati relativa all'obbligo si è svolta per quasi il 70% dei maschi e per l'80% delle ragazze senza bocciature. Alcuni (circa 18%) hanno frequentato altri corsi di formazione;
- di quanti hanno lasciato la scuola media superiore (40,1%), meno del 20% ha proseguito per oltre due anni. I motivi dell'abbandono della scuola media superiore possono essere ricondotti a quattro ordini di motivazioni: emergere di altre scelte e caduta delle motivazioni iniziali (45%), insuccesso (15%), problemi relazionali (10%) e problemi personali (20%);
- il mondo del lavoro è un pianeta pressoché sconosciuto. Poche e poco significative le esperienze fatte (solo il 7% aveva un'occupazione fissa). Più della metà degli intervistati considerano il lavoro come fonte per soddisfare esigenze materiali, poco più di un terzo vede nel lavoro un'opportunità di gratificazione personale;
- oltre un terzo del totale ha scelto il corso di formazione "per trovare il lavoro", o "perché qui si fa molta pratica";
- un quarto si è iscritto al corso a seguito dei consigli dei genitori o insegnanti; mentre il 16% dichiara che "non aveva altro da fare".

L'identikit dell'allievo della formazione iniziale regionale, come ricostruito nelle sue connotazioni di fondo, presenta tratti comuni e caratteristiche diverse dall'"allievo tipo" di fine anni '70.

In comune hanno la derivazione da famiglie di estrazione socioeconomica medio/medio-bassa e le aspettative nei confronti del percorso formativo come chance per entrare nel mercato del lavoro in tempi brevi.

Di diverso: la composizione del gruppo classe fine anni '90 fa registrare la presenza di extracomunitari, gli allievi hanno poca o quasi nulla conoscenza del mondo del lavoro – mentre i loro coetanei di venti anni prima avevano già fatto esperienze di lavoro significative (44%) o le stavano facendo in concomitanza con la formazione (39%) –, ma soprattutto un numero maggiore di loro (41% rispetto al 15%) hanno tentato, senza successo, la scuola secondaria superiore.

Il dato che emerge maggiormente è il rapporto dell'allievo della formazione professionale iniziale con la scuola: infatti, se al 41% di *drop-out* della scuola secondaria superiore si somma il 30% dei maschi e il 20% delle femmine che sono stati bocciati almeno una volta nella scuola dell'obbligo, si arriva a 61-71% di allievi che hanno avuto rapporti problematici con la scuola.

Il commento lo affidiamo all'ISFOL che, a proposito della tendenza di riservare alla formazione professionale regionale solo le offerte formative che partono dal post-diploma, nel 1990 afferma:

“La constatazione di partenza è che l'utenza della formazione professionale di base è rappresentata per i due terzi dai giovani che escono dalla scuola media dopo un percorso scolastico, se non accidentato, certo non soddisfacente, e per un terzo dai giovani che abbandonano durante il biennio la scuola media superiore. In entrambi i casi si tratta di una popolazione che ha avuto rapporti o traumatici o comunque non sereni con l'istituzione scolastica. In questa ottica la abusata e logora espressione della formazione professionale come scuola di serie B dovrebbe essere cambiata in quella meno folcloristica ma più corretta di scuola per cittadini che il sistema della pubblica istruzione considera cittadini di serie B. Rimane il fatto che a questi giovani o si prospetta un prematuro e dequalificato inserimento nel lavoro o si offre loro una “scuola” che formi ... utilizzando metodologie non scolastiche, ma empirico-induttive, volte a risalire dall'esperienza concreta alla concettualizzazione astratta... In altri termini la giustificazione della formazione professionale di base passa solo attraverso la “pedagogia” che esprime”⁴⁵.

⁴⁵ ISFOL, *Caratterizzazioni regionali del sistema di formazione professionale*, Franco Angeli, Milano, 1990, pp. XX-XXI.

Modello di valutazione per percorsi formativi post-diploma

MASSIMO DE SANTIS¹

Parole chiave:
*Formazione superiore,
Processo formativo,
Efficacia,
Efficienza*

1. INTRODUZIONE

Il problema della valutazione può essere collocato nell'ambito di qualsiasi attività pubblica. In particolare, la finalità assegnata a qualsiasi attività formativa è quella di incrementare il capitale umano sviluppando tipologie di competenze che concorrono alla formazione del reddito e, più in generale, allo sviluppo socio-economico del Paese. Tale capitale può essere concettualmente scomposto in una parte manifesta, misurabile tramite le cosiddette abilità specialistiche o professionali (come, ad esempio, la capacità di comprendere e risolvere problemi attraverso opportune strumentazioni tecniche e metodologie acquisite) e in una parte latente, non direttamente misurabile, rappresentata dalle abilità meramente soggettive definite trasversali o personali (come la capacità di organizzazione e progettazione, di collaborazione all'interno di gruppi di lavoro, ecc.) oltre che da una parte di competenze di base che contribuiscono a migliorare l'occupabilità e la crescita personale, rendendo più efficaci quelle relative alla parte manifesta.

Nel 1994, Lockheed e Hanushek hanno proposto un sistema di stima della *performance* globale di una qualsiasi attività pubblica scomposta principalmente in tre fasi distinte:

¹ Docente di Statistica per il corso di laurea in Economia aziendale dell'Università Commerciale "Luigi Bocconi" di Milano. È iscritto alla Società Italiana di Statistica come socio corrispondente.

- 1) *analisi di efficienza*: la prima si riferisce al modo in cui le risorse vengono impiegate per ottenere il risultato desiderato;
- 2) *analisi di efficacia*: la seconda è relativa alla valutazione qualitativa di tale risultato e al grado di raggiungimento degli obiettivi previsti;
- 3) *percezione*: la terza è relativa alla percezione soggettiva degli utenti circa il servizio erogato.

Le fasi di valutazione di un'attività si possono rappresentare mediante un sistema di Programmazione & Controllo (P&C), come illustrato nella tabella 1.

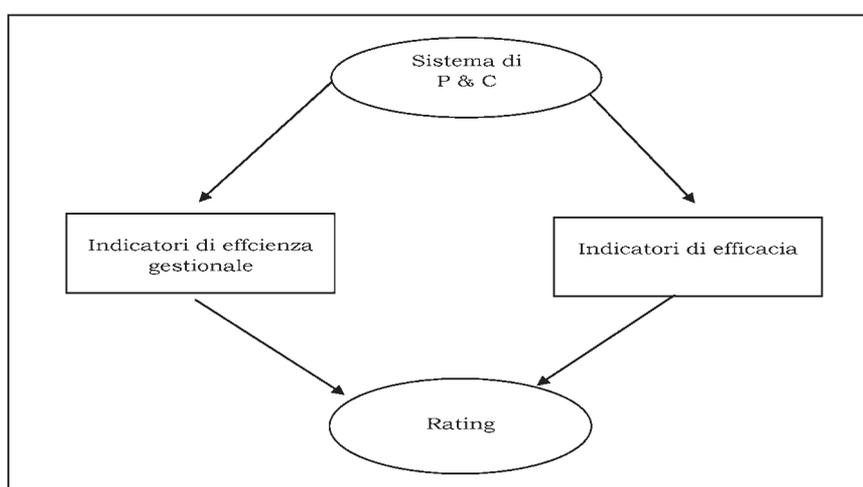
Tabella 1 - *Il sistema di valutazione di P&C*

Interna al sistema	Esterna al sistema
Efficacia interna	Efficacia esterna
Quale effetto del corso nello sviluppare la capacità di apprendimento?	Quale effetto del corso nello sviluppare la capacità lavorativa?
Interna al sistema	Esterna al sistema
Efficienza interna	Efficienza esterna
Analisi costi/ricavi	Ritorno economico dovuto al corso frequentato

Pertanto è opportuno concentrare l'attenzione sulla rappresentazione di indicatori di efficienza e di efficacia che consentono una valutazione sull'esito di una qualsiasi attività pubblica.

Lo sviluppo di un sistema di indicatori si può fondare sulla relazione illustrata nella figura 1.

Figura 1 - *Il sistema di indicatori*



Lo sviluppo di un sistema organico di indicatori di valutazione fornisce: ai coordinatori dell'attività, una griglia attraverso la quale monitorare il proprio processo gestionale; alle imprese ed ai finanziatori dell'attività, la possibilità di effettuare scelte "consapevoli" grazie al confronto tra indici relativi alle attività diverse.

Una volta che si è implementato il processo di P&C si può giungere a definire un *rating*. Con tale espressione si intende una misura della capacità di qualsiasi attività posta in essere da un soggetto in grado di adempiere gli impegni assunti, o di rispondere ai requisiti di carattere gestionale e/o organizzativo. Tale valutazione deve essere basata sull'analisi dei fattori di rischio rilevanti per il quale gli impegni potrebbero non essere adempiuti.

Laddove si riuscisse a realizzare un sistema di *rating* coerente, si potrebbe porre un primo passo per definire un sistema di *benchmarking*. Tale tecnica di *management* innovativo rappresenta un processo continuo di misurazione dei prodotti, servizi, processi attraverso il confronto con i migliori concorrenti o le aziende riconosciute come *leader* nei vari settori di mercato.

Grazie all'implementazione di questa tecnica, il *management* può individuare i migliori standard di *performance* e il conseguente raggiungimento dei vantaggi competitivi per l'impresa anche attraverso l'adozione di opportuni strumenti operativi di *management* già impiegati da altri.

2. LA VALUTAZIONE DEI RISULTATI DEL PROCESSO FORMATIVO

Generalmente, la valutazione dei risultati di un'azione formativa è fatta alla fine, cioè alla fine del corso. Un altro modo di intendere la valutazione è quello di eseguire una serie di controlli durante il processo di formazione. Si tratta di attivare una molteplicità di azioni finalizzate a valutare ogni singola fase del suddetto processo; generare immediatamente azioni correttive per rimediare alle carenze rilevate in ogni fase.

Ciò che si deve valutare è: l'origine dell'azione formativa (il bisogno); la struttura impiegata (obiettivi); l'erogazione (il corso); gli esiti (apprendimento, comportamento e capacità specifiche sul lavoro, mutamento del contesto organizzativo).

In questo modo, si può affermare che la valutazione di un'azione formativa consiste in un processo e, pertanto, diventa possibile applicare le nozioni di teoria dell'affidabilità dei sistemi.

3. LA NOZIONE DI AFFIDABILITÀ

La prospettiva dell'affidabilità nasce da due esigenze fondamentali: 1) assicurare la rispondenza del prodotto a specifiche tecniche definite; 2) garantire la sicurezza da parte dell'utilizzatore.

Questa impostazione, che trae origine dal mondo industriale, si è via via imposta – pur se con non pochi problemi – anche al mondo dei servizi. Le

problematiche sono dovute al fatto che, per carenza di conoscenze e di metodologie procedurali, si è ritenuto di ovviare al ritardo accumulato tentando di mutuare concetti e tecniche del settore industriale. Il servizio non è tangibile, ma risulta da una serie di processi che sono “confezionati” di volta in volta.

Un possibile tentativo di applicare i concetti della teoria dell'affidabilità e, di conseguenza, della teoria del rischio nell'attività formativa è quello di partire dalla nozione di *funzione di perdita*.

Qualsiasi attività formativa posta in essere si prefigge lo scopo di raggiungere un obiettivo, in particolar modo, la crescita del capitale umano; il mancato raggiungimento di tale obiettivo può essere assimilato ad una perdita che la società dovrà sostenere. Pertanto, si può esprimere tale perdita utilizzando l'approccio di Taguchi per non conformità dal momento che ci si allontana dal valore centrale (o *target*) e aumenta in modo quadratico.

Sia Y una variabile aleatoria, caratteristica quantitativa misurabile di un'azione formativa, e y la sua determinazione in termini di *performance*. Si definisce perdita quadratica, la funzione:

$$(1) \quad L(y) = [K(y-m)^2]$$

dove:

- L = è la perdita associata alla variabile indipendente “ y ”;
- K = costante (ad esempio: tasso di abbandono del corso, percentuale di non occupati, ecc.);
- m = obiettivo o *target* di conformità del corso (ad esempio: numero medio degli occupati dopo aver frequentato il corso);
- y = valore rilevato della caratteristica.

È possibile sviluppare una generica funzione di perdita $L(y)$, in serie di Taylor attorno al valore medio m^2 .

² Lo sviluppo di una generica funzione di perdita $L(y)$, in serie di Taylor attorno al valore medio m^3 è dato dalla seguente espressione:

$$(1) \quad L(y) = L(m) + \frac{L'(m)}{1!}(y-m) + \frac{L''(m)}{2!}(y-m)^2 + \frac{L'''(m)}{3!}(y-m)^3 + \dots$$

Si può supporre che $L(m) = 0$ e che proprio in m , questa funzione abbia il suo punto di minimo perciò, anche $L'(m) = 0$.

La formula espressa precedentemente diventa:

$$(2) \quad L(y) = \frac{L''(m)}{2!}(y-m)^2 + \frac{L'''(m)}{3!}(y-m)^3 + \dots$$

che, trascurando i termini dal terzo ordine in poi, si ha:

$$(3) \quad L(y) \cong \frac{L''(m)}{2!}(y-m)^2 = k(y-m)^2,$$

4. LA VALUTAZIONE ECONOMICA DELLA FUNZIONE DI PERDITA

Si può effettuare una valutazione economica della funzione di perdita e quindi di costo. L'obiettivo sarà quindi di minimizzare il costo che la società dovrà sostenere se un'azione formativa non raggiungerà gli obiettivi definiti da *policy-maker*.

Pertanto, considerando un progetto formativo, la funzione di costo può essere espressa nel seguente modo:

$$(2) \quad \epsilon(Y) = K \times (y - NOM)^2.$$

Aggiungiamo e sottraiamo $M(y)$, che è il valore medio della caratteristica, e dividiamo per $1/N$, poi si svolge il prodotto notevole:

$$\begin{aligned} \epsilon(Y) &= \frac{K}{N} \sum_{i=1}^N \left\{ [y_i - M(y)] + [M(y) - NOM] \right\}^2 \\ \epsilon(Y) &= \frac{K}{N} \times \left\{ \sum_{i=1}^N [y_i - M(y)]^2 + \sum_{i=1}^N [M(y) - NOM]^2 + 2[M(y) - NOM] \sum_{i=1}^N [y_i - M(y)] \right\} \end{aligned}$$

e ricordando una delle proprietà della media aritmetica si ha che

$$\begin{aligned} \left\{ \sum_{i=1}^N [y_i - M(y)] \right\} &= 0 \\ (3) \quad \epsilon(Y) &= K \times \left\{ V(y) + [M(y) - NOM]^2 \right\} \end{aligned}$$

dove:

- y_i = è il valore misurato della caratteristica con la quale si valuta il corso;
- K = è una costante (ad esempio: tasso di abbandono);
- NOM = è l'obiettivo del corso (può essere espresso mediante un indicatore in termini di occupazione);
- $M(y)$ = è il valore medio della caratteristica con la quale si valuta il corso;
- $\$(y)$ = è il valore assunto dalla funzione di costo;
- $V(y)$ = è la varianza della caratteristica.

la quale è una funzione quadratica con concavità rivolta verso il basso e vertice nel punto di ascissa $x = m$, che giustifica l'impiego della funzione di perdita quadratica.

La perdita media si può ottenere come:

$$(4) \quad L(Y) = M \left[K (Y - m)^2 \right] = K \left\{ Var(Y) + [M(Y) - m]^2 \right\}$$

La *performance* in termini di affidabilità di un'azione formativa corrisponde all'errore quadratico medio della variabile aleatoria Y , il cui livello ottimale si ottiene minimizzando sia la varianza di Y che la sua distorsione rispetto a m .

Per minimizzare la funzione di costo occorre perciò minimizzare sia $\{M(y) - NOM\}$ (cioè l'errore sistematico che si presenta rispetto al valore nominale), sia $V(y)$ (cioè gli scostamenti casuali che i valori della caratteristica assunta per la valutazione del corso).

5. LA VALUTAZIONE EX-ANTE DELL'AZIONE FORMATIVA

Esistono diversi studi secondo i quali un'azione formativa è tanto più efficace quanto più i corsisti dispongono delle competenze di base per frequentare il corso.

Per conoscere tali competenze dei partecipanti ai corsi, si rende necessario raccogliere le informazioni secondo alcuni indicatori che riassumiamo nella tabella 2.

Tabella 2 - *Valutazione ex-ante (Competenze di base)*

Competenze di base
Età, sesso
Tipo di diploma
% di diplomati con titolo di studio coerente con la figura professionale del corso
% di studenti che possiedono ECDL
% di studenti che svolgono attività lavorativa inerente alla figura professionale del corso
Votazione conseguita del titolo di studio

6. LA VALUTAZIONE DURANTE L'AZIONE FORMATIVA

La valutazione durante il processo formativo si rivela un efficace strumento per valutare il rendimento dell'azione formativa dal punto di vista dell'individuo; in un certo senso, è come studiare lo "earning profile" per poi formulare interventi correttivi sulla base delle analisi svolte.

A questo proposito, occorre distinguere i termini efficienza ed efficacia.

Con il termine *efficacia*, si valuta se un'azione posta in essere da un soggetto raggiunge lo scopo che si è prefisso; *l'efficienza* misura l'impiego delle risorse nel raggiungimento dell'obiettivo.

Facendo riferimento alla tabella 1, per sviluppare una serie di indicatori da utilizzare in questa fase, occorre considerare che essi debbono essere in grado di rispondere alla seguente domanda: "Quale effetto del corso nello sviluppare la capacità di apprendimento?"

Si tratta di seguire una molteplicità di azioni che valutino ogni singola fase del processo di formazione, vale a dire dalla struttura utilizzata all'attuazione del corso. Pertanto, un possibile gruppo di indicatori potrebbe essere quello riportato in tabella 3.

Tabella 3 - Valutazione durante l'azione formativa

Efficacia interna al sistema	Efficienza interna al sistema
<i>Quale effetto del corso nello sviluppare la capacità di apprendimento?</i>	
• Tasso di frequenza del corso	• Grado di utilizzo della struttura
• Tasso di assenza	• Adeguatezza aule
• Votazione media riportata nei singoli moduli	• Adeguatezza laboratori
• % di docenti provenienti dalla FP	• Analisi costi/Finanziamento

7. LA VALUTAZIONE EX-POST DELL'AZIONE FORMATIVA

Lo scopo di questa fase è quello di verificare se i partecipanti presenteranno dei cambiamenti al momento della conclusione del corso. Se si intende l'attività formativa come un qualsiasi investimento pubblico, si può pensare di associarvi un rendimento. In particolare si possono contrapporre due tipologie di rendimento:

- *rendimento privato*: esprime la misura in cui gli investimenti in capitale umano siano in grado di incrementare l'ammontare dei salari percepiti dall'individuo lungo tutta l'attività lavorativa;
- *rendimento pubblico*: esprime la misura in cui l'incremento dei livelli di istruzione farà aumentare la quantità di capitale umano della popolazione.

Pertanto è possibile costruire indicatori che rispondano alla seguente domanda: "Quale effetto del corso nello sviluppare la capacità lavorativa?".

Si propongono in tabella alcuni indicatori, certamente non esaustivi per il problema, che soddisfano a tale esigenza.

Tabella 4 - Valutazione ex-post dell'azione formativa

Efficacia esterna al sistema	Efficienza esterna al sistema
<i>Quale effetto del corso nello sviluppare la capacità lavorativa?</i>	
• Tasso di abbandono	• Ritorno economico dovuto al corso frequentato
• Tasso di occupazione (dopo 3 mesi, dopo 6 mesi e dopo 1 anno) dal termine del corso	
• Tasso di occupazione per forma contrattuale	
• Tasso di coloro in altra posizione	

8. IL RISCHIO DI DEFAULT DEL CORSO

Qualsiasi azione formativa, anche se ben progettata, non ha la certezza di raggiungere gli obiettivi prefissati. Allora sorge spontanea la domanda: "Quando un'azione formativa ha successo? È possibile misurare il suo grado di rischio nel raggiungimento degli obiettivi?".

Il rischio di successo/insuccesso può essere analizzato secondo due prospettive: l'insuccesso come fenomeno esclusivamente correlato all'organizzazione di chi ha gestito il corso o, in un'ottica più ampia, l'insuccesso come incompetenza nell'attuare politiche organizzative capaci di attrarre studenti interessati al corso.

Pertanto, è possibile ricorrere al metodo statistico costruendo un modello logistico per dati binomiali. Riportiamo un esempio.

Per prima cosa, occorre stabilire la variabile risposta; in questo caso, si è scelto di utilizzare un indicatore della condizione occupazionale del corsista dopo un certo periodo di tempo. Ad esempio, si ha:

- $Y = 1$, se l'individuo ha un'occupazione stabile dopo dodici mesi dalla frequenza del corso;
- $Y = 0$, se l'individuo risulta non avere un'occupazione stabile.

Una volta definita la variabile risposta, si devono individuare i fattori da utilizzare nel ruolo di variabili esplicative. In questo caso, si possono utilizzare le variabili indicate nelle tabelle 2, 3 e 4. Infine, si fa riferimento alla seguente espressione:

$$(4) \quad g(\mu) = \log \left[\frac{\mu}{1-\mu} \right]$$

propria dei modelli logistici³. In questo modo, si ottiene una misura relativa al grado di esposizione del rischio del corso.

³ Prima di introdurre la tematica del *rating* di un'azione formativa, occorre richiamare alcuni concetti relativi ai modelli lineari generalizzati per dati binomiali.

Si supponga di disporre di un campione di osservazioni e che per ogni unità statistica osservata assuma due sole possibili modalità: *successo* o *insuccesso*. Quando N è molto grande, si tende generalmente a raggruppare i dati in classi di variabili esplicative. Tale operazione è abbastanza agevole, quando le covariate sono discrete ed assumono un numero contenuto di modalità. Tuttavia, se le variabili assumono un numero elevato o infinito numerabile di modalità, la suddivisione in classi può diventare arbitraria e ciò può incidere sui risultati del modello.

Nel caso di dati raggruppati, le risposte assumono la forma:

$$R_1 / m_1, \dots, R_n / m_n$$

In cui R_i è la variabile casuale dei successi nelle m_i prove indipendenti dell' i -esimo gruppo con $i = 1, \dots, n$.

Si ha pertanto che $R_i \sim B(\pi_i, m_i)$, dove le R_i sono indipendenti. Gli interi positivi m_i sono i cosiddetti denominatori binomiali.

In questo contesto, i modelli di regressione classici non sono applicabili a risposte così strutturate in quanto:

1. R_i è binomiale con indice m_i , eventualmente uguale a uno nel caso individuale, pertanto deve essere abbandonata l'assunzione di normalità;
2. le medie $E(R_i) = m_i \pi_i$ sono funzione delle probabilità di successo.
3. le varianze $\text{Var}(R_i) = m_i \pi_i (1 - \pi_i)$ non sono costanti, pertanto deve essere abbandonata l'assunzione dell'ipotesi di omoschedasticità.

Bibliografia

- CHIANDOTTO B. - L. GRILLI - C. RAMPICHINI, "Valutazione dei processi formativi di terzo livello: contributi metodologici", Università degli Studi di Firenze, Dipartimento di Statistica "G. Parenti", Firenze, Dicembre 2005.
- DE SANTIS M., "La certificazione e i metodi statistici per la qualità", Tesi di laurea, "Università commerciale L. Bocconi", Milano, 1997.
- GORI E. - G. VITTADINI, "Qualità e valutazione dei servizi di pubblica utilità", EtasLibri, Milano, 1999.
- MERY Y. - J.C. Thoenig, "Le politiche pubbliche", Il Mulino, Bologna, 1991.
- QUAGLINO P. - P. CARROZZI, "Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati", Franco Angeli, Milano, 1998.
- REBORA G., "La valutazione dei risultati nelle amministrazioni pubbliche", Guerini e Associati, Milano, 1991.
- Relazione finale: "Qualità in progettazione. Aspetti statistici e gestionali delle metodologie proposte da Taguchi", Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, 2002.
- Tesi di laurea: "Applicazioni di analisi statistica multivariata per "Credit Insurance", Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, 2005.

La distribuzione può essere convenzionalmente riscritta in termini relativi; si ha allora $Y_i = R_i / m_i$, con $E(Y_i) = \pi_i$ e $Var(Y_i) = \pi_i(1-\pi_i) / m_i$.

La funzione legame più appropriata è rappresentata da funzione monotona con forma ad S, dominio la retta reale e condominio una misura di probabilità. Qui si userà il logit link

$g(\mu) = \log \left[\frac{\mu}{1-\mu} \right]$ proprio dei modelli logistici, la cui funzione generica, nel caso di dati raggruppati con covariate qualitative, dette anche fattori, diviene:

$$(1) \log \left[\frac{\pi(x_i)}{1-\pi(x_i)} \right] = \beta_1 + d_2^2 \beta_2^2 + \dots + d_{l_2}^2 \beta_{l_2}^2 + d_2^3 \beta_2^3 + \dots + d_{l_3}^3 \beta_{l_3}^3 + d_2^p \beta_2^p + \dots + d_{l_p}^p \beta_{l_p}^p$$

dove

1. x_i indica l'i-esima delle n possibili combinazioni osservate dei livelli dei fattori X_1, \dots, X_p , con $i = 1, \dots, n$;
2. β_h^j è il coefficiente relativo al h-esimo livello del j-esimo fattore ad l_j livelli, con $j = 2, \dots, p$ indice covariata e $h = 2, \dots, l_j$ indice di livello;
3. d_h^j è la variabile dummy originata dalla parametrizzazione dei fattori che assume valore 1 se X_j assume l'h-esimo livello e zero altrimenti.

Il sistema della formazione professionale in Liguria

GIUSEPPE SCARRONE¹

Parole chiave:
Sistema ligure,
Filiere formative,
Progetti formativi,
Buone prassi

1. RIFERIMENTI ED EVOLUZIONI DELLA NORMATIVA

Il sistema ligure della formazione professionale ha come riferimento la Legge Regionale (L.R.) n. 52/93², che ha la particolarità di avere anticipato l'attribuzione di funzioni alle Province, ancor prima che le norme sul decentramento amministrativo (legge "Bassanini"³) prevedessero che *"al fine di assicurare l'integrazione tra politiche formative e politiche del lavoro la Regione attribuisce ... di norma alle Province le funzioni ad essa trasferite in materia di formazione professionale"* (art. 143, c. 2, del D.Lgs. n. 112/98⁴).

L'impianto della L.R. n. 52/93 pone in primo piano l'elaborazione, da parte della Regione, del "Programma triennale dei servizi per l'impiego, delle politiche formative e del lavoro", da cui discende la redazione dei Piani provinciali.

Il Programma triennale regionale vigente⁵ è fortemente coordinato con i

¹ Dirigente del Servizio FP Provincia di Genova.

² Legge Regionale (L.R.) 5 novembre 1993, n. 52, "Disposizioni per la realizzazione di politiche attive del lavoro".

³ Legge (L.) 15 marzo 1997, n. 59, "Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa".

⁴ Decreto legislativo (D.Lgs.) 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 L. 15 marzo 1997, n. 59".

⁵ Programma Triennale dei Servizi per l'Impiego, delle Politiche Formative e del Lavoro 2003-2005, approvato dal Consiglio regionale con deliberazione n. 6 del 10.02.2004 e prorogato con Deliberazione del Consiglio Regionale n. 23 del 18.7.2006 tramite il "Piano Ponte" 2006-2007.

Programmi Operativi (P.O.)⁶ del Fondo Sociale Europeo (FSE), condividendo obiettivi e priorità:

- 1) centralità dell'utente;
- 2) qualità e flessibilità del sistema e dei singoli interventi;
- 3) concezione allargata e integrata del sistema di istruzione e formazione;
- 4) integrazione tra le funzioni svolte dai diversi soggetti che operano sul mercato del lavoro (tra soggetti attuatori e beneficiari, tra strumenti attuativi, tra fonti di finanziamento);
- 5) passaggio dalla lotta alla disoccupazione all'incremento dell'occupazione;
- 6) formazione permanente per la crescita della persona e il suo completo esercizio dei diritti di cittadinanza.

La Programmazione provinciale impegna circa l'80% delle risorse finanziarie disponibili, mentre la Regione è attuatore diretto rispetto ad iniziative sperimentali o di interesse regionale (percorsi triennali di IFP, IFTS, informatica terza età), o indirizza in modo stringente la programmazione provinciale (formazione per l'apprendistato e nell'ambito dei fondi della Legge n. 236/93).

Peraltro la L.R. n. 52/93, malgrado alcuni aggiornamenti, non può tenere conto di tutte le innovazioni che nel frattempo hanno investito i sistemi dell'istruzione e formazione professionale e del lavoro, soprattutto rispetto al nuovo quadro di competenze definito dalla revisione del Titolo V della Costituzione⁷. Infatti, è prevista l'adozione di una nuova legge regionale che delinea e organizza in modo più avanzato il sistema regionale integrato di istruzione e formazione.

2. LE PRINCIPALI FILIERE FORMATIVE

Ci soffermiamo sulle principali filiere formative: 1) percorsi sperimentali triennali di IFP, 2) altre attività nella formazione iniziale, 3) attività per soggetti diversamente abili, 4) formazione superiore e per persone non occupate, 5) formazione continua e permanente, 6) formazione in apprendistato, 7) formazione autofinanziata a riconoscimento, 8) formazione per la sicurezza.

1) Percorsi sperimentali triennali di IFP

I percorsi sperimentali triennali di Istruzione e Formazione Professionale (IFP) sono individuati dalla Regione in collaborazione con Ufficio Scolastico Regionale (USR), Università e Province. Queste ultime ne curano l'avvio e le fasi amministrative di gestione e rendicontazione.

⁶ Programma Operativo Regionale Ob. 3 2000-2006 e Programma Operativo Obiettivo "Competitività regionale e occupazione", FSE 2007-2013.

⁷ Legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, "Modifiche al Titolo V della parte seconda della Costituzione".

Sono previsti prevalentemente percorsi a titolarità di istituzioni formative e, in misura minore, in integrazione tra scuola e FP o, residualmente, a cura di soli Istituti scolastici.

L'esperienza ligure è stata una delle più efficaci nel recepire l'Accordo del 19 giugno 2003⁸, delineando un modello in cui sono rilevanti non solo gli aspetti didattici e l'impianto strutturale, ma anche le fasi di monitoraggio e di formazione degli operatori (con iniziative rivolte congiuntamente a scuola e FP)⁹.

In tale ambito ha trovato prima applicazione una programmazione fondata sui poli formativi di eccellenza, con l'individuazione di percorsi relativi a figure professionali rientranti nel polo formativo dell'economia del mare.

2) *Le altre attività nella formazione iniziale*

Gli ultimi corsi biennali per l'Obbligo formativo si sono conclusi nel 2005. Da allora, oltre ai percorsi triennali di IFP, la programmazione si è indirizzata su percorsi, di durata al massimo annuale, tesi a limitare la dispersione scolastica e formativa e a offrire una seconda "chance" per il successo formativo.

Sono previsti anche interventi a supporto dei Centri per l'Impiego (CPI) nelle azioni di tutorato rivolte ai ragazzi non frequentanti alcun percorso del secondo ciclo.

3) *Attività per soggetti diversamente abili*

In Liguria, in applicazione della L.R. n. 19/94¹⁰ (derivante dalla Legge 104/92¹¹) si è sviluppata una originale esperienza di percorsi rivolti a soggetti diversamente abili (prevalentemente in età minore ed anche per persone adulte con problemi di salute mentale¹²), articolata in: inserimenti in percorsi ordinari (generalmente triennali di IFP) tramite supporto individuale e al gruppo classe; attività "specializzata" per l'avvio al lavoro di portatori di disabilità media; attività di tipo "misto", in cui l'intervento forma-

⁸ Conferenza unificata, seduta del 19 giugno 2003, Accordo quadro tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni, le Province autonome di Trento e Bolzano, le Province, i Comuni e le Comunità montane per la realizzazione dell'anno scolastico 2003-2004 di un'offerta formativa sperimentale di istruzione e formazione professionale nelle more dell'emanazione dei decreti legislativi di cui alla legge 28 marzo 2003, n. 53.

⁹ Per approfondimenti: NICOLI D., PALUMBO M., MALIZIA G., *Per un'istruzione e formazione professionale di eccellenza. Nuovi percorsi formativi per la riforma del sistema educativo*, Franco Angeli, Milano, 2005; FRANCHINI R., CERRI R., *Per un'istruzione e formazione professionale di eccellenza. Un laboratorio per la riforma del sistema educativo*, Franco Angeli, Milano, 2005.

¹⁰ L.R. 12 aprile 1994, n. 19, "Norme per la prevenzione la riabilitazione e l'integrazione sociale dei portatori di handicap".

¹¹ Legge 5 febbraio 1992, n. 104, "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate".

¹² G. GOVIGLI, L. PRATO, *Lavorare non è come mangiare un gelato. Percorsi di formazione professionale per persone con problemi di salute mentale in Provincia di Genova*, Franco Angeli, Milano, 2007.

tivo tiene conto di una finalità complessiva che è prevalentemente di socializzazione; le tipologie “mista” e “specializzata” sono caratterizzate da forte individualizzazione del percorso.

La Regione Liguria dal 2006 ha rilanciato, con il supporto delle Province, queste attività, collocandole con rilievo prevalente fra quelle supportate dalla nuova normativa sul Diritto allo studio (L.R. n. 15/06¹³) ed emanando un Atto di indirizzo che consente di ricondurle nell’ambito del diritto-dovere per sviluppo coerente alle indicazioni contenute nell’art. 3, comma 1, del D.M. n. 139/97¹⁴.

4) *Formazione superiore e per persone non occupate*

La Regione ha gestito direttamente i percorsi IFTS, in cui si è collocata dal 2005 l’attività corsuale dell’Accademia Italiana della Marina Mercantile, istituita su iniziativa della Provincia di Genova per la formazione di allievi ufficiali ed altre figure del settore marittimo-portuale.

Le altre attività, prevalentemente a programmazione provinciale (e rivolte a diplomati e non), consistono in corsi di qualificazione o specializzazione, generalmente della durata di 400/600 ore, spesso collegate ad iniziative aziendali per l’inserimento di personale. Più limitate le attività relative alla formazione post laurea, anche se sono emerse interessanti iniziative anche in raccordo con l’Università.

Sono attivate anche iniziative per l’avvio al lavoro autonomo e all’imprenditoria ed è stata realizzata un’attività a catalogo, strutturata in brevi moduli formativi, a cui si accede tramite i CPI.

Per gli iscritti ai CPI è anche possibile ottenere *voucher* a copertura dei costi da sostenersi per l’accesso a formazione erogata da organismi formativi che agiscono con scopo di lucro (scuole di lingua, di informatica, ecc.).

5) *Formazione continua e permanente (FSE e L. n. 236/93¹⁵)*

Gli interventi di formazione continua sono rivolti prioritariamente alle Piccole e Medie Imprese (P.M.I.), anche se è pur consistente la partecipazione di dipendenti delle Imprese di grandi dimensioni e di lavoratori autonomi; per questi ultimi è privilegiato l’accesso a cataloghi formativi (tramite *voucher*, cioè buoni formativi individuali).

Le attività a diretta iniziativa aziendale si articolano in corsi (di durata superiore a 23 ore), seminari (di durata inferiore a 24 ore), bilanci di competenze, orientamento, e possono discendere da studi comprendenti analisi dei fabbisogni formativi aziendali (piani di fattibilità), andando a costituire piani di intervento aziendali o di settore.

¹³ L.R. 8 giugno 2006, n. 15, “Norme ed interventi in materia di diritto all’istruzione e alla formazione”.

¹⁴ Decreto 22 Agosto 2007, n. 139, del Ministro della Pubblica Istruzione “Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione, ai sensi dell’articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296”.

¹⁵ Legge 19 luglio 1993, n. 236, “Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 20 maggio 1993, n. 148, recante interventi urgenti a sostegno dell’occupazione”.

Più recente è l'offerta di buoni formativi (*voucher*) utili a reperire formazione a libero mercato per esigenze specifiche e specialistiche.

È stato realizzato anche un programma di formazione per la Pubblica Amministrazione, vista la disponibilità di fondi offerta dalla Misura D2 del P.O.R. Ob. 3 2000-2006.

6) *Formazione in apprendistato*

L'introduzione delle nuove tipologie di contratto di apprendistato (L. n. 30/03¹⁶ e artt. 47-51 del D.Lgs. 276/03¹⁷) ha indotto la Regione Liguria ad avviare una sperimentazione sull'apprendistato professionalizzante. Nel 2006 e 2007 tale esperienza si è trasfusa nella predisposizione di consistenti piani di formazione esterna all'azienda, che interessano anche gli apprendisti assunti ai sensi della L. n. 196/97¹⁸ e sono gestiti da Regione e Province attraverso una complessa procedura amministrativa ed informatica.

Progressivamente si è ampliata la possibilità di ricorrere alla formazione interna per le imprese dotate di capacità formativa. Le 120 ore di formazione obbligatoria vengono articolate in 48 ore per competenze di base trasversali e 72 ore per competenze tecnico-professionali.

L'offerta pubblica è stata finora limitata agli apprendisti al 1° anno di assunzione.

7) *Formazione autofinanziata a riconoscimento*

Tale ambito, fino a pochi anni fa residuale e limitato a poche attività proposte da soggetti privati, ha avuto dal 2006 una notevole espansione per la specifica necessità di attuare percorsi previsti da varie norme che prevedono l'obbligo di seguire percorsi formativi, quale condizione per poter svolgere determinate attività lavorative.

8) *Formazione per la sicurezza*

Il forte interesse della Regione Liguria alle tematiche della sicurezza sui posti di lavoro (recente è la L.R. n. 30/07¹⁹) ha portato a varie iniziative, tra le quali si distingue la formazione per Responsabili ed Addetti del Servizio di Prevenzione e Protezione (RSPP e ASPP), con le modalità previste dall'Accordo sancito nella Conferenza Stato-Regioni del 26 gennaio 2006²⁰.

Sono stati realizzati interventi formativi per la sicurezza pubblica (for-

¹⁶ Legge 14 febbraio 2003, n. 30, "Delega al Governo in materia di occupazione e mercato del lavoro".

¹⁷ Decreto Legislativo 10 settembre 2003, n. 276, "Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro, di cui alla L. 14 febbraio 2003, n. 30".

¹⁸ Legge 24 giugno 1997, n. 196, "Norme in materia di promozione dell'occupazione".

¹⁹ Legge Regionale 13 agosto 2007 n. 30, "Norme regionali per la sicurezza e la qualità del lavoro".

²⁰ Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, provvedimento 26 gennaio 2006, "Accordo tra il Governo e le Regioni e Province autonome, attuativo dell'articolo 2, commi 2, 3, 4 e 5, del decreto legislativo 23 giugno 2003, n. 195, che integra il decreto legislativo 19 settembre 1994, n. 626, in materia di prevenzione e protezione dei lavoratori sui luoghi di lavoro. (Atto n. 2407)".

mazione delle forze dell'ordine e della polizia locale), mentre la Provincia di Genova ha realizzato alcune esperienze pilota (attività di formazione per l'edilizia, per la sicurezza delle manifestazioni sportive, per gli addetti degli istituti di vigilanza privata).

3. PARAMETRI DI SPESA E CIRCUITO FINANZIARIO

Le attività formative descritte sono realizzate nel rispetto di parametri di spesa, che hanno come riferimento il costo di un'ora di formazione per singolo allievo.

Tali parametri, che variano a seconda della tipologia formativa e sono determinati anche dalla durata degli interventi, saranno a breve riformulati nell'ambito del "Programma triennale dei servizi per l'impiego, delle politiche formative e del lavoro 2008-2010".

A titolo indicativo si espongono i parametri più significativi fra quelli vigenti (Tav. 1):

Tavola 1 - Parametri di spesa

Tipologia formativa	Durata media dell'intervento (in ore)	Parametro orario per singolo allievo in formazione (in euro)
<i>Obbligo formativo</i>	1.000	7,25
<i>Apprendistato e C.F.L.</i>	120	10,09
<i>Formazione per non occupati e post diploma</i>	600	10,09
<i>Formazione post laurea</i>	Da 300 a 600	12,91
<i>Formazione continua</i>	40	21,65

Considerando gli aspetti finanziari del sistema, meritano un cenno anche le modalità con cui Regione e Province erogano le quote di finanziamento riconosciute alle Istituzioni formative sulla base dei predetti parametri attraverso lo strumento della "convenzione".

In particolare, il circuito tra Amministrazioni Pubbliche e soggetti attuatori si articola nelle seguenti fasi di erogazione dei finanziamenti:

- 1) una prima quota, pari al 50% del finanziamento, quale anticipazione, a presentazione del verbale di inizio attività;
- 2) successive erogazioni, fino a concorrenza del 90% del finanziamento previsto, su stati di avanzamento spesa, documentati tramite la certificazione trimestrale dei pagamenti;
- 3) erogazione fino al 95% del finanziamento previsto ad avvenuta presentazione del rendiconto finale;
- 4) eventuale saldo, fino ad un massimo del 5% dell'ammontare del finanziamento previsto, previa verifica del rendiconto definitivo.

La liquidazione dell'anticipazione per l'avvio dell'attività (fase 1) è subordinata alla presentazione, da parte del soggetto attuatore, di garanzia fidejussoria.

4. I PROGETTI SIGNIFICATIVI PER LA FORMAZIONE

All'offerta formativa sono collegati iniziative, progetti e procedure (in parte già citati in precedenza), cui la Regione Liguria ha dato impulso e rilievo, al fine di delineare un sistema organico della formazione professionale, che riceverà piena attuazione con l'adozione di una legge sul nuovo sistema integrato di istruzione e formazione. Si dà conto di seguito delle iniziative più significative²¹.

1) I poli formativi

La programmazione regionale prevede un impegno rilevante nei confronti delle aree formative strategiche per la Liguria, con la costituzione dei seguenti Poli formativi: economia del mare (cantieristica navale, servizi portuali, trasporto marittimo e nautica da diporto); nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT); turistico-alberghiero; del sociale.

Il sistema dei Poli non si riferisce soltanto ai percorsi di IFTS, ma riguarda tutte le tipologie formative, a partire dai percorsi triennali di IFP.

I Poli formativi di eccellenza devono rappresentare un momento di raccordo tra domanda e offerta formativa, sulla base di accordi sottoscritti fra tutti i soggetti che concorrono alla qualità dell'offerta formativa (Regione e Enti locali, Associazioni imprenditoriali, di categoria e sindacali, Istituzioni scolastiche e formative, Università e centri di ricerca).

Tra i compiti principali dei Poli rientra l'individuazione delle figure professionali necessarie allo sviluppo equilibrato del settore di riferimento e le caratteristiche peculiari delle stesse sotto forma di competenze essenziali.

2) Accreditemento

Il modello di accreditamento degli organismi formativi della Regione è stato definito nel 2002, individuando quattro macrotipologie di riferimento: A) ex Obbligo formativo, B) Formazione superiore, C) Formazione continua e permanente, D) Area dello svantaggio e fasce deboli.

Recentemente, è stato rivisitato il modello di accreditamento delle strutture formative per la macrotipologia A), ora qualificata come "Attività di istruzione e formazione professionale rivolte a giovani di età inferiore a 18 anni, ai sensi dell'art. 1, comma 624, della L. 296/06"²², integrando il percorso regionale di accreditamento già esistente (e predisposto sulla base del D.M. 25.5.2001, n. 166) con due ulteriori passaggi: 1) i criteri di qualità delle strutture che svolgono attività educative in tema di IFP rivolte a giovani di

²¹ Ampi approfondimenti sul sistema di istruzione e formazione della Regione Liguria sono consultabili sul sito www.regione.liguria.it (sezione "istruzione e lavoro") e sul portale regionale www.iostudioliguria.it.

²² Legge 27 dicembre 2006, n. 296, "Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007)", che rende obbligatoria l'istruzione impartita per almeno dieci anni (art. 1, comma 622) e da cui discende (art. 1, comma 624) il Decreto del 29 novembre 2007, recante i criteri per l'accreditamento delle strutture che realizzano i percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale.

età inferiore a 18 anni; 2) i criteri riferiti alle aree professionali di riferimento su cui l'organismo formativo intende accreditarsi²³.

3) Laboratorio professioni del domani

Si è avviato un duplice processo: di costruzione di un repertorio delle figure professionali, a partire dagli attestati di qualifica e specializzazione rilasciati nei percorsi di formazione professionale regionale; di definizione di linee guida per i percorsi di istruzione e formazione riconducibili agli standard definiti a livello istituzionale all'interno di una specifica area/comunità professionale.

Nell'ambito del progetto "Laboratorio delle professioni di domani" è prevista l'implementazione del "Repertorio regionale delle professioni", quale sistema unitario di standard professionali, di certificazione e formativi, da realizzarsi sulla base di un sistema di descrizione delle figure professionali presenti in maniera significativa nell'ambito del mercato del lavoro ligure ed in raccordo con le azioni volte a definire un sistema di figure professionali riconosciute a livello nazionale.

4) Sistema Informativo per il Diritto e Dovere all'Istruzione e alla Formazione: SIDDIF (anagrafe degli studenti)

La Regione Liguria, in accordo con il Ministero della Pubblica Istruzione, l'Ufficio Scolastico Regionale e le Province Liguri, in ottemperanza al D.Lgs n. 76/05²⁴, ha deciso di dar vita ad una anagrafe regionale degli studenti.

La realizzazione del SIDDIF prende forma dalla positiva esperienza del sistema anagrafico/Osservatorio Pubblica Istruzione avviato dalla Provincia di Genova²⁵ e utilizzato anche dalla Provincia di Savona.

In virtù del buon risultato ottenuto, il progetto ha l'obiettivo di ampliare le funzionalità e l'ambito applicativo del sistema, estendendo il sistema anagrafico a tutte le Province della Liguria ed integrandolo con gli studenti della scuola primaria.

Il sistema ligure di anagrafe degli studenti si è affermato come una delle esperienze più avanzate in materia²⁶.

²³ Deliberazione della Giunta Regionale del 21.12.2007, n. 1608, "Approvazione del modello di accreditamento delle strutture formative per la macrotipologia A - attività di istruzione e formazione professionale rivolte a giovani di età inferiore a 18 anni", ai sensi dell'art. 1, comma 624, L. n. 296 del 27/12/2006.

²⁴ Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 76, "Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c), della legge 28 marzo 2003, n. 53".

²⁵ SCARRONE G., *Strumenti per la rilevazione ed il contrasto del fenomeno della dispersione: l'esperienza nella Provincia di Genova*, in: ALLOISIO C., GRADINO A., STORACE L., *Un modello per la prevenzione della dispersione formativa*, FrancoAngeli, Milano, 2004.

²⁶ MALIZIA G. et al., *Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e anagrafe formativa. Problemi e prospettive*, CNOS-FAP CIOFS/FP, Roma, 2007.

5) Salone ORIENTA-MENTI

È il più importante salone italiano dedicato all'offerta formativa per i giovani dai 13 ai 18 anni e oltre.

Organizzato da Regione Liguria, Provincia di Genova, Università di Genova in collaborazione con le altre istituzioni territoriali, "Orientamenti" ha rappresentato negli anni il luogo deputato ad offrire ai giovani gli strumenti e le informazioni per operare scelte motivate nel mondo della scuola, dell'Università, della formazione e del lavoro, grazie ad una formula che affianca agli spazi interattivi ed espositivi, eventi, convegni e incontri con testimoni privilegiati.

6) Conferenza regionale

Il 9 e 10 gennaio 2008 si è svolta la conferenza regionale sul sistema educativo di istruzione e formazione (la prima realizzata in Italia), promossa dalla Regione Liguria, che ha posto al centro della discussione la volontà da parte dei relatori e dei partecipanti di dar vita ad un sistema regionale che abbia come obiettivo primario la crescita dello studente attraverso un percorso formativo flessibile e mirato.

La conferenza ha costituito un momento di confronto e dibattito nel percorso che porterà alla nuova legge regionale in materia.

5. FOCUS SULLA PROVINCIA DI GENOVA

Il peso demografico ed economico della Provincia di Genova nel contesto regionale è superiore al 50%, per cui le attività di formazione professionale realizzate in tale ambito territoriale forniscono un quadro significativamente esemplare della realtà regionale e, nel contempo, consentono di soffermare l'attenzione su alcune esperienze ormai evidenziate come buone prassi²⁷.

D'altra parte, l'esame quantitativo dei corsi gestiti dalla Provincia di Genova rende comprensibile e misurabile con buona approssimazione la capacità realizzativa dell'insieme del sistema regionale²⁸.

5.1. Piano provinciale

La Provincia di Genova, come le altre Province, avendo a riferimento i documenti programmatici regionali, elabora il "Piano dei Servizi per l'Impiego e delle Politiche formative e del Lavoro", con il quale vengono individuate le principali linee di intervento da attuare nel campo della formazione professionale con l'obiettivo di offrire ai cittadini, giovani e adulti, gli stru-

²⁷ Per approfondimenti consultare il sito: www.provincia.genova.it (sezione istruzione e formazione).

²⁸ Per approfondimenti sulle altre Province consultare i siti: www.provincia.imperia.it (sezione formazione); www.lavoro.laspezia.it; www.provincia.savona.it (sezione "formazione e lavoro").

menti utili per acquisire, mantenere e sviluppare le proprie competenze nei diversi percorsi di transizione e inserimento nel mondo del lavoro. Le azioni necessarie per raggiungere gli obiettivi individuati a livello comunitario, nazionale e regionale vengono programmate anche sulla base dei dati in possesso dei CPI, di studi e ricerche effettuate sul territorio e di momenti di coordinamento con i soggetti istituzionalmente interessati, quali Associazioni di categoria, Organizzazioni sindacali ed Istituzioni formative (attraverso il Tavolo permanente di concertazione). Per realizzare queste azioni, la Provincia si avvale anche dei propri Centri di formazione professionale.

Il miglioramento continuo della qualità dei servizi formativi erogati è supportato da un sistema di visite periodiche, questionari e interviste attraverso i quali corsi di formazione vengono monitorati e valutati in quegli aspetti che incidono maggiormente sulla qualità e sulla sua percezione da parte degli allievi: le capacità organizzative e logistiche dell'ente di formazione; le modalità di comunicazione e di trasmissione di competenze agli allievi; il materiale didattico; l'organizzazione e la gestione degli *stages*, l'affidabilità e il rispetto delle procedure. Nel 2005, il sistema di monitoraggio e valutazione è stato arricchito da un'analisi degli esiti occupazionali (progetto ECAD) dei corsi rivolti a disoccupati adulti, che conferma il risultato di precedenti rilevazioni, per cui a un anno di distanza dalla fine del corso circa il 70% gli allievi che ottengono l'attestato di qualifica risulta occupato (vedere più avanti un approfondimento sul sistema ECAD).

L'analisi riguarderà ora le varie filiere della formazione²⁹.

5.2. Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione fino ai 18 anni

Nel contesto della riforma dei cicli scolastici, che conferma il diritto-dovere all'istruzione e formazione per tutti i giovani fino ai 18 anni d'età, vengono organizzate varie attività di orientamento (tra cui i progetti ARIOS e PERSEO, dei quali si dirà oltre) e di formazione professionale.

Per i ragazzi che risultano non partecipare ad alcuna attività del diritto-dovere sono stati attivati "Tirocini tutorati" di orientamento e formazione, preceduti da una fase di orientamento presso i CPI.

L'offerta provinciale di corsi di formazione per i ragazzi fino ai 18 anni d'età è complementare alla sperimentazione di percorsi triennali fatta dalla Regione Liguria e comprende:

²⁹ I dati esposti sono stati elaborati dagli Uffici della Provincia, con il supporto del Centro Atene. Atene – Centro di eccellenza per l'innovazione formativa – nasce nel 1998, su iniziativa della Provincia di Genova, per promuovere l'innovazione tecnologica in campo formativo e contribuire allo sviluppo del tessuto economico locale attraverso la sperimentazione di sistemi di formazione professionale avanzati. Costituito grazie ai fondi comunitari dell'Unione Europea, il Centro Atene sviluppa anche prodotti e servizi informativi avanzati di tipo interattivo e multimediale. In particolare affianca gli Uffici provinciali nella creazione ed organizzazione degli strumenti informatici a supporto dell'anagrafe degli studenti e dei cataloghi di formazione continua; svolge anche il ruolo di agenzia tecnica di supporto relativamente a: apprendistato, formazione attraverso la L. 236/93, progetto ARIOS, interventi sul disagio scolastico.

- 1) corsi polisettoriali annuali, finalizzati al conseguimento di una qualifica professionale o all'inserimento mirato in azienda con contratto di apprendistato, per ragazzi di 16-17 anni che hanno abbandonato qualsiasi altro tipo di percorso scolastico/formativo;
- 2) attività rivolte specificamente a ragazzi disabili: inserimento in formazione ordinaria, attività specializzata, percorsi integrati scuola/formazione professionale, attività mista (già descritte in precedenza);
- 3) corsi per minori in situazione di disagio sociale (segnalati dai Servizi sociali), che mirano ad avviare al lavoro in apprendistato ragazzi che hanno abbandonato percorsi formativi e scolastici.

Dall'anno formativo 2005/2006, la Regione ha affidato alla Provincia la gestione amministrativa dei corsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale.

5.3. Formazione per l'inserimento e il reinserimento nel mercato del lavoro

Vengono offerti corsi a tutte le persone in cerca di lavoro, senza necessità di possedere un titolo di studio per l'accesso e senza limiti di età, in sintonia con la domanda di professionalità delle imprese del territorio e che, quindi, oltre a qualificare professionalmente i partecipanti, aumentano le possibilità di occupazione.

I corsi sono progettati e gestiti da istituzioni formative accreditate dalla Regione Liguria. Le proposte formative hanno riguardato numerose figure professionali nei settori della logistica, informatica, gestione aziendale, turismo, cultura, industria e nel settore marittimo-portuale. Per rafforzare la funzione di collegamento con il mondo del lavoro, tutti i corsi prevedono uno *stage* in azienda, che offre la possibilità di applicare, in un contesto lavorativo reale, ciò che si è appreso durante il corso.

Nell'ottica della prevenzione della disoccupazione e dell'integrazione sociale, sono state organizzate, in collaborazione con le case circondariali, alcune attività per persone detenute in custodia attenuata.

È stato organizzato, con fondi regionali, un corso di formazione professionale per persone non vedenti per conseguire la qualifica di centralinista.

Sulla base di accordi tra Provincia e Comune di Genova sono stati organizzati corsi specificamente rivolti a formare nelle professioni di "cura" della persona quali quelle di "Baby sitter" e di "Assistente familiare".

Ai giovani e adulti già in possesso di un titolo di studio di secondo livello, è stata offerta l'opportunità di conseguire competenze elevate, anche attraverso l'integrazione del sistema della formazione professionale e di quello dell'istruzione superiore e l'articolazione di percorsi post secondari e post universitari capaci di massimizzare l'occupabilità, di sviluppare le competenze necessarie per la competitività del sistema, di agevolare e migliorare l'accesso e l'integrazione nel mercato del lavoro, di migliorare e sostenere l'occupabilità e promuovere la mobilità professionale.

Per una maggiore integrazione tra istruzione superiore, formazione pro-

fessionale e mondo del lavoro, sono attivati percorsi integrati di alternanza tra Università e lavoro finalizzati a facilitare la conoscenza e l'accesso al mercato del lavoro dei giovani laureandi/laureati. I corsi prevedono il rilascio di crediti formativi certificati dall'Università.

Per il periodo 2000-2006 (coincidente con l'attuazione del P.O.R. Obiettivo 3) i dati sulla formazione per l'inserimento e il reinserimento nel mercato del lavoro, sono quelli riportati alla tavola 2.

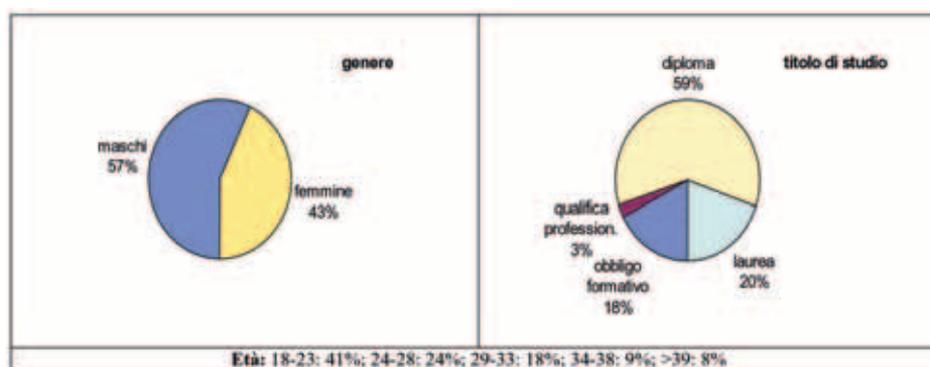
Tavola 2 - *Dati sulla formazione per l'inserimento e il reinserimento nel mercato del lavoro (2000-2006)*

Tipologia corsi	Numero	Allievi
Corsi di qualificazione/specializzazione	197	2.647
Corsi di qualificazione/specializzazione per diplomati	219	2.934
Corsi finalizzati all'assunzione (accordi sindacali)	61	1.153
Corsi sperimentali, in collaborazione con istituti tecnici e professionali	26	326
Master per laureati e Percorsi di eccellenza professionale in ambito universitario	43	602
<i>Totale</i>	<i>546</i>	<i>7.662</i>

Il relativo finanziamento ammonta complessivamente a quasi 37 milioni di euro per tutto il periodo considerato.

Il volume annuo di attività in media si attesta su 90 corsi, frequentati da circa 1.200 allievi, con un costo di 6 milioni di euro.

Figura 1 - *Caratteristiche dei corsisti*



5.4. Formazione continua e permanente

Uno degli obiettivi primari della Provincia è la promozione della qualificazione e dell'adattabilità dei lavoratori dei settori pubblico e privato alle trasformazioni del contesto economico e il rafforzamento della competi-

vità delle imprese, con priorità per quelle di dimensioni piccole o medie, a livello locale e internazionale.

L'offerta di formazione continua per imprese e per lavoratori del settore privato e pubblico si realizza attraverso:

- 1) una risposta tempestiva ai fabbisogni delle imprese tramite il finanziamento dei loro progetti formativi per seminari e corsi di aggiornamento o qualificazione professionale;
- 2) un Catalogo articolato e flessibile realizzato in collaborazione con la Camera di Commercio, composto da corsi brevi nelle seguenti aree di interesse comune: "aggiornamento e innovazione per le imprese", "cultura d'impresa", "sicurezza e HACCP", "innovazione sostenibile";
- 3) un Catalogo rivolto al personale degli enti locali, su tematiche concordate con gli enti locali appartenenti alla Provincia di Genova e precisamente: "Modernizzazione e decentramento", "Gestione ambientale", "Progetti territoriali di sviluppo", "Organizzazione del lavoro", "Informatica e lingue straniere", "Politiche di genere e sociali", "Competenze trasversali";
- 4) un Catalogo per la formazione degli apprendisti, realizzato con la collaborazione della Regione Liguria e delle altre tre Province liguri e comprendente moduli formativi relativi ai 25 profili professionali più frequenti tra gli apprendisti liguri. Il Catalogo prevede anche moduli "interprofessionali" quali lingue straniere, lingua italiana per stranieri e informatica.

Il sistema di "Cataloghi formativi" creato dalla Provincia di Genova ha ottenuto il conferimento del Terzo Premio Assoluto nella quarta edizione del Premio Filippo Basile per la formazione nella P.A., indetto dall'AIF - Associazione Italiana Formatori - per l'anno 2005.

La Provincia di Genova, inoltre, ha elaborato un "Piano straordinario di aggiornamento per la sicurezza del lavoro in edilizia" e, attraverso la collaborazione con Prefettura, Questura e l'Ente Bilaterale della Vigilanza privata, ha realizzato azioni formative specifiche per gli addetti del settore della sicurezza urbana.

Per il periodo 2000-2006 (coincidente con l'attuazione del P.O.R. Obiettivo 3) i dati sulla formazione continua e permanente sono riportati nella tavola 3.

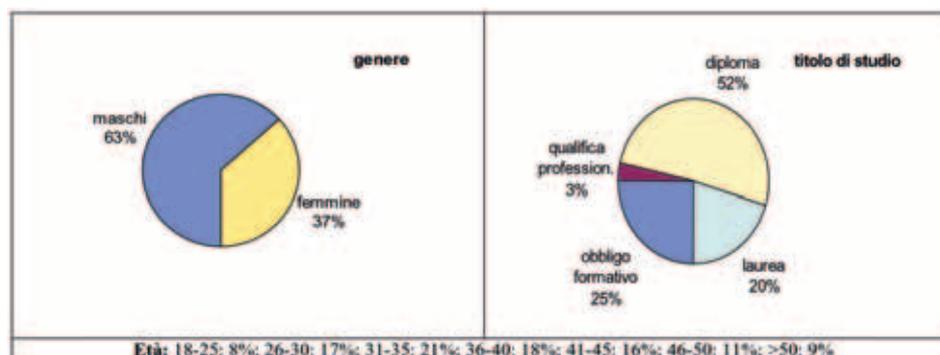
Tavola 3 - *Dati sulla formazione continua e permanente (2000-2006)*

Tipologia corsi	Numero	Allievi
Formazione continua per le PMI	1.239	11.413
Formazione continua per le grandi imprese	1.048	16.083
Formazione continua per cooperative	115	1.359
Corsi a catalogo	290	3.604
Corsi a catalogo - formazione per gli enti locali	114	934
Corsi per figure professionali specifiche	99	1.485
<i>Totale</i>	<i>2.905</i>	<i>34.878</i>

Il relativo finanziamento ammonta complessivamente a quasi 22 milioni di euro per tutto il periodo considerato.

Il volume annuo di attività in media si attesta su 500 corsi, frequentati da circa 6.000 allievi, con un costo di 3,6 milioni di euro.

Figura 2 - *Caratteristiche dei corsisti*



Considerando il complesso delle attività, si ha il quadro dell'utenza delle attività formative riportato nella tavola 4.

Tavola 4 - *Quadro dell'utenza delle attività formative (2000-2006)*

Utenti coinvolti 2000-2006	
Tipologia corsi	Utenti
Formazione per l'inserimento e il reinserimento nel mercato del lavoro	7.600
Formazione continua per lo sviluppo delle imprese e dei lavoratori	35.000
Obbligo formativo e diritto-dovere all'istruzione-formazione	28.000
Interventi formativi per disabili	1.400
<i>Totale</i>	<i>oltre 70.000</i>

5.5. Attività significative e buone prassi

Per concludere la descrizione dell'attività della Provincia di Genova è opportuno evidenziare alcune attività significative.

Si è già citata l'Anagrafe degli studenti; progetto, tra l'altro, premiato al Forum della Pubblica Amministrazione (Roma, 2004), che è divenuto base dell'anagrafe regionale ed è oggetto di trasferimento verso la Regione Campania e le Province di Cagliari, Chieti, L'Aquila, Pescara, Teramo. Anche il sistema dei cataloghi di formazione continua è considerato buona prassi a livello nazionale.

Un breve *excursus* ora evidenzierà l'Accademia della Marina mercantile, i progetti di orientamento ARIOS e PERSEO, il sistema ECAD.

1) *Accademia Italiana della Marina Mercantile*

L'Accademia è stata inaugurata l'11 novembre 2005, al termine di un percorso avviato dalla Provincia di Genova, che ne è uno dei soggetti promotori unitamente a Confitarma e Fedarlinea, Capitaneria di Porto di Genova, CGIL, CISL, UIL del settore trasporti, Rina, Fincantieri, Istituti Tecnici Nautici Di Stato, Assagenti Marittimi, Ucina, Istituto Idrografico della Marina, Autorità portuale di Genova.

L'Accademia ha come riferimento il mercato del lavoro del personale ufficiale della flotta mercantile, in primo luogo italiana e europea. Oltre a servire il mercato del lavoro esterno, ossia di ingresso, delle compagnie di navigazione, viene svolta attività di aggiornamento e di riqualificazione del personale in servizio.

In base ad una stima della domanda, ci si prefigge nel medio periodo l'obiettivo di formare ogni anno 150 allievi di navigazione e di macchina.

La Regione Liguria sostiene le attività dell'Accademia, avendovi collocato la sede del Polo formativo dell'economia del mare.

2) *Azioni Regionali Integrate di Orientamento Scolastico (ARIOS)*

ARIOS è un progetto di orientamento rivolto a studenti del quarto e quinto anno delle scuole superiori del territorio provinciale.

L'azione si articola, nel quarto anno, in due fasi: la prima consiste in un modulo di 20 ore, svolte in aula da insegnanti adeguatamente formati e da esperti esterni, durante il quale vengono affrontati temi relativi al mondo del lavoro o al proseguimento degli studi (mercato del lavoro, scenario economico locale, servizi per l'impiego, formazione post-diploma e Università, ricerca attiva di lavoro, *curriculum vitae*, contratti di lavoro, avvio d'impresa, ecc.).

La seconda fase del progetto offre agli studenti la possibilità di entrare per la prima volta in contatto con il mondo del lavoro tramite un breve *stage* in azienda.

Nel quinto anno, poi, gli studenti che avessero necessità di ulteriore orientamento possono intraprendere un percorso individualizzato, articolato in diversi colloqui individuali di orientamento, seguiti dall'elaborazione di un *project work* o progetto d'impresa, oppure da uno *stage* aziendale.

Il progetto è gestito da un Gruppo di Lavoro promosso dalla Provincia di Genova e a cui partecipano: Regione Liguria, Ufficio Scolastico Regionale, Università degli Studi di Genova, Camera di Commercio di Genova, Confindustria, Organizzazioni Sindacali.

Partecipano 42 scuole superiori, coinvolgendo 3.500 studenti, che svolgono 1.700 *stage* aziendali.

3) *Percorso Educativo Rinforzo Scelte E Orientamento (PERSEO)*

Le attività di orientamento vengono fatte in integrazione da Istituzioni formative e Scuole secondarie di I grado. I destinatari sono allievi frequentanti la terza classe della scuola secondaria di I grado, che necessitino di un particolare sostegno per la scelta del loro futuro percorso.

L'adesione delle scuole viene raccolta in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale Liguria. Si tratta di un percorso della durata di 20 ore, le cui finalità sono:

- a) offrire ai genitori un sostegno nei processi decisionali dei figli;
- b) sostenere i ragazzi in una strategia di scelta consapevole;
- c) illustrare agli allievi le opportunità professionali offerte dal territorio.

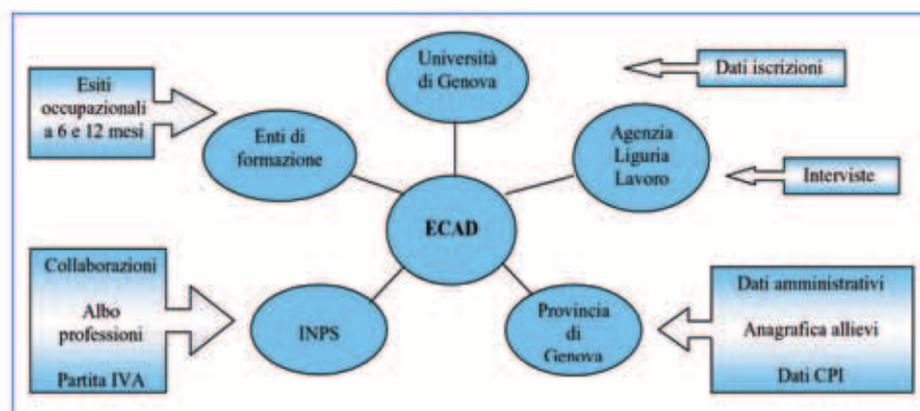
4) ECAD (*Esiti Corsi Adulti Disoccupati*)

Gli obiettivi di ECAD sono:

- a) rilevare gli impatti occupazionali dei corsi di formazione organizzati dalla Provincia di Genova per giovani (> 18 anni) e adulti in cerca di lavoro;
- b) valutare il contributo delle attività formative alla valorizzazione del capitale umano e allo sviluppo del territorio;
- c) dare impulso ad una maggiore intermediazione e raccordo tra formazione e domanda di lavoro;
- d) fornire informazioni utili alla Provincia per individuare linee strategiche e programmatiche, finalizzate ad indirizzare l'offerta formativa, in risposta alle esigenze del sistema delle imprese di riferimento;
- e) fornire agli operatori strumenti di analisi per il monitoraggio e la valutazione delle attività formative.

ECAD attinge i dati da: Provincia di Genova, Agenzia Liguria Lavoro, INPS, Università di Genova, Istituzioni formative, secondo lo schema riportato in figura 3.

Figura 3 - Fonti dati per ECAD



Dal 2001, i dati sull'esito occupazionale dei corsi sono in costante miglioramento. Infatti sono state riscontrate le seguenti percentuali di occu-

pati tra coloro che hanno frequentato le attività in questione: 2001 - 46,6%; 2002 - 56,7%; 2003/4 - 78,9%; 2005 - 77,5%.

In tale contesto, è da evidenziare anche che la partecipazione ai corsi da parte delle donne è in aumento costante: 2001 - 35,6%; 2002 - 39,6%; 2003/4 - 42,7%; 2005 - 43,4%.

Risultano, infine, interessanti le tipologie di lavoro degli ex allievi dei corsi ed il loro variare negli anni (vedi tavola 5).

Tavola 5 - *Tipologie di lavoro degli ex allievi*

Tipologia di lavoro	2001	2002	2003/4	2005
Tempo indeterminato	28,30	19,40	15,10	22,50
Tempo determinato	55,40	29,00	33,20	35,70
Apprendistato	2,60	1,80	3,70	17,00
Contratti a progetto - Co.Co.Co.	8,90	39,00	43,40	14,30
Partita IVA	4,80	10,80	4,60	4,70
Altro	//	//	//	4,70

Dare certezza e stabilità al (sotto)sistema di istruzione e formazione professionale per il diritto-dovere fino ai 18 anni

Parole chiave:
Obbligo di istruzione,
leFP,
Percorsi,
Progetti

DARIO NICOLI¹

1. POLITICA ED EDUCAZIONE: UNA PROSPETTIVA REALISTICA

Le esperienze degli ultimi Governi hanno dimostrato oltre ogni forma di dubbio che il discorso educativo, se reso oggetto di una contesa tra gli schieramenti politici reciprocamente escludente, finisce per perdere la sua propria consistenza diventando oggetto di divisioni, pretesto di conflitti, campo di battaglia in cui gli eserciti si fronteggiano in un sforzo vano di vittoria unilaterale dove a morire sono – come nella odierna realtà bellica – soprattutto i civili, cioè gli operatori e i destinatari.

Per questo motivo, il primo punto da sottoporre al nuovo Governo riguarda la visione esatta – non unilaterale – della tragica china su cui è indirizzata la scuola italiana, nonostante gli sforzi lodevoli di molti operatori, se dominata da guerre di modelli che a loro volta prestano il fianco ad un sostanziale immobilismo nonostante la *overdose* di riforme, perlopiù dichiarate, cui corrisponde una povertà di iniziative in grado di affrontare i veri nodi del problema, di liberare e quindi far fruttificare le risorse di cui il sistema è capace.

Si tratta di una prospettiva *realistica*, intesa in tre accezioni.

In primo luogo, come presa d'atto della necessità di proseguire il di-

¹ Università Cattolica di Brescia.

segno riformatore già delineato dalla riforma Moratti, corretta dai suoi limiti (come ad esempio la liceizzazione della scuola secondaria e l'eccesso di obiettivi specifici di apprendimento entro cui non si è saputo selezionare i veri nuclei portanti dei saperi) e con l'innesto delle migliori innovazioni dell'ultimo Governo (il disegno di rilancio dell'istruzione tecnica e professionale, l'istruzione tecnica superiore), così da ottenere un "protocollo riformatore" condiviso da un vasto arco di forze politiche, sociali ed economiche.

In secondo luogo, come consapevolezza che in questo momento vanno concentrati tutti gli sforzi buoni allo scopo di disancorare il sistema educativo dalle secche in cui è oggi incagliato e che prendono forma da quello che un ministro d'Oltralpe aveva nel passato chiamato "il movimento anti-riforma", costituito da tutti coloro che si illudono che le problematiche dell'apprendimento dei giovani siano in definitiva superabili solo che si introduca maggiore rigore e disciplina nella scuola ad ogni livello. Certo, non sono mancati negli sforzi innovativi degli ultimi tempi eccessi e veri e propri errori, come nel caso dei debiti formativi il cui onere è stato spostato dal suo riferimento naturale – lo studente – alla scuola, eliminando il principio di responsabilità e di "retribuzione" ovvero del giusto voto. Troppe forze stanno bloccando la "riforma" del sistema educativo nella prospettiva europea che molti condividono, ed esse agiscono volta per volta sollecitando l'opposizione di turno così da creare una situazione di stallo che risulta pertanto favorevole ai loro disegni.

Infine, occorre sempre più concentrare l'attenzione sulla effettività dei processi di cambiamento, che sempre meno sono assimilabili al modo di essere delle riforme, troppo pesanti e cariche ideologicamente e gravemente carenti di effetti positivi sui punti di snodo reali del sistema, ovvero le scuole e il personale che vi opera. I casi europei dimostrano che il cambiamento si governa con libri bianchi, protocolli, delibere, linee guida, tutti strumenti che consentono di circoscrivere l'ambito dei processi innovativi, sollecitare le forze buone del sistema educativo valorizzandone la dinamica e premiando i risultati ottenuti. È questo il caso della sperimentazione dei percorsi di Istruzione e formazione professionale, l'unica vera innovazione pedagogica e organizzativa degli ultimi anni il cui valore è unanimemente riconosciuto e confermato dai monitoraggi effettuati.

2. L'OBBLIGO DI ISTRUZIONE: UN IMPORTANTE PUNTO DI SINTESI

Questa prospettiva realistica di fronteggiamento dell'attuale situazione del sistema educativo è resa possibile dalla scomparsa dell'oggetto di maggiore divisione tra i due schieramenti e quindi tra le visioni dei rispettivi disegni riformatori: l'inserimento dell'obbligo di istruzione centrato sul principio di *equivalenza formativa tra percorsi scolastici e formativi* indica una volta per tutte la definitiva esclusione della opzione del "biennio unico", una

soluzione assolutamente inadeguata alle problematiche della scuola e per tale motivo giustamente abbandonata anche da quei Paesi che negli anni '80 l'hanno adottata.

Oggi il quadro generale, specie europeo, vede un movimento riformatore proteso verso la differenziazione dei percorsi al fine di perseguire mete equivalenti. La chiave di volta dei modelli che si stanno imponendo nei sistemi educativi nazionali consiste nella possibilità di coniugare equità e differenze; inoltre, la consapevolezza della criticità dell'impatto di una parte consistente dei giovani nei confronti di modelli scolastici "generalistici" ha portato a valorizzare i percorsi a carattere professionalizzante non solo come mezzi per il recupero della dispersione scolastica, ma anche opportunità preziose per declinare educazione alla cittadinanza, formazione culturale e formazione professionale. È questo il punto che consente di ampliare il valore dei percorsi di istruzione e formazione professionale, facendone un fattore prezioso dei nuovi sistemi educativi che perseguono il successo formativo per tutti, nessuno escluso.

Il tormentato processo di riforma che, a partire dal 1997, attraversando varie stagioni e differenti modelli di sistema, prevede l'inclusione dei percorsi e progetti di istruzione e formazione professionale nell'ambito dell'obbligo di istruzione, è quindi pervenuto ad un importante punto di sintesi su cui risulta ora possibile costruire un cammino che renda solida e stabile tale proposta formativa.

La norma sull'obbligo di istruzione non presenta infatti una valenza ordinamentale, poiché si inserisce, qualificandolo, nel quadro introdotto dal D.lgs. n. 76 del 15.04.2005 e, quindi, presuppone il diritto-dovere di istruzione e formazione.

La norma sull'obbligo di istruzione, da un lato, conferma i due principi del pluralismo formativo e della pari dignità tra i percorsi delle istituzioni scolastiche e quelli delle istituzioni formative; dall'altro, introduce un principio conseguente a tale scelta, poiché indica i saperi e le competenze, articolati in conoscenze ed abilità, che assicurano l'equivalenza formativa tra tutti i percorsi. Si concretizza quindi in "orientamenti" comuni che i curricula dei diversi ordini, tipi ed indirizzi di studio debbono perseguire nel rispetto della loro identità e degli obiettivi che li caratterizzano.

Un ulteriore elemento di chiarezza – e di convergenza possibile tra gli schieramenti – è costituito dai requisiti per l'accreditamento delle strutture formative da poco emanati dal Ministero della Pubblica Istruzione, che indicano altrettanti elementi decisivi per l'identificazione di tali strutture: l'assenza del fine di lucro (della struttura erogativa, non dell'ente di appartenenza); la presenza di un progetto educativo; l'applicazione del contratto della formazione professionale (cui andrebbero aggiunti i contratti assimilabili come il pubblico impiego e l'edilizia); la qualificazione del personale docente.

Ciò contribuisce a chiarire i caratteri delle strutture formative competenti per la realizzazione di due tipi di servizi: i percorsi (triennali e quadriennali) ed i progetti (specie per combattere l'esclusione e l'insuccesso for-

mativo). Si tratta di entità di carattere educativo che promanano dalla società, dotate di stabilità tale da fornire sicurezza circa il valore e la continuità delle azioni formative, e che operano secondo la prospettiva della istruzione e formazione intesa come bene pubblico accessibile a tutti.

Di conseguenza, si è delineata una prospettiva di buon senso circa il disegno del sistema educativo, sulla falsariga di quanto già proposto nel documento *bipartisan* apparso nel 2005 e frutto del lavoro comune di esperti di diversi orientamenti culturali e politici².

Esistono pertanto le condizioni, a partire da questa prospettiva, per consolidare i percorsi di istruzione e formazione professionale sia nella direzione delle istituzioni di governo (Governo nazionale, Regioni e Province autonome), sia in quello delle istituzioni formative che si riconoscono in tale prospettiva che risulta, così congegnata, coerente con quanto sta emergendo da tempo in sede comunitaria.

3. ISPIRAZIONE EUROPEA

È indubbio che l'istruzione e formazione professionale sia al centro dell'attenzione dell'Unione europea. In particolare, essa si riferisce al programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010" avviato in seguito al Consiglio europeo di Lisbona 2000 nel quale si afferma *l'impegno volto ad assicurare a tutti l'accesso all'istruzione e formazione professionale lungo tutto il corso della vita*, e quindi anche ai giovani nell'età dell'obbligo.

Non a caso, nei documenti successivi al programma di Lisbona, si continua ad insistere sul fatto che occorre diminuire il numero dei giovani che abbandonano il sistema scolastico senza qualifiche, fino a raggiungere l'obiettivo del 10% entro il 2010.

Per tale motivo, a più riprese, in Italia si è affermato il principio strutturale che i giovani possano acquisire, entro il diciottesimo anno di età, una qualifica professionale che, a seguito degli impegni sottoscritti a Lisbona, deve corrispondere almeno al secondo livello europeo (85/368/CEE):

- 1) Nella normativa sull'*obbligo formativo* (L. 144/99, art. 68) dove si afferma che "al fine di potenziare la crescita culturale e professionale dei giovani, ferme restando le disposizioni vigenti per quanto riguarda l'adempimento e l'assolvimento dell'obbligo dell'istruzione, è progressivamente istituito, a decorrere dall'anno 1999-2000, l'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del diciottesimo anno di età. Tale obbligo può essere assolto in percorsi anche integrati di istruzione e formazione: nel sistema di istruzione scolastica; nel sistema della formazione professionale di competenza regionale; nell'esercizio dell'apprendistato".

² CAMPIONE V. - FERRATINI P. - RIBOLZI L. (edd.), *Tutta un'altra scuola. Proposte di buon senso per cambiare i sistemi formativi*, Il Mulino, Bologna, 2005.

- 2) Nella normativa relativa al *diritto dovere di istruzione e formazione* (D.lgs. 76/2005) dove si afferma che “la Repubblica assicura a tutti il diritto all’istruzione e alla formazione, per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età. Tale diritto si realizza nelle istituzioni del primo e del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione, costituite dalle istituzioni scolastiche e dalle istituzioni formative accreditate dalle regioni e dalle province autonome di Trento e di Bolzano, anche attraverso l’apprendistato”.
- 3) Infine nella recente normativa sull’*obbligo di istruzione* (L. 296/06, art. 1, comma 622) che indica “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”.

È evidente la comune ispirazione di queste tre norme, che disegnano in tal modo un principio pluralistico e di pari dignità fra percorsi differenti, gestiti da strutture di diversa natura, entro un quadro di riferimento pienamente europeo.

In questo senso, la Commissione ha fortemente sollecitato l’obiettivo del miglioramento della qualità dei sistemi d’istruzione e formazione, strumento privilegiato di coesione sociale e culturale, nonché strumento economico considerevole, destinato a migliorare la competitività e il dinamismo dell’Europa. Di conseguenza, il modello sociale europeo di coesione sociale deve poter consentire a tutti i cittadini di accedere ai sistemi d’istruzione e di formazione formali e non formali, facilitando segnatamente il passaggio da un settore d’istruzione ad un altro (ad esempio, dalla formazione professionale all’insegnamento superiore), dall’infanzia all’età matura. L’apertura dei sistemi d’istruzione e di formazione accompagnata da uno sforzo per rendere più invitanti tali sistemi, anche per adattarli ai bisogni dei diversi gruppi destinatari, può svolgere un ruolo importante per la promozione di una cittadinanza attiva, della parità di opportunità e della coesione sociale durevole.

4. UN SISTEMA EDUCATIVO UNITARIO E PLURALISTICO

La consapevolezza delle criticità degli esiti del nostro sistema educativo, evidenziate in particolare dalle rilevazioni OCSE-PISA, giustifica la necessità di attribuire una configurazione organica, efficace, completa e continuativa al sistema educativo italiano.

Tale configurazione, che si fonda sul riconoscimento del diritto all’apprendimento di tutti lungo tutto il corso della vita, si esplica nei seguenti criteri di fondo: l’unitarietà del sistema e nel contempo la necessaria varietà di opzioni formative offerte ad ogni cittadino, tra di loro equivalenti in termini di traguardi formativi comuni (competenze chiave di cittadinanza);

l'accessibilità dei differenti percorsi, nessuno escluso, come esercizio del diritto di libera scelta da parte di tutti, senza discriminazioni connesse alle risorse finanziarie, alle particolari visioni politiche degli amministratori nazionali o locali, alle procedure di accesso; la personalizzazione dei percorsi formativi e la valorizzazione dei talenti di ciascuno, come pure il sostegno rivolto in particolare ai soggetti posti in condizione di difficoltà di apprendimento e di rischio di esclusione sociale; la percorribilità dei differenti percorsi in ogni momento della vita della persona, tramite il riconoscimento dei saperi e delle competenze significativi, comunque acquisiti, l'apertura di ogni percorso verso l'alto e in direzione orizzontale con i necessari LaRSA³ di passaggio, l'eliminazione di strozzature dei percorsi e di ripetizioni forzate di anni; l'acquisizione, nella fase della formazione iniziale, dei saperi e delle competenze che consentano alla persona di apprendere continuamente, il che comporta la capacità di condurre in modo autonomo il proprio percorso di formazione, di acquisire un metodo di studio in grado di valorizzare occasioni formali, non formali ed informali di apprendimento.

Il diritto all'apprendimento lungo tutto il corso della vita, la consapevolezza della varietà dei bisogni e delle caratteristiche dei cittadini oltre che delle dinamiche culturali del nostro tempo, impongono il superamento della tradizionale struttura a canne d'organo del nostro sistema, l'adozione di un sistema di valutazione e di certificazione centrato sulle competenze, infine la valorizzazione dell'istruzione e formazione professionale come opportunità stabile ed indispensabile nel sistema educativo unitario.

Il sistema di istruzione e formazione professionale ha dimostrato di rappresentare uno strumento prezioso ed efficace per il perseguimento del successo formativo dei giovani, sia di quelli che non manifestano particolari difficoltà, sia quelli che evidenziano problematiche sociali e dell'apprendimento. Di fatto, la sperimentazione avviata con il 2002 rappresenta l'unica vera innovazione organica (non solo valutativa) realizzata negli ultimi anni.

Tale sistema soffre peraltro di quattro problematiche che richiedono di essere affrontate:

- 1) il disegno delle competenze tra Stato e Regione/Province Autonome lo rende un ambito incerto e sottoposto alle più varie dinamiche;
- 2) la diseguale distribuzione sul territorio nazionale crea una discriminazione tra i destinatari;
- 3) la sua incerta e difforme articolazione per ciò che concerne l'offerta formativa (qualifica professionale triennale, diploma tecnico quadriennale, diploma tecnico superiore) e i legami con il sotto-sistema dell'istruzione come pure con il contesto universitario;
- 4) i flussi finanziari differenti da quelli scolastici (dove vige la regola automatica di costituzione delle classi in base agli iscritti) creano ancora discriminazione nei confronti dei destinatari.

³ Laboratori di Recupero e Sviluppo degli Apprendimenti.

5. DALLA PARTE DEI GIOVANI

Un sistema educativo così congegnato, che presenti quindi tre caratteristiche decisive, ovvero il pluralismo dell'offerta, la pari dignità dei percorsi IFP rispetto a quelli scolastici, l'unitarietà del sistema, fornisce un'offerta formativa di istruzione e formazione professionale in grado di meglio rispondere alle esigenze dei giovani e, in particolare, a coloro che:

- 1) non appartenendo a categorie con particolari criticità, per stili di apprendimento e per progetto personale *prediligono percorsi che hanno al centro la formazione non solo della persona e del cittadino, ma anche del lavoratore*, così da poter acquisire nel percorso del diritto-dovere un titolo che consenta loro: di inserirsi nel mondo del lavoro dopo un percorso triennale; di continuare nello stesso percorso in modo da raggiungere livelli più elevati di istruzione e formazione professionale; la possibilità di transitare ad un percorso scolastico e successivamente universitario.
- 2) vivono una *situazione di apprendimento critica*, dovuta sia a problematiche sociali e personali, sia a difficoltà inerenti il rapporto con la scuola, lo stile didattico, il metodo di studio (situazione che può essere già conclamata, oppure manifestarsi lungo il percorso degli studi) e che quindi necessitano di una proposta formativa più centrata sulla didattica per compiti reali, sui laboratori, sull'interdisciplinarietà, in definitiva su un accesso ai saperi tramite esperienze e riflessioni in ordine alle stesse.

È evidente – ed i monitoraggi delle sperimentazioni lo stanno a confermare – come il potenziale di apprendimento del lavoro, assunto entro una prospettiva pedagogica, metodologica ed organizzativa peculiare dall'istruzione e formazione professionale, sia in grado di mobilitare tutti i differenti profili di intelligenza della persona, con il vantaggio di proporre situazioni di apprendimento che consentano di sviluppare quell'"insegnamento educativo" che caratterizza la riforma dell'insegnamento sostenuta da Morin, centrata non sulla mera trasmissione delle conoscenze, ma su una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere, attraverso la contestualizzazione e l'integrazione dei saperi⁴.

L'istruzione e formazione professionale rappresenta una proposta formativa peculiare che valorizza l'esperienza concreta, basata su una relazione amichevole, personalizzata, centrata sull'acquisizione di competenze utili e sulla attribuzione di senso agli apprendimenti proposti; essa, in forza di queste caratteristiche, ha molte possibilità di successo con questa parte del mondo giovanile, specie coloro che presentano uno stile di apprendimento che privilegia l'intelligenza pratica, esperienziale, intuitiva, per scoperta e narrazione.

Per questi motivi, pare fondata l'idea secondo cui un sistema educativo che abbia al suo interno – in condizione di pari dignità con gli altri – per-

⁴ MORIN E., *La testa ben fatta*, Cortina, Milano, 2000.

corsi di istruzione e formazione professionale dotati di una metodologia veramente peculiare, sia maggiormente in grado di venire incontro alle esigenze di una quota non marginale di adolescenti, contribuendo non solo a contrastare fenomeni di demotivazione, disinteresse e dispersione, ma a prevenire queste e altre difficoltà consentendo loro, già a partire dai 14 anni, di inserirsi in un ambiente formativo stimolante, concreto, che procede per apprendimenti autentici.

6. CRITERI DI RIFERIMENTO PER IL SISTEMA IEFP

Il sistema di istruzione e formazione professionale, così configurato, rappresenta una componente organica ed indispensabile del sistema educativo più generale, dotato di una sua proposta formativa peculiare. Essa si fonda sui seguenti criteri di riferimento.

1) *Natura del sistema educativo*

Esso è:

- *pluralistico*, poiché comprende una varietà di proposte dotate di differenti curricula, caratterizzati da identità ed obiettivi specifici, tra di loro equivalenti in quanto si riferiscono ad una mappa di saperi e competenze condivisa e reciprocamente riconoscibile;
- *di pari dignità*, poiché le differenti proposte sono assunte con eguali accessibilità circa l'informazione e l'orientamento, la raccolta delle iscrizioni, gli interventi di supporto per l'innovazione metodologica, le attrezzature, l'edilizia;
- *unitario*, perché presenta una configurazione per percorsi equivalenti, superando l'attuale assetto a "canne d'organo";
- *centrato sugli utenti* che sono posti nella condizione di scegliere liberamente il percorso più confacente alle loro caratteristiche ed al loro progetto, e ciò rappresenta un importante elemento per contrastare il disinteresse e la demotivazione allo studio;
- *stabile*, caratterizzato da processi di programmazione e finanziamento che consentono ai destinatari di assumere decisioni certe, basate sulla sicurezza di continuità dei percorsi offerti ed intrapresi;
- *di qualità*, ovvero centrato sul principio del successo formativo e occupazionale inteso in tutte le sue diverse forme: acquisizione del titolo di studio previsto (qualifica, diploma professionale), occupazione coerente a seguito dell'acquisizione del titolo di studio professionale, prosecuzione degli studi nella filiera professionale, inserimento positivo ed accompagnato in un altro percorso formativo o di apprendistato).

1) *Natura della proposta formativa*

Essa si fonda su:

- la *cultura del lavoro*, intesa come situazione di apprendimento privilegiata da cui trarre stimoli ed opportunità per il percorso formativo dei giovani;

- la *personalizzazione*, che implica il riferimento del percorso formativo alla specifica realtà personale dell'allievo così da delineare differenti modi di acquisizione di saperi e competenze, in base alle caratteristiche personali degli allievi;
- la *metodologia attiva*, che procede per situazioni di apprendimento reale, centrate su compiti e problemi, così da mobilitare le risorse buone degli allievi al fine di consentire loro la scoperta del sapere;
- la *centralità della competenza*, intesa come caratteristica della persona che la rende capace di fronteggiare in modo adeguato compiti e problemi riferiti ad uno specifico campo della vita sociale;
- la *comunità educante*, che implica un ambiente ricco di valori, professionalità e stimoli costituito da tutti coloro che in vario modo partecipano alla vita della struttura formativa e ne condividono la missione educativa; è il centro propulsore e responsabile di tutta l'esperienza educativa e culturale, aperta al contesto esterno, entro cui si delinea e si consolida progressivamente la corresponsabilità educativa della famiglia e dell'organismo formativo, in una logica di continuità e con l'intento di contribuire al bene della società.

3) *Natura della struttura formativa*

Questa si caratterizza per:

- *emanazione di un ente* in grado di esprimere una valenza educativa e sociale che promuove servizi riferiti ad una concezione della formazione intesa come "bene pubblico", quindi con esclusione del fine di lucro;
- *territorialità*, così da inserirsi in modo vitale in un contesto dotato di cultura, soggetti, risorse e opportunità necessari ad una formazione di qualità;
- presenza di una *comunità educante* stabile, costituita da personale dotato dei necessari requisiti di competenza, sulla base di una gestione delle risorse umane con contratto coerente con i principi del servizio formativo (contratto collettivo nazionale di settore o simili: edilizia, enti locali);
- *offerta plurima di progetti e percorsi* chiaramente distinti, con priorità rispetto ai primi poiché consentono di garantire un servizio in grado di porre in atto effettivamente il progetto educativo previsto;
- *autonomia* didattica, organizzativa e di ricerca;
- *capacità gestionale* non delegabile e, nel contempo, apertura alla dinamica di rete sulla base di adesione volontaria;
- *qualità formativa* definita da requisiti di prodotto e di processo a loro volta sanciti da un patto su base associativa (marchio di qualità).

7. TIPOLOGIA DI OFFERTA

L'offerta formativa propria del sistema di IFP prevede *percorsi e progetti* definiti in modo distinto, come di seguito indicato.

1) *Percorsi*

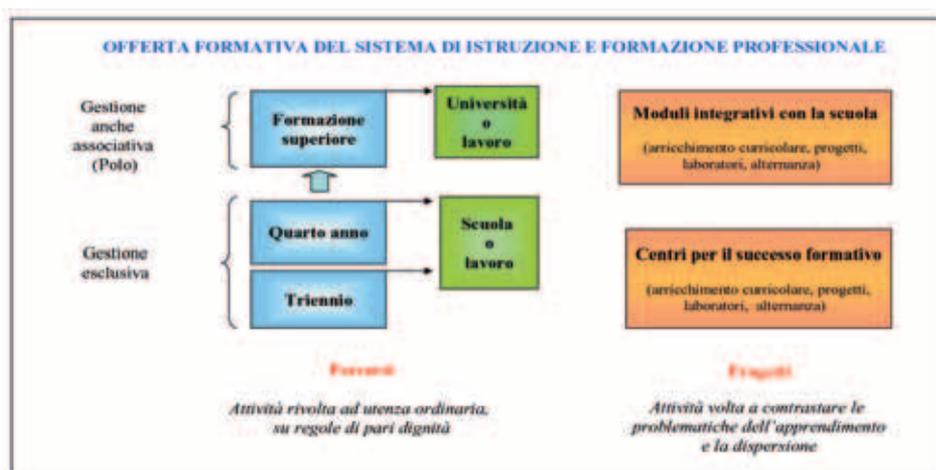
I percorsi indicano la parte centrale, stabile e quindi irrinunciabile dell'offerta formativa, su base tri-quadriennale, con continuità verticale nella formazione superiore, secondo una gestione autonoma ed esclusiva. Consentono di conseguire:

- a) la *qualifica professionale* al termine del III anno, assolvendo al diritto-dovere di istruzione e formazione;
- b) il *diploma professionale* dopo un ulteriore anno di formazione;
- c) *titoli professionali* attraverso le proposte della *formazione superiore*;
- d) la *qualifica professionale* attraverso la formazione *nell'apprendistato* dopo i 16 anni.

2) *Progetti*

I progetti indicano la parte ulteriore dell'offerta formativa, costituita da attività volte a contrastare le problematiche dell'apprendimento e la dispersione, affrontate sia in fase preventiva, tramite moduli integrativi realizzati con gli istituti scolastici, sia di recupero in strutture per il successo formativo:

- a) una *metodologia di contrasto dell'insuccesso formativo e della emarginazione sociale* concentrata sulle "aree critiche" dei processi di apprendimento e di accesso al mercato del lavoro,
- b) un *servizio specialistico nella gestione delle problematiche di crisi* connesse ai processi di apprendimento e di inserimento lavorativo e sociale, costituita da una serie di opportunità di orientamento, supporto didattico nelle specifiche aree formative critiche, percorsi destrutturati per soggetti che non possono/non riescono ad inserirsi in un gruppo classe ordinario, supporto formativo tramite laboratori di buone pratiche per operatori del sistema educativo, servizio di sostegno e accompagnamento del *target* di riferimento al fine di realizzare un'efficace metodologia di *placement* nel mercato del lavoro, monitoraggio ed accompagnamento rivolto a progetti simili da realizzare anche in altri contesti.



8. INTERVENTI DI STABILIZZAZIONE

Per perseguire questa strategia, occorre superare le tre seguenti problematiche di cui soffre il sistema: 1) il disegno delle competenze tra Stato e Regione/Province Autonome lo rende un ambito incerto e sottoposto alle più varie dinamiche; 2) la diseguale distribuzione sul territorio nazionale crea una discriminazione tra i destinatari; 3) i flussi finanziari differenti da quelli scolastici (dove vige la regola automatica di costituzione delle classi in base agli iscritti) creano ancora discriminazione nei confronti dei destinatari.

8.1. Strategia di stabilizzazione

Da qui la necessità di delineare una *strategia di stabilizzazione* del sistema di IFP per il diritto-dovere fino ai 18 anni, sulla base dei seguenti criteri.

- 1) *Consolidamento del sistema di istruzione e formazione professionale* tramite il passaggio dalla attuale fase di “prima attuazione” prevista dal regolamento relativo all’obbligo di istruzione, a quella ordinaria attraverso un sistematico monitoraggio delle azioni formative viste in riferimento alle finalità cui si riferiscono ovvero consentire:
 - l’accesso di tutti, nessuno escluso, ai percorsi formativi, anche lungo il percorso tramite interventi *ad hoc* (LaRSA);
 - il sostegno all’interesse e alla motivazione dei destinatari con riflessi positivi sulla partecipazione alle attività;
 - il coinvolgimento delle famiglie e della realtà sociale ed economica;
 - il sostegno alla scelta orientativa degli allievi e lo stimolo all’elaborazione di un progetto di vita e di formazione-lavoro coerente con le proprie caratteristiche e aspirazioni;
 - l’effettivo perseguimento del successo formativo ed occupazionale inteso in tutte le sue diverse forme: acquisizione dei saperi e delle competenze del titolo di studio previsto (qualifica, diploma professionale), occupazione coerente con il titolo di studio professionale, prosecuzione degli studi nella filiera professionale, inserimento positivo e accompagnato in un altro percorso formativo (o di apprendistato).
- 2) *Certificazione del personale* secondo l’approccio per saperi e competenze, coerentemente con i requisiti del sistema di istruzione e formazione professionale.

8.2. Tipologie di impegni

Si impongono, a questo proposito, due tipologie di impegni.

- 1) *Impegni delle istituzioni pubbliche di programmazione e finanziamento*
 - a) È necessario procedere alla *diffusione su tutto il territorio nazionale della proposta di IFP* secondo il modello indicato, così da rispettare effettivamente i diritti di istruzione e formazione dei cittadini italiani, evitando di discriminarli in base a questo o quell’orientamento politico delle Regioni o Province Autonome.

- b) Contemporaneamente, vanno poste le condizioni per la *certezza finanziaria* relativa alle azioni possibili, sulla base del principio di libertà di scelta dei percorsi da parte dei giovani e delle loro famiglie.
- c) Vanno create le condizioni affinché, nei *modelli di valutazione esterni*, siano riconosciuti e rispettati gli specifici approcci formativi così da adottare metodologie valutative coerenti con tali approcci.

2) *Impegni delle istituzioni formative*

Le istituzioni formative sono chiamate a dar vita a due interventi di grande rilievo al fine del consolidamento del sistema di IFP.

- a) Creazione di un'intesa forte in tema di sistema di gestione della qualità che caratterizza le Istituzioni formative che si riconoscono nel modello indicato. Quest'intesa, sotto forma di *associazione che rilascia uno specifico marchio per la qualità dei percorsi IFP*, mira a fornire garanzia agli utenti ed ai diversi attori circa un'offerta formativa dal carattere educativo, culturale e professionale, in grado quindi di consentire la crescita integrale della persona umana, nel quadro della prospettiva europea che sostiene la necessità di formare una nuova figura di cittadino capace di affrontare le sfide presenti nella società cognitiva. Il concetto di qualità cui ci si riferisce comprende e supera il mero significato tecnico, per acquisire il valore di una proposta forte, culturalmente caratterizzata e che indica, attraverso un marchio di qualità specifico, un movimento educativo a carattere innovativo, che si pone come obiettivo la costruzione di un sistema di istruzione e formazione professionale unitario, di pari dignità rispetto a quello dell'istruzione, progressivo e continuativo.
- b) Avvio di una *metodologia di certificazione delle competenze del personale*, sulla base di un modello di professionalità formativa e di organizzazione in cui questa si colloca, connotata da un approccio peculiare che la distingue sia dal modello scolastico, sia da quello addestrativo. Ciò significa puntare su una concezione di professionalità centrata su una cultura del lavoro e su una deontologia forte, fondata sulla prospettiva educativa entro cui collocare le azioni formative rivolte ad adolescenti e giovani, nella logica della formazione lungo tutto il corso della vita. Tale azione prevede un piano di qualificazione delle risorse umane centrato su quattro punti: elaborazione degli standard professionali; compilazione del *portfolio* del formatore; bilancio delle competenze e delle risorse; piano formativo di riallineamento con i requisiti dell'abilitazione, certificazione di competenza rilasciata dalla Regione con le Università.

9. QUAL È LA PECULIARITÀ DELLA ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE?

Risulta infine necessario mettere a fuoco una questione centrale: il valore dei percorsi di istruzione e formazione professionale non va rintracciato nel fatto che siano una variante "pratica" del secondo ciclo degli studi,

speculare della variante “teorica” degli istituti tecnici e di quella “mista” degli istituti professionali. Si tratta, al contrario, del tentativo di superare il modello culturale dualistico teoria-prassi proprio del nostro sistema educativo e di passare da un contesto “didattico” ad un contesto di vero e proprio apprendimento che si svolge per esperienze significative, concrete, coinvolgenti, autenticamente valutabili.

Quattro sono i fattori che creano un contrasto tra la cultura, così come è proposta normalmente nella scuola, e il modo in cui si concepisce la cultura nella società attuale: *connessione* (ogni fattore culturale è strutturalmente connesso ad altri con cui si relaziona per assonanza, analogia, correlazione); *contestualizzazione* (ogni fattore culturale interviene nella comprensione della realtà e nella sua trasformazione orientata ad un progetto); *coinvolgimento personale, passione* (ogni fattore culturale è in grado di sollecitare una dimensione della personalità, creando corrispondenza, coinvolgimento ed anche passione e quindi mobilitazione); *azione* (la forma dell’azione caratterizza la cultura della società attuale che richiede quindi sempre un attore coinvolto entro un contesto definito, ricco di stimoli e di opportunità di sollecitazione delle prerogative personali).

Di contro, l’approccio didattico tradizionale risulta critico per i seguenti motivi legati al suo modello culturale obsoleto: la divisione dell’intero campo culturale in ambiti disciplinari, sorretti ognuno da una propria epistemologia, comporta che i fattori culturali siano “sequestrati” nella specifica disciplina, senza legami significativi con altre; la metodologia di apprendimento prevalente nel contesto scolastico privilegia il trasferimento di nozioni, e non la loro applicazione in contesti, meno ancora l’avvio del processo di apprendimento tramite esperienze attive (compiti, problemi) o progetti; il primato dei contenuti (nozioni) e la preponderanza del gruppo classe rispetto alle altre situazioni di apprendimento (gruppo di livello, laboratorio, progetto, compito reale, *project work*) generano difficoltà nel creare omogeneità nell’ambito di gruppi classe sempre più differenziati, impoveriscono le esperienze culturali e quindi rendono difficoltoso il coinvolgimento personale; la gran parte delle pratiche scolastiche presenta un carattere inerte, poiché delinea un trasferimento di nozioni tramite unità didattiche che possono prevedere (al di là della mera ripetizione dei contenuti) anche degli esercizi che però rimangono circoscritti alla nozione stessa.

In questo senso, si può dire che *la peculiarità dell’Istruzione e formazione professionale sta essenzialmente nel suo metodo* (e nell’ispirazione educativa e sociale che lo rende possibile). Tale metodo è in grado di agire le connessioni tra i saperi e contestualizzarli nella realtà, sollecitare il coinvolgimento e la passione (culturale!) dei giovani, metterli in condizione di essere attori di compiti e problemi reali e, quindi, di assumere un ruolo sociale significativo e dotato di valore dal punto di vista dei vari attori significativi dell’attività formativa.

Questo metodo viene meno in due casi:

- quando si scolasticizza la IFP, ovvero quando si importano (specie nell’imporre criteri di abilitazione propri dell’istruzione) distinzioni rigide

- tra discipline, didattiche frontali (inerti), orari eccessivamente frazionati, povertà di lavoro collegiale e di “comunità educativa”;
- quando si “patologizza” la IFP, ovvero quando la si ritiene utile solo per quei ragazzi che non sono ritenuti in grado di proseguire gli studi nella scuola.

Il valore della proposta della IFP potrà essere adeguatamente riconosciuto e riproposto solo se ne verrà rispettata questa specificità; se quindi essa sarà posta in condizione di stabilità tale da poter mettere a frutto la propria capacità di iniziativa.

Il mancato decollo della riforma dell'apprendistato: appunti per una riforma

SANDRA D'AGOSTINO¹

Parole chiave:
Apprendistato
professionalizzante,
Regioni

1. IL MANCATO DECOLLO DELLA RIFORMA DELL'APPRENDISTATO

L'apprendistato professionalizzante, introdotto dal decreto legislativo n. 276/03, stenta ancora a trovare la sua piena implementazione sul territorio nazionale dopo oltre quattro anni dalla sua definizione. Delle tre tipologie definite dal decreto legislativo citato, è questa la tipologia di apprendistato che maggiormente si pone in relazione di continuità rispetto allo strumento precedentemente disegnato dalla legge n. 196/97, pur in un contesto rinnovato, in cui si introducono strumenti quali i profili formativi e i piani formativi individuali e la formazione "formale" può essere realizzata anche all'interno delle aziende. Anche per questa ragione, oltre che per il significativo ampliamento della fascia d'utenza interessata e della durata massima del contratto, su questo strumento si è concentrata l'attenzione delle imprese, delle parti sociali e dei referenti istituzionali.

Tuttavia, il disegno di tale apprendistato evidentemente complesso, non del tutto chiaro in particolare nella divisione dei compiti di regolamentazione fra i soggetti istituzionali e sociali, in qualche punto non privo di qualche lacuna, non ha agevolato un rapido passaggio alla fase successiva di implementazione.

Si aggiunga che i margini di incertezza non sono stati ridotti o arginati neanche da una azione di coordinamento né sul piano istituzionale, né,

¹ ISFOL, esperta in sistemi formativi.

tanto meno, su quello della contrattazione collettiva, con il risultato che oggi siamo di fronte ad un “inestricabile intreccio” di competenze – come è stato definito nel Protocollo sul *welfare* del luglio 2007 –, per sciogliere il quale sembra necessario ricorrere ad un ulteriore intervento normativo.

Del resto le criticità che vive oggi l’implementazione dell’apprendistato professionalizzante sono testimoniate anche dai risultati sul fronte dell’occupazione. In un contesto di mercato del lavoro che nell’anno 2006 ha fatto segnare un significativo miglioramento sul fronte dell’occupazione complessiva (+1,9% del numero di occupati rispetto all’anno precedente), nel 2006 gli apprendisti occupati arrivano a sfiorare la cifra di 600.000 unità (tab. 1), facendo segnare un +4,4% rispetto al precedente anno 2005. Pertanto, prosegue quel processo virtuoso che vede crescere l’utenza dell’apprendistato ormai quasi ininterrottamente da circa un decennio, ma non si è ancora in presenza di quella crescita eclatante dell’istituto che ci si poteva aspettare dopo l’ampliamento a 29 anni dell’età per l’assunzione e l’estensione a sei anni della durata massima del contratto.

Tab. 1 - *Occupazione in apprendistato per Regioni e aree geografiche. Dati in valori assoluti anni 2003-06 e incremento percentuale 2006/2003 e 2006/2005*

Regioni	2003	2004	2005	2006	Incr % 2006/03	Incr % 2006/05
Piemonte	44.027	46.780	45.038	44.394	0,8	-1,4
Valle d'Aosta	1.716	1.965	2.002	1.984	15,6	-0,9
Lombardia	89.152	99.561	99.753	108.597	21,8	8,9
Trentino A.A.	12.619	13.386	12.956	12.768	1,2	-1,5
Prov. Bolzano	5.026	5.108	4.842	4.734	-5,8	-2,2
Prov. Trento	7.593	8.278	8.114	8.033	5,8	-1,0
Veneto	67.843	71.002	67.646	70.069	3,3	3,6
Friuli V.G.	12.567	12.914	12.518	12.730	1,3	1,7
Liguria	15.987	18.032	18.104	17.893	11,9	-1,2
Emilia Romagna	52.022	54.520	54.290	57.392	10,3	5,7
Toscana	43.192	46.770	50.835	47.954	11,0	-5,7
Umbria	12.157	13.914	14.146	14.857	22,2	5,0
Marche	24.025	25.882	19.860	26.130	8,8	31,6
Lazio	28.372	38.418	41.926	48.256	70,1	15,1
Abruzzo	11.432	13.611	14.129	13.744	20,2	-2,7
Molise	1.533	1.996	2.034	1.944	26,8	-4,4
Campania	13.891	18.670	20.463	21.650	55,9	5,8
Puglia	28.932	35.045	36.411	36.164	25,0	-0,7
Basilicata	1.948	2.716	3.057	3.244	66,5	6,1
Calabria	4.948	6.570	6.732	7.126	44,0	5,9
Sicilia	21.739	28.279	29.256	28.415	30,7	-2,9
Sardegna	9.021	11.630	13.376	14.129	56,6	5,6
<i>Nord Ovest</i>	<i>150.882</i>	<i>166.338</i>	<i>164.898</i>	<i>172.868</i>	<i>14,6</i>	<i>4,8</i>
<i>Nord Est</i>	<i>145.052</i>	<i>151.822</i>	<i>147.410</i>	<i>152.958</i>	<i>5,5</i>	<i>3,8</i>
<i>Centro</i>	<i>107.746</i>	<i>124.984</i>	<i>126.767</i>	<i>137.196</i>	<i>27,3</i>	<i>8,2</i>
<i>Sud e Isole</i>	<i>93.443</i>	<i>118.516</i>	<i>125.457</i>	<i>126.415</i>	<i>35,3</i>	<i>0,8</i>
Italia	497.122	561.660	564.532	589.437	18,6	4,4

Fonte: elaborazioni ISFOL su dati INPS

Considerando poi il periodo 2003-2006, l'occupazione in apprendistato è cresciuta poco meno del 20% secondo i dati forniti dall'INPS. Tuttavia, il più ampio incremento si è registrato nel 2004, ovvero quando ancora mancavano completamente gli atti di regolamentazione da parte delle Regioni e le discipline contrattuali e non è quindi ascrivibile alla nuova normativa dell'apprendistato professionalizzante. Piuttosto l'incremento registrato in particolare nel 2004 sembra ascrivibile alla contemporanea abrogazione dei contratti di formazione-lavoro, che ha costretto le imprese a riorientare le proprie scelte per il reclutamento dei giovani.

Considerato in valore assoluto, tuttavia, l'incremento complessivo di apprendisti occupati registrato nel triennio 2003-06 non è stato sufficiente a recuperare completamente l'utenza precedente dei contratti di formazione-lavoro.

Evidentemente, continua a costituire un freno alla crescita dell'apprendistato il mancato completamento della riforma promossa dal d.lgs. 276/03: infatti, il quadro dell'implementazione dell'apprendistato professionalizzante si presenta ancora a "macchia di leopardo" sul territorio e fra i settori economici. Le altre due tipologie, rispetto alle quali pure si segnalano significativi ritardi nella fase di implementazione, sono destinate a raccogliere a regime quote di utenza molto più limitate.

I primi dati tendenziali sul 2007, ancora insufficienti a dare indicazioni sull'andamento dell'occupazione, segnalano che tuttora il 52% dei contratti di apprendistato presenti in Italia fa riferimento al quadro normativo tracciato dalla legge n. 196/97 e non a quello del d.lgs. n. 276/03 (cfr. tab. 2). Tale percentuale, inoltre, evidenzia scarsa variabilità fra le Regioni.

Tab. 2 - *Tipologie di contratti di apprendistato applicate – comp. % anno 2007**

Tipologia di apprendistato	Comp. %
Apprendistato professionalizzante	38,8
Apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere	8,7
Apprendistato per il conseguimento di un diploma	0,5
Apprendistato ex l. 196/97	52,0
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>

(*) dati provvisori
Fonte: elaborazioni ISFOL su dati INPS

2. L'IMPLEMENTAZIONE DELL'APPRENDISTATO PROFESSIONALIZZANTE

Secondo le previsioni dell'art. 49 del d.lgs. n. 276/03, la regolamentazione dell'apprendistato professionalizzante è attribuita *in primis* alle Regioni e alle Province Autonome, che devono operare nel rispetto di alcuni principi direttivi. Tuttavia, in rispetto ad un interpello, il Ministero del lavoro ha successivamente avallato un'interpretazione secondo la quale la nuova regolamentazione regionale opera solo rispetto ai contratti di appren-

distato stipulati ai sensi di CCNL rinnovati contenenti una disciplina dell'apprendistato professionalizzante. Viceversa, in assenza delle regolamentazioni regionali, in via surrogatoria, il contratto collettivo nazionale può costituire il riferimento per l'utilizzo dell'apprendistato professionalizzante e la disciplina degli aspetti formativi.

È evidente che tale «incastro» di fonti regolatorie implica tempi lunghi di implementazione, per pervenire alla definizione delle ventuno normative regionali e alla stipula degli oltre cento contratti collettivi.

Per quanto riguarda le regolamentazioni da parte dei soggetti istituzionali, le Regioni e le Province Autonome hanno proceduto seguendo le seguenti modalità operative: *via legislativa*, ovvero definendo da subito una regolamentazione imperniata su una legge regionale, che si pone come riferimento stabile per il sistema territoriale; *via sperimentale*, ovvero predisponendo, attraverso atti amministrativi, regolamentazioni o progetti che hanno i caratteri della sperimentality e transitorietà, ovvero che rappresentano una prima elaborazione che si vuole sottoporre a verifica per un certo periodo, su un numero di settori più o meno ampio, prima di riprodurla a regime.

Volendo riassumere in uno schema sintetico lo stato di avanzamento delle diverse amministrazioni territoriali rispetto all'implementazione dell'apprendistato professionalizzante, potrebbero essere individuate cinque diverse situazioni, come risulta dal seguente quadro (cfr. tab. 3).

Tab. 3 - Schema esemplificativo dello stato di avanzamento delle Regioni nella definizione della regolamentazione dell'apprendistato professionalizzante

Stato di avanzamento del processo di regolamentazione per via legislativa	a. Regioni che hanno varato la legge e gli atti di regolamentazione	Piemonte, Provincia di Bolzano, Friuli Venezia Giulia, Emilia Romagna, Toscana, Marche, Lazio, Puglia, Sardegna
	b. Regioni che hanno varato la legge e stanno definendo gli atti di regolamentazione	Lombardia, Umbria, Molise, Provincia di Trento, Basilicata
	c. Regioni in cui è in corso l'iter per l'approvazione della legge di regolamentazione	Veneto, Campania
Regolamentazioni per via amministrativa	d. Regioni che hanno promosso attuazioni transitorie e sperimentali per tutti i settori con CCNL rinnovato	Valle d'Aosta, Provincia di Trento, Veneto, Liguria, Abruzzo, Campania
	e. Regioni che hanno promosso attuazioni transitorie e sperimentali limitate a settori specifici	Lombardia, Umbria, Lazio, Sicilia

A fronte di tale intensa attività di regolamentazione si deve però rimarcare il fatto che il contratto di apprendistato professionalizzante non è ancora disponibile per tutte le imprese e su tutto il territorio nazionale, a distanza ormai di quasi quattro anni dalla approvazione del d.lgs. 276/03. Il quadro precedente testimonia i lunghi tempi necessari per il compimento

del processo regolamentare a livello regionale, dal momento che solo in nove Regioni tale processo è stato concluso e altre sei Regioni hanno preferito seguire un processo di tipo amministrativo – si tratta comunque di un regime transitorio: risultano tuttavia ancora assenti altre aree, anche significative in termini di apprendisti occupati, dove l'istituto è applicabile solo grazie alla deroga contenuta nella legge n. 80/2005, se i relativi CCNL hanno disciplinato la materia.

Del resto, anche sul fronte della contrattazione collettiva si sono registrati significativi ritardi nella disciplina del nuovo istituto. In generale, la contrattazione segue tempi legati alle scadenze pluriennali dei contratti; si aggiunga che l'impatto delle nuove norme dettate dal decreto legislativo n. 276/03 sulla retribuzione degli apprendisti ha a lungo costituito un freno alla definizione degli accordi, in particolare con riferimento alle imprese artigiane. Ad oggi, permangono aree anche ampie dell'artigianato e non solo, in cui manca una disciplina dell'apprendistato professionalizzante nei contratti collettivi nazionali.

Anche come conseguenza della scarsa chiarezza del quadro nazionale, le regolamentazioni regionali che sono state progressivamente definite seguono direttrici non sempre coincidenti e in qualche caso evidentemente divergenti. Se poi si amplia il campo di osservazione considerando anche le discipline contenute nei contratti collettivi, gli elementi di sovrapposizione, i disallineamenti e le divergenze aumentano ulteriormente. L'analisi che segue metterà meglio in evidenza gli elementi di criticità su alcuni aspetti specifici e anche strategici e non solo sulla definizione dei meccanismi procedurali. Tali aspetti di disomogeneità fra le regolamentazioni regionali e contrattuali sono ben evidenti alle imprese e le rappresentanze del sistema produttivo hanno da tempo richiesto di procedere ad una revisione delle norme. Le stesse Regioni hanno preso coscienza della necessità di pervenire ad una maggiore omogeneità e nello scorso anno 2006 avevano approvato un'intesa² su alcuni aspetti strategici, che doveva costituire la base per l'apertura di un confronto con le Parti sociali.

Tuttavia le criticità emerse nella fase di implementazione hanno portato a individuare, nell'ambito del Protocollo sul *welfare* siglato nello scorso luglio 2007, la necessità di un riordino della materia «d'intesa con le Regioni e le parti sociali» per pervenire ad una applicazione «uniforme ed immediata». Pertanto, il Protocollo individua le direttrici lungo le quali si intende procedere nell'opera di rilancio dello strumento:

- rafforzamento del ruolo della contrattazione collettiva, nel quadro di un perfezionamento della disciplina legale della materia;
- definizione di standard nazionali dei profili professionali e dei percorsi formativi, anche al fine di agevolare la mobilità geografica degli apprendisti;

² Cfr. Accordo dei Presidenti delle Regioni e Province Autonome per la regolamentazione dell'apprendistato professionalizzante del 9 febbraio 2006.

- individuazione, nel rispetto delle competenze regionali, di standard nazionali di qualità della formazione (soggetti e organismi accreditati/autorizzati, certificazione degli esiti formativi, riconoscimento di crediti).

Il primo risultato dell'accordo è l'inserimento di una norma specifica nell'ambito della legge n. 247 del 2007, nota anche come "collegato alla finanziaria sul welfare", che prefigura l'attribuzione di una delega al Governo per emanare, d'intesa con le Regioni e le Parti sociali, entro 12 mesi, un decreto legislativo finalizzato al riordino della normativa in materia di apprendistato sulla base dei

seguenti principi e criteri direttivi:

- a) rafforzamento del ruolo della contrattazione collettiva nel quadro del perfezionamento della disciplina legale della materia;
- b) individuazione di standard nazionali di qualità della formazione in materia di profili professionali e percorsi formativi, certificazione delle competenze, validazione dei progetti formativi individuali e riconoscimento delle capacità formative delle imprese, anche al fine di agevolare la mobilità territoriale degli apprendisti mediante l'individuazione di requisiti minimi per l'erogazione della formazione formale;
- c) con riferimento all'apprendistato professionalizzante, individuazione di meccanismi in grado di garantire la determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni e l'attuazione uniforme e immediata su tutto il territorio nazionale della relativa disciplina;
- d) adozione di misure volte ad assicurare il corretto utilizzo dei contratti di apprendistato.

3. LE CRITICITÀ DELLE REGOLAMENTAZIONI DELL'APPRENDISTATO PROFESSIONALIZZANTE

Come anticipato nel paragrafo precedente, l'attuale regolamentazione dell'apprendistato professionalizzante risultante dall'intreccio di norme nazionali e regionali e discipline contrattuali disegna un quadro complessivo che lascia ampi margini di incertezza agli utenti che vorrebbero utilizzare lo strumento.

La differenza più significativa fra le regolamentazioni regionali riguarda un aspetto strategico, ossia la *responsabilità delle imprese e delle istituzioni nell'erogare e finanziare la formazione formale per gli apprendisti*, rispetto alla quale convivono due modelli.

In alcune regolamentazioni, in continuità con la legge n. 196/97, tale responsabilità è attribuita al soggetto pubblico che predispone l'offerta formativa e, se questa è insufficiente, l'impresa è esentata dall'erogare la formazione formale; ovviamente l'impresa può farsi riconoscere la «capacità formativa» per realizzare la formazione formale all'interno, ma tale possibilità non è certo incentivata, visto che le imprese che realizzano internamente la formazione devono assumersene anche i costi; in taluni casi sembra configurarsi anche una sorta di disincentivo alle imprese, laddove si pongono vincoli molto alti al riconoscimento della capacità formativa, facendo coincidere tali requisiti con quelli previsti per l'accreditamento per le strutture che erogano le attività di formazione professionale.

Non stupisce quindi che nella realtà i dati provenienti da alcuni territori indichino che la quota di imprese che chiede di realizzare la formazione all'interno sia molto bassa; si tratta per lo più di imprese di grandi dimensioni, che hanno già sviluppato al proprio interno una funzione per lo sviluppo delle risorse umane. D'altro canto, pressoché tutti i modelli europei di apprendistato assegnano al soggetto istituzionale il compito di garantire l'esistenza di un'offerta di formazione «formale» adeguata alle necessità delle imprese.

C'è però un altro gruppo di regolamentazioni regionali che, sulla base dell'interpretazione delle stesse norme del d.lgs. 276/03, ritiene di attribuire integralmente all'impresa la responsabilità dell'erogazione della formazione formale; in questi casi, la presenza di un'offerta formativa pubblica si configura solo come eventuale e aggiuntiva, mentre sono in ogni caso le singole imprese a doversi attivare per erogare o far erogare la formazione. Si tratta di un modello innovativo, che limita il ruolo del soggetto pubblico a controllo della regolare attuazione del rapporto di lavoro e ad «eventuale» organizzatore di un'offerta formativa pubblica. Certamente si tratta di un modello che apre ampi spazi alle singole imprese di organizzare la formazione più adeguata alle proprie esigenze, viste le difficoltà del sistema pubblico di offrire risposte adeguate ad un panorama così composito di esigenze.

Tuttavia non si può dimenticare che l'occupazione in apprendistato rimane concentrata nelle imprese di dimensioni minori, principalmente artigiane, che rappresentano circa il 40% dell'occupazione. Ma anche nell'ambito del terziario, che conta una quota pari pure al 40% dell'occupazione in apprendistato, una parte significativa di imprese è di dimensioni molto ridotte, appartenenti ai settori degli esercizi pubblici o degli studi professionali. Difficilmente a queste imprese può essere riconosciuta la capacità di affrontare un investimento economico aggiuntivo sugli apprendisti finanziando l'attività formativa e non a caso, quando nella finanziaria per il 2007 sono stati elevati i contributi sugli assunti in apprendistato, è stata anche introdotta una deroga per le imprese artigiane. Accanto alla sostenibilità economica occorre ricordare la difficoltà di queste imprese di rivolgersi ad un mercato della formazione per scegliere gli interventi ritenuti più adeguati, vista la scarsa presenza di risorse umane con competenze sulla formazione. Non a caso alcune Regioni sono intervenute su questo aspetto, precisando che tale formazione viene erogata «a mercato» da strutture formative accreditate o comunque inserite in appositi elenchi regionali.

Pertanto, questo secondo modello deve comunque essere temperato dalla presenza di un'offerta formativa pubblica, se si vuole evitare di precludere la possibilità di utilizzo dell'apprendistato ad una amplissima fascia di imprese, che oltretutto rappresentano la quota di gran lunga più significativa nel sistema italiano.

La stessa *definizione di «formazione formale»* trova declinazioni differenti nelle varie Regioni e nei contratti: ad esempio, tutti i contratti collettivi contemplano l'affiancamento *on the job* come modalità di realizzazione della formazione formale, mentre le Regioni sembrano compatte nell'esclu-

derlo. Ulteriori elementi di differenziazione riguardano i luoghi nei quali può realizzarsi tale formazione: in alcuni casi si escludono quelli destinati alla produzione o comunque si limita l'utilizzo di tali spazi rinviando prioritariamente ad altri distinti o esterni.

Alle differenti definizioni regionali e contrattuali, si unisce quella contenuta nel disegno di legge di iniziativa governativa sull'apprendimento permanente, approvato dal Consiglio dei Ministri nel dicembre 2007 e concordato con la Conferenza delle Regioni oltre che con altri Ministeri quali quello dell'Istruzione e dell'Università. Tale ulteriore definizione, che in via generale limita la possibilità di erogare la formazione formale alle istituzioni del sistema nazionale di istruzione e formazione, in via speciale nell'ambito dell'apprendistato e della formazione continua riconosce anche alle imprese con capacità formativa di realizzare la formazione formale.

Il rinvio ad un *requisito di "capacità formativa" delle imprese* per l'erogazione della formazione formale è già presente nell'art. 49, comma 5, lett. b), del d.lgs. 276/03 e quindi molte regolamentazioni regionali si sono esercitate nell'individuazione di requisiti adeguati. Tuttavia anche in questo caso si riscontrano numerose sovrapposizioni fra fonti diverse: infatti, tali requisiti sono stati indifferentemente elaborati da molti contratti collettivi e dalle regolamentazioni regionali, generalmente seguendo linee discordi. Si è già segnalato che talune norme regionali hanno invece pressoché negato alle imprese la possibilità di realizzare la formazione formale all'interno, a meno che queste non risultino accreditate come soggetti formativi. Si aggiunga che, in risposta ad un interpellato promosso dall'Ordine dei Consulenti del lavoro di Bergamo, il Ministero del lavoro nel marzo 2006 aveva avallato una interpretazione della norma nazionale che riconosce in capo alla contrattazione collettiva il compito di definire le modalità di individuazione delle imprese «con capacità formativa».

Si ritiene che l'individuazione a livello nazionale di requisiti per la determinazione della capacità formativa delle imprese a realizzare la formazione formale sia uno degli ambiti strategici sui quali agire per una omogeneizzazione della regolamentazione dell'apprendistato professionalizzante, rendendo più eque le condizioni fra le imprese dei diversi territori e venendo anche incontro alle particolari esigenze delle imprese multilocalizzate. Del resto, si ritiene che la sentenza n. 50/2005 della Corte Costituzionale abbia riconosciuto come ambito di competenza esclusiva dello Stato quello della formazione realizzata all'interno dell'impresa. L'individuazione di requisiti omogenei a livello nazionale deve però scaturire da uno sforzo comune nel cercare di circoscrivere meglio le caratteristiche di tale formazione formale realizzata in azienda, evitando da un lato di centrare eccessivamente l'attenzione sulle dimensioni dell'azienda e, dall'altro, di far ricorso a criteri del tutto indefiniti come quelli che richiedono semplicemente un'attestazione di adeguatezza da parte delle stesse aziende, senza alcuna identificazione di livelli minimi o di elementi in relazione ai quali determinare tale adeguatezza.

Appare ormai consolidato l'accento anche sugli esiti del processo di for-

mazione definito “formale”, che devono consistere in una qualifica professionale o in una certificazione di competenze. In questo senso già si esprimeva la circolare del Ministero del lavoro n. 40/04 quando individuava la “certificabilità” come caratteristica della formazione formale. Le criticità sorgono nel momento in cui occorre fare i conti con la mancanza nel nostro Paese di uno strumento che renda possibile la certificabilità delle competenze e delle qualifiche, ossia di un sistema di standard che individui le modalità e i livelli minimi.

Da qualche anno e proprio a partire dall’*input* contenuto nell’art. 52 del d.lgs. 276/03 relativo alla definizione di un Repertorio di qualifiche per l’apprendistato si è avviato un processo interistituzionale che ha visto la partecipazione anche degli attori sociali volto alla definizione di un sistema nazionale di standard minimi professionali, formativi e di certificazione e riconoscimento dei crediti. A tal fine, è stato costituito un Tavolo tecnico che attendeva una piena legittimazione ordinamentale con il disegno di legge sull’apprendimento permanente. Tuttavia, ancorché nell’ambito di un processo informale, sembrerebbe che i lavori del Tavolo tecnico avanzino con tempi scarsamente compatibili con le esigenze di omogeneizzazione poste dall’apprendistato. Secondo lo scadenziario che il Paese si è impegnato a rispettare nei confronti dell’Unione Europea, che finanzia tale processo attraverso le risorse del PON, si prevede di avere una prima lista di profili professionali per l’anno 2010.

Il superamento delle principali criticità legate all’implementazione dell’apprendistato professionalizzante richiede invece di individuare quanto prima quelle soluzioni che possono aumentare il grado di omogeneità del sistema. Occorre quindi individuare soluzioni intermedie che, mantenendo l’impegno ad assumere i risultati del Tavolo tecnico man mano che saranno disponibili, consentano però di realizzare da subito un processo di definizione di profili almeno professionali omogenei a livello nazionale. Del resto, su questo aspetto esiste una domanda forte da parte delle parti sociali e in particolare delle organizzazioni datoriali, che spingono anche per un ruolo più forte della contrattazione collettiva individuata.

La stessa legge n. 247/07 ha individuato come primo criterio direttivo per la riforma dell’apprendistato quello della valorizzazione della contrattazione collettiva, ma occorre individuare modalità per conciliare l’esigenza di valorizzazione di tale ruolo con quella di omogeneizzazione del sistema: non sarebbe infatti un gran risultato passare dalle, al più, venti regolazioni regionali diverse alle centinaia di diverse discipline contrattuali.

Esiste oggi una consapevolezza diffusa delle criticità relative alla fase attuativa dell’apprendistato professionalizzante, legate almeno in parte ad un quadro normativo che sembra poco chiaro e in qualche aspetto anche lacunoso. Ed è impensabile che convivano sul territorio modelli così diversi a partire da un’unica norma nazionale, per cui è sentita una esigenza di chiarificazione ed omogeneizzazione a livello centrale, senza negare la possibilità di individuare modelli organizzativi della formazione anche diversi sul territorio.

Le esigenze esaminate si sommano alla necessità di individuare meccanismi e strumenti per superare quelle criticità dei sistemi di formazione per l'apprendistato che potrebbero essere definite "di più lungo periodo". Infatti, dopo un decennio dall'approvazione della legge n. 196/97, che ha dato il via alla costruzione di sistemi territoriali di formazione esterna per gli apprendisti, ancora oggi solo una quota di giovani riceve effettivamente la formazione esterna, programmata e finanziata con risorse pubbliche: i dati più aggiornati riferiti al 2005 parlano del 20,4%, ossia un apprendista su cinque è coinvolto in attività di formazione esterna. I primi dati sul 2006 segnalano poi una riduzione dell'offerta regionale, legata forse alla difficoltà di conciliare l'attenzione sul processo regolamentare con le necessità della programmazione.

In generale, l'esperienza nella costruzione dei sistemi territoriali di formazione per l'apprendistato ha evidenziato la presenza di criticità di ordine organizzativo e qualitativo, oltre che finanziario, e solo quelle Regioni che hanno effettivamente costruito con continuità dei sistemi di offerta in grado di coinvolgere quote significative di apprendisti utilizzano tutte le risorse ripartite dal Ministero del Lavoro. Tuttavia anche in queste aree settentrionali la quota di apprendisti in formazione ogni anno raggiunge mediamente il 30%. In altre grandi aree del Paese, invece, la programmazione dell'offerta è del tutto episodica, tanto che al Centro solo il 10% degli apprendisti riceve formazione e al Mezzogiorno tale quota precipita al 4,1%.

Il sistema di formazione per l'apprendistato soffre quindi della forte scarsità di risorse finanziarie per attivare un'offerta formativa numericamente e qualitativamente adeguata.

A partire dal 2006, con l'avvio della possibilità di realizzare parte della formazione formale all'interno, la quota di apprendisti che riceve effettivamente una formazione dovrebbe aumentare, anche se i primi dati sembrano indicare una scarsa propensione delle imprese a dichiarare il possesso dei requisiti di capacità formativa e a realizzare all'interno la formazione. Allo stesso tempo, il nuovo apprendistato professionalizzante per funzionare ha bisogno che siano attivati una serie di supporti all'impresa che consentano di rendere efficaci gli strumenti per la formazione: servizi per la definizione dei piani formativi o per la verifica di congruità rispetto ai profili formativi, per il monitoraggio e il controllo della formazione in azienda, per il rilascio dei libretti formativi.

Pertanto, il sistema di apprendistato ha bisogno di poter disporre di una dotazione finanziaria molto più ampia di quella attuale, e stabile. Infatti, fino ad oggi il sistema è stato finanziato con interventi annuali operati in sede di legge finanziaria, mentre un processo di crescita e consolidamento del sistema, che consenta di coinvolgere in percorsi formativi di qualità tutti gli apprendisti assunti, può svilupparsi solo a partire dalla definizione di un meccanismo stabile di finanziamento che necessariamente dovrà prevedere anche il concorso del sistema produttivo.

Si ritiene quindi che una trattativa effettivamente volta a definire il ruolo che l'apprendistato professionalizzante deve giocare nel quadro del si-

stema formativo e delle politiche del lavoro debba partire dalla soluzione del problema di finanziamento di una formazione adeguata per gli apprendisti.

Rispetto a questo tema, che appare strategico per impostare una qualsiasi ipotesi di riforma dell'apprendistato centrata sulla valorizzazione del ruolo formativo dello strumento, nei criteri direttivi indicati dalla legge n. 247/07, nell'attribuire la delega al Governo alla revisione della normativa, non c'è traccia. Come pure, dalla elencazione degli ambiti da riformare della normativa in relazione ai tre apprendistati risultano assenti le norme che potrebbero rappresentare una contropartita adeguata per le imprese, in un confronto mirato a individuare un finanziamento aggiuntivo per la formazione a carico del sistema produttivo. Si fa riferimento a quelle norme relative, ad esempio, alla determinazione del salario degli apprendisti, che oggi sembra legata ad un meccanismo automatico o almeno ad un vincolo minimo dipendente dall'inquadramento, come pure alle norme relative ai benefici/oneri contributivi riconosciuti all'impresa in relazione all'utilizzo dell'apprendistato.

La transizione al lavoro dei qualificati dei percorsi del diritto-dovere nel CNOS-FAP e nel CIOFS/FP

GUGLIELMO MALIZIA¹ - VITTORIO PIERONI²

Parole chiave:
Follow-up,
Allievi,
Lavoro,
leFP

La ricerca-azione a cui fa riferimento il presenta articolo si colloca nel contesto della sperimentazione di nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale in coerenza con la legge 53/03 e con l'Accordo Stato-Regioni su istruzione e formazione del 2003. Ai fini della verifica del successo del modello CNOS-FAP e CIOFS/FP, un *passaggio cruciale* consiste indubbiamente nella valutazione della transizione dei qualificati al sistema produttivo. Pertanto, le Sedi Nazionali dei due Enti, CNOS-FAP e CIOFS/FP, hanno realizzato nel 2007 un'indagine, mirata al conseguimento dei seguenti *obiettivi*:

- 1) monitorare, alla distanza di circa un anno dalla conclusione, la condizione degli allievi usciti nel 2005-06 dai percorsi triennali sperimentali del diritto-dovere, per verificare se hanno proseguito gli studi all'interno del sistema educativo di istruzione o di formazione, oppure se hanno reperito un lavoro, o se si trovano ancora in una situazione in cui né studiano né lavorano;
- 2) individuare eventuali ulteriori bisogni formativi ai fini di un completamento, di un perfezionamento o di una diversificazione delle loro competenze professionali;

¹ Università Pontificia Salesiana di Roma.

² Università Pontificia Salesiana di Roma.

- 3) verificare l'efficacia del percorso formativo in rapporto alle differenti scelte effettuate nel periodo successivo al conseguimento della qualifica e in paragone anche con i risultati di una indagine simile condotta nel 2003 (Malizia - Pieroni, 2003);
- 4) avanzare proposte per migliorare e potenziare i percorsi triennali del diritto-dovere.

La ricerca prevedeva di coinvolgere, a campione, coloro che al termine del 2005-06 avevano *concluso*, nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP, il percorso triennale del diritto-dovere, conseguendo una qualifica o ottenendo un attestato di frequenza. In concreto, l'universo assommava complessivamente a 2.510, suddiviso tra 1.408 (56.1%) ex-allievi/e iscritti nel CNOS-FAP e 1.102 (43.9%) del CIOFS/FP. Il campione è stato fissato al 25% del totale, una percentuale diretta ad assicurare la presenza delle diverse Regioni e Centri in cui operano i due Enti. Facendo ricorso al "metodo sistematico", sono stati selezionati 638 ex-allievi/e, suddivisi tra 391 (61.3%) del CNOS-FAP e 247 (38.7%) del CIOFS/FP. Questi dati, passati al vaglio del "CHI2" non hanno fatto rilevare differenze significative fra il totale dell'universo e quello dei soggetti campionati; inoltre la quota dei 638 è risultata *rappresentativa* dell'universo, se rapportata a un margine di errore (=E) del 2.0 e ad un livello di confidenza del 95% (Santarelli, 1991, 128).

1. I RISULTATI DELL'INDAGINE

Abbiamo riassunto i risultati dell'indagine in due articolazioni principali.

La prima analizza la situazione degli intervistati rispetto ai tre possibili sbocchi dei percorsi: inserimento nel mondo del lavoro, continuazione degli studi, condizione di inoccupazione/disoccupazione.

La seconda sottosezione aggiunge, al momento principalmente descrittivo della precedente, quello interpretativo-valutativo e quello prospettico.

1.1. La condizione degli ex-allievi/e al momento del rilevamento

I 638 ex-allievi/e che hanno composto il campione a cui è stata somministrata l'intervista telefonica, si presentavano così distribuiti tra i diversi possibili *sbocchi*:

- la metà (329=51.6%) all'uscita dal percorso aveva scelto di lavorare e alla distanza di un anno aveva conseguito un lavoro;
- mentre l'altra metà si divideva in quote abbastanza vicine tra chi aveva scelto di continuare a studiare (172=27%) e chi al momento non stava né studiando né lavorando (153=24%).

Di conseguenza si può affermare che l'offerta formativa dei due Enti, CNOS-FAP e CIOFS/FP, nell'ambito del diritto-dovere è riuscita ad inserire nel mercato del lavoro, immediatamente o comunque nel giro di pochi

mesi, *almeno una metà* dei suoi allievi e, al tempo stesso, ha dato la possibilità ad oltre uno su quattro di proseguire gli studi ai livelli superiori. Chi dopo un anno è effettivamente rimasto “al palo” (nel senso che al momento del rilevamento non stava né studiando né lavorando) è una minoranza che non arriva neppure ad un quarto dell’utenza, considerando anche che al suo interno si riscontra una quota che nel frattempo aveva già trovato un lavoro ma attualmente risultava disoccupata.

Dopo aver richiamato il risultato principale ottenuto attraverso i percorsi del diritto-dovere, appare opportuno ricostruire *l’identikit* di coloro che li hanno frequentati. Non tutti gli ex-allievi/e infatti provengono da un “normale” percorso all’interno del sistema educativo; al contrario, la maggioranza relativa è composta da coloro che non sono riusciti a proseguire nella secondaria di II grado (314=48.5%) e dai bocciati (352=55.3%). Ripetute e provenienza dalla secondaria superiore a loro volta risultano in stretto rapporto di causa-effetto: in altri termini, il 78% (o 245) di coloro che sono stati bocciati fa parte del gruppo di quanti sono passati nella FP a partire dalle secondarie di II grado. Il dato che una quota del tutto simile proveniente direttamente dal I grado (302=47.3%), gran parte della quale esente da bocciature, abbia optato di inserirsi nella FP piuttosto che continuare nella secondaria di II grado, costituisce un’altrettanta testimonianza di una scelta della FP e, in particolare, dei percorsi del diritto-dovere, che non si presenta come un ripiego, ma come una adesione positiva a un’offerta che corrisponde ai propri bisogni formativi. E comunque la funzione educativa della FP non va considerata solo in rapporto sia al riflusso nella FP di chi proviene dal II grado e/o da esperienze fallimentari, sia al flusso di chi è entrato direttamente dal I grado, ma il suo ruolo va visto anche in relazione alla sua capacità di formare l’utenza in modo tale da poter essere rilanciata verso nuovi traguardi che, stando al rilevamento, riguardano per lo più l’occupazione, ma che non trascurano affatto la possibilità di inserirsi anche nei livelli scolastico-formativi superiori.

Oltre alla provenienza dai diversi livelli del sistema di istruzione e di formazione e alle pregresse esperienze fatte di successi o meno, gli ex-allievi/e dei percorsi del diritto-dovere si contraddistinguono anche per *altre caratteristiche*. Il campione dei 638 è infatti composto da quote prevalenti di maschi (il 67.7% contro il 32.3% delle femmine), di 18enni (il 45.5% a fronte del 32% di 19enni e del 22.4% dei 20enni ed oltre), di residenti nelle Regioni del nord (il 51.1%, a fronte del 26.3% del sud e del 22.6% del centro).

Al fine di ottenere un quadro più preciso dei giovani dell’inchiesta occorre poi scomporre i totali in base ai sottocampioni di coloro che al termine del corso hanno operato *scelte differenziate*. È da questo ulteriore inquadramento che si è arrivati ad ottenere una visione più completa e realistica di chi ha optato per i vari sbocchi, con quali obiettivi e con quale esito (in pratica come/dove si sono inseriti al termine dei percorsi del diritto-dovere), ripercorrendo a ritroso un arco di tempo lungo circa 4 anni, a sua volta collocato all’interno di una fascia evolutiva che per i più si colloca a cavallo con l’acquisizione della maggiore età. Il lavoro di scomposizione del

campione ha portato a ricostruire un ulteriore identikit dell'utenza in base alle scelte fatte dopo il conseguimento della qualifica.

1) Coloro che lavorano

In proposito, abbiamo anzitutto riscontrato che coloro che hanno scelto di andare a *lavorare*, trovando un'occupazione subito, o nel giro di qualche mese, o al massimo entro un anno, sono la *maggioranza* (329=51.6%) e si contraddistinguono per le seguenti caratteristiche:

- a) circa quattro su cinque sono maschi (259=78.7%), contro appena il 21.3% delle femmine (70);
- b) hanno un'età variabile: il 40.7% (134) 18enni; il 33.4% 19enni (110); il 25.8% 20enni ed oltre (85);
- c) in oltre la metà dei casi risiedono nelle regioni del nord (173=52.6%); seguono il sud (81=24.6%) e il centro (75=22.8%);
- d) circa tre su quattro appartengono ai CFP del CNOS-FAP (239=72.6%) e uno su quattro a quelli del CIOFS/FP (90=27.4%).

Se si prescinde da un 6% che ha seguito altri percorsi, oltre il 90% dei lavoratori proviene da *due livelli* del sistema d'istruzione in misura pressappoco uguale: il 46.8% dal I grado (154) e il 45.3% (149) dal II. Tuttavia si caratterizzano per una diversa esperienza: il 66.5% di chi è passato dal II grado è stato bocciato, mentre il 69.9% del I grado non è incappato in ripetenze.

All'uscita dal sistema formativo circa la metà di costoro (il 45.6%=150) ha trovato *subito* lavoro. In questo esito positivo è risultato favorito soprattutto chi si è segnalato durante il periodo di *stage* trascorso in azienda e chi ha accettato un contratto di apprendistato, fattori che sembrano stare tra loro in stretto rapporto di causa-effetto. Nella quota residua la maggior parte ha conseguito il lavoro privilegiando la via clientelare grazie all'influenza/conoscenza di parenti/amici, ma c'è stato anche chi si è assunta la responsabilità in prima persona andando a bussare direttamente alle porte delle aziende, e in questo la componente femminile è apparsa più determinata facendosi forte della formazione personale e professionale ottenuta.

In questi casi il lato negativo (ma che non va certo attribuito a chi eroga la FP) si riscontra nella *precarietà* dei contratti, la cui regolarità (se si prescinde dall'apprendistato) è stata dichiarata da appena uno su cinque per il tempo pieno e da uno su dieci per il tempo parziale. È certamente questo uno dei motivi per cui la metà dei lavoratori ha dichiarato di voler cambiare lavoro.

2) Coloro che studiano ancora

Chi ha *proseguito gli studi* è un gruppo composto da 172 soggetti (il 27% del totale), che si specifica per i seguenti tratti:

- a) due su tre sono maschi (66.9% contro il 33.1% delle femmine);
- b) il 60% (57.6%) sono 18enni contro il 25% dei 19enni ed il 17.4% dei 20enni ed oltre;

- c) risiedono prevalentemente nelle regioni del nord (il 64%, contro il 19.8% del sud ed il 16.3% del centro);
- d) per il 62.2% appartengono ai CFP del CNOS-FAP contro il 37.8% del CIOFS/FP;
- e) si riscontra una sostanziale parità tra chi ha sperimentato insuccessi e quanti non vi sono incappati (83=48.3%);
- f) infine quasi tutti, a parte un 7% che ha seguito altri percorsi, provengono dalla secondaria di I o di II grado (45.3 e 47.7%, rispettivamente), ma si caratterizzano per una diversa condizione: il 72.3% dei secondi è andato incontro ad insuccessi, mentre il 69.9% dei primi ne è rimasto esente.

Una netta maggioranza di questo gruppo ha scelto di *inserirsi nel sistema* di istruzione iscrivendosi alla secondaria di II grado (116=67.4%) e la rimanente quota, rapportabile a circa un terzo, di rimanere all'interno della FP frequentando il IV anno (34=19.8%) o corsi di apprendistato o di formazione continua (22=12.8%). A questo punto, tenendo conto dei 116 che si sono inseriti nel II grado e rapportandoli a quegli 82 che invece sono rifluiti nella FP dopo aver frequentato il II grado, se ne deduce che, se si esclude una parte di quest'ultimo gruppo che potrebbe aver proseguito nella FP, sicuramente una quota di chi proveniva dal II grado adesso è tornata a frequentare il sistema d'istruzione grazie a questi corsi: chiaramente il dato attesta della capacità di recupero dei percorsi sperimentali del diritto-dovere.

Un ulteriore elemento caratterizzante il gruppo degli studenti va poi individuato nel sistema *motivazionale* sotteso alla scelta il quale, facendo leva sulla possibilità di ottenere maggiori e migliori opportunità occupazionali, lascia intuire che si è in presenza di soggetti dotati di elevate aspirazioni per una carriera professionale che in un futuro prossimo li potrebbe far sentire pienamente realizzati. Tutto questo si verifica a prescindere dal fatto che chi manifesta tali attese sia in una posizione di svantaggio rispetto al mercato del lavoro e delle professioni o per appartenere alla condizione femminile, in particolare se residente nelle regioni centro-meridionali, o per essere già passato attraverso esperienze scolastiche negative. Pertanto, in definitiva si può a tutti gli effetti sostenere che chi ha continuato a studiare lo ha deciso in vista di un progetto strettamente connesso alla realizzazione di sé, puntando a una carriera professionale il più possibile rispondente alle proprie aspettative.

3) *Coloro che non lavorano, né studiano*

Infine l'indagine ha rilevato che al momento del sondaggio telefonico circa uno su quattro (153=24%) *non stava né studiando né lavorando*.

Costoro si distribuiscono in quote abbastanza simili sia all'interno della variabile di genere (74 maschi=48.4% e 79 femmine=51.6%) che riguardo alla provenienza dal I o dal II grado (70 dal I grado=45% e 83 dal II=54.2%).

Tuttavia, la vera distinzione di questo sottocampione si riscontra nella presenza al suo interno di due terzi di *bocciati* (96=62.7%); quest'ultimo

dato a sua volta va ulteriormente ponderato in rapporto tanto al pregresso percorso scolastico, dove si rileva che il tasso di insuccessi ha riguardato oltre l'80% di chi proviene dal II grado (mentre non vi è incappato il 63% di quelli che si sono iscritti alla FP dal I), che all'età, in quanto coinvolge il 90% circa di chi si colloca dai 19 anni in su.

E comunque, se si prescinde da un 5% che ha continuato la propria formazione nella FP, oltre il 90% al termine del percorso ha tentato la *ricerca di un'occupazione*, ma soltanto poco più di un terzo (35.9%) ha potuto effettuare una prima esperienza lavorativa, che però è cessata quasi subito o ha avuto una durata inferiore ad un anno; dai dati disaggregati si evince l'appartenenza di quanti sono stati trovati disoccupati a categorie già in partenza svantaggiate, ossia i bocciati, gli ex-allievi in età avanzata, la residenza nelle regioni centro-meridionali.

Per quel 60% circa che invece alla distanza di un anno non è ancora riuscito a trovare lavoro, le motivazioni addotte riguardano in misura maggiore la dimensione valoriale (non aver trovato un lavoro adatto alle proprie aspirazioni, l'incoerenza con la qualifica e/o con la formazione ricevuta...) e solo in parte afferiscono anche all'aspetto logistico (scarsità di opportunità per i residenti nelle regioni centro-meridionali, mancanza di appoggi/raccomandazioni, sfortuna...). Tali fattori hanno consigliato a questo gruppo di posizionarsi in uno stato di osservazione in attesa di migliori opportunità, piuttosto che "bruciarsi" accettando il primo lavoro che potesse loro capitare. Resta un dato di fatto che nessuno ha attribuito la responsabilità di questo stato di attuale inattività alla qualità della formazione ricevuta, alla qualifica conseguita o al bisogno di acquisire un più elevato livello di formazione per ottenere il lavoro a cui aspirano.

Al termine di questa prima parte della presentazione sintetica dei risultati principali della indagine, si può quindi a tutti gli effetti sostenere che nei confronti di almeno tre su quattro degli ex-allievi/e sono state *raggiunte le finalità* che si prefiggevano i percorsi del diritto-dovere, quelle appunto o di portare gli iscritti ad inserirsi direttamente e da protagonisti nel mercato del lavoro o di poter continuare con successo i propri studi verso altri traguardi formativi. A conseguire l'una o l'altra meta non è invece riuscito circa uno su quattro, ma anche in questo caso occorre effettuare una distinzione: tra questi ultimi solo un gruppetto molto ridotto ha mancato totalmente l'obiettivo prefisso, mentre c'è stato chi in realtà il lavoro l'aveva trovato ma poi l'ha perso per varie ragioni (personali e strutturali), ragioni che si tiene a precisare non hanno niente a che vedere con una eventuale ipotesi di debolezza sul mercato del lavoro e delle professioni della formazione fornita dai percorsi del diritto-dovere.

1.2. Valutazione della preparazione degli ex-allievi/e e prospettive di futuro

La seconda parte del sondaggio era tutta concentrata nel chiedere agli intervistati di esprimere un giudizio sulla formazione ricevuta, di avanzare

proposte per migliorare e potenziare i percorsi del diritto-dovere e di individuare il bisogno di eventuale ulteriore preparazione. Anche in questo caso vale la pena analizzare le risposte all'interno dei tre sottocampioni di ex-allievi/e che si distinguono per le scelte effettuate dopo aver conseguito la qualifica o un attestato di frequenza.

1) *Coloro che lavorano*

Ai *lavoratori* è stato chiesto di valutare il percorso mettendolo anzitutto in rapporto al contributo che esso ha dato loro per esercitare l'*attuale occupazione*. In questo modo è stato possibile verificare, grazie agli alti indici di gradimento espressi, che le competenze acquisite sono risultate indispensabili per svolgere quei compiti che attualmente sono stati loro affidati; inoltre il percorso ha contribuito a ridurre il tempo per trovare lavoro ed infine ha permesso anche di ottenere un buon contratto. A completamento di tali valutazioni favorevoli è venuta da parte di tutti, senza alcuna distinzione tra le variabili di status, la segnalazione secondo cui la qualifica conseguita è stata trovata pienamente corrispondente alle mansioni attualmente svolte.

Scendendo ulteriormente nei dettagli, la *soddisfazione per l'attuale esperienza lavorativa* ha riguardato in particolare la dimensione relazionale (con i compagni, con i capi e con l'ambiente in generale), quella professionale (il riconoscimento per un lavoro ben fatto, l'autonomia, la responsabilità sul lavoro...), quella logistica (l'orario, la sicurezza...) e, pur essendo alla prima esperienza, anche quella remunerativa, seppure leggermente meno evidenziata.

Inoltre, del percorso preso a sé stante è stata apprezzata anzitutto la dimensione *relazionale* (il rapporto docenti-allievi, la partecipazione alla vita del Centro...), a significare l'attenzione data alla formazione globale della personalità, considerata un valore primario nell'inserimento nel mercato della forza-lavoro, per poi passare a quella pedagogico-didattica (programmi, orientamento...) e logistico-organizzativa (attrezzature, rapporto con le aziende...). A suggellare quanto evidenziato sopra viene poi il dato secondo cui nel valutare complessivamente il corso è stata data la priorità allo sviluppo della persona prima ancora che alla professionalità, sebbene entrambe siano state fatte oggetto di elevati indici di soddisfazione.

2) *Coloro che studiano*

Quanto al gruppo degli *studenti* occorre anzitutto fugare il sospetto che il proseguimento della formazione dipendesse dal fatto di aver trovato la loro qualifica poco spendibile sul mercato del lavoro. In realtà i dati analizzati nella sezione precedente (n. 1.1) hanno messo in evidenza che tanto le variabili che caratterizzano questo sottocampione (18enni, del nord...), come la carica di attese e di *progettualità* che esprimono li hanno messi nelle condizioni più vantaggiose per intraprendere l'attuale scelta, rispetto invece a chi non ha effettuato o non ha potuto effettuare alcuna scelta di studio o di lavoro.

Ad allontanare ogni perplessità contribuisce soprattutto la lunga serie di *valutazioni elevate* nei confronti del percorso del diritto-dovere. Anzitutto

per quanto riguarda la sua corrispondenza alle loro attese: in questo caso l'intera gamma dei giudizi sugli aspetti presi in considerazione supera quella stessa data dai lavoratori, sebbene entrambi si siano espressi su alti valori; parimenti rispetto al precedente sottocampione gli apprezzamenti sono andati anzitutto alla dimensione relazionale, quindi a quella pedagogico-metodologica e poi a quella logistica. Un'ulteriore conferma in questa direzione è venuta poi dal confronto tra la formazione ricevuta nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP e l'attuale corso di studi: in tal modo è stato possibile constatare che gli intervistati non avvertono il bisogno di maggiori competenze in quanto le hanno già acquisite nei percorsi del diritto-dovere. Infine, a rafforzare ulteriormente il giudizio sul "buono stato di salute" della preparazione acquisita contribuiscono anche gli apprezzamenti veramente elevati che gli intervistati di questo sottocampione hanno dato nei confronti dell'educazione della personalità.

3) *Coloro che non studiano né lavorano*

A questo punto non rimane che verificare se anche coloro che al momento del rilevamento *non stavano né studiando né lavorando* condividono valutazioni così alte o se invece attribuiscono le difficoltà incontrate e/o il loro attuale stato di inattività o di disoccupazione ad una eventuale debolezza del percorso frequentato. Ora, quanti si sono espressi in tal senso sono appena il 5% del sottocampione e, inoltre, sono caratterizzati da uno stato di maggiore difficoltà rispetto al resto del gruppo, poiché si tratta in particolare dei bocciati del II grado e dei più avanzati in età

L'analisi delle risposte circa la corrispondenza del corso alle proprie attese mette in evidenza che i giudizi, se non sono proprio così elevati come quelli degli studenti, tuttavia risultano assimilabili a quelli dei lavoratori e si snodano secondo la logica che prende in considerazione prima la dimensione relazionale, successivamente quella metodologico-pedagogica e da ultimo quella logistico-organizzativa. Anche chi è stato meno fortunato dichiara che l'offerta formativa ha abbondantemente *soddisfatto* le proprie attese, esprimendo in proposito valutazioni medie che si attestano tra il "molto" e l'"abbastanza" e che eliminano il dubbio che i percorsi abbiano potuto formare soggetti destinati a rimanere inoccupati/disoccupati.

Anche a questo campione è stato chiesto di precisare se alla distanza di un anno almeno parte della preparazione potesse dirsi ormai inadeguata per cui gli intervistati avvertivano l'esigenza di *riqualificare* le proprie competenze/conoscenze. Un tale bisogno è stato dichiarato da poco più di un quarto del sottocampione in questione che comprende essenzialmente i più giovani (e quindi chi si può permettere di poter lasciare ancora spazio agli studi) e chi nutre più attese quanto alla realizzazione di sé (le ragazze); la preferenza per tale riconversione premia in eguale misura tanto il sistema di istruzione che la FP.

Pertanto al termine dell'analisi di questa seconda serie di dati, è possibile precisare i *punti forti* dei percorsi del diritto-dovere:

- a) tutti gli intervistati, indipendentemente dalle scelte effettuate al termine della formazione professionale iniziale o dall'aver incontrato o meno condizioni favorevoli in vista dell'inserimento nel mondo del lavoro, riconoscono la piena corrispondenza della formazione ricevuta alle proprie attese in rapporto all'intera gamma degli aspetti considerati;
- b) i risultati positivi a loro volta si distribuiscono secondo una scala preferenziale che privilegia la dimensione relazionale, senza dimenticare quelle metodologico-pedagogica e logistica-strutturale;
- c) coerentemente e a conferma di quanto espresso sopra, nel valutare complessivamente il percorso viene attribuito il primo posto alla formazione globale della personalità, anche se non è da meno la valutazione nei confronti della preparazione professionale;
- d) la tenuta di tale preparazione, presa in tutti i suoi aspetti differenti ma complementari, è stata poi confrontata e quindi convalidata in rapporto sia ai diversi ambienti produttivi che una parte degli ex-allievi/e ha potuto frequentare, che a quelli formativi di livello superiore. In pratica essa ha consentito ai lavoratori di dimostrare il possesso delle competenze necessarie per svolgere le mansioni affidate, facendosi così apprezzare da tutti nel contesto operativo; inoltre, ha permesso a chi ha continuato a studiare, di misurarsi con i nuovi saperi potendo contare su una formazione di base in grado di garantire la continuità del percorso; da ultimo, chi al momento della rilevazione non stava né studiando né lavorando ha dimostrato di non avvertire ancora la necessità di riconvertire le proprie conoscenze/competenze, e quindi di sentirsi pronto a fare le proprie scelte a seconda delle opportunità che si presenteranno e/o alla corrispondenza alle proprie aspirazioni.

Dopo aver richiamato gli alti esiti e le elevate valutazioni che l'indagine ha espresso sui percorsi del diritto-dovere, si può aggiungere che al contrario le *criticità* sono veramente poche. In praticano esse riguardano principalmente il gruppo dei disoccupati/inoccupati.

L'attuale rilevamento si presta anche ad essere *confrontato* con i risultati conseguiti nel 2003 (Malizia - Pieroni, 2003, 104). Infatti, nella parte conclusiva del rapporto veniva messo in evidenza che, nonostante la ricerca avesse "confermato la sostanziale validità della proposta sperimentale di FPI del CNOS-FAP e del CIOFS/FP nel momento della transizione degli allievi al mercato del lavoro o a un altro tipo di istruzione o di formazione", al tempo stesso occorreva apportare alcuni miglioramenti in merito alle strategie sottese al successo formativo, in considerazione di quelle frange che non erano riuscite a conseguire la qualifica, e a una programmazione dei corsi rispondente alla domanda formativa delle imprese del territorio, così da ottenere da parte di queste ultime una sempre maggiore considerazione verso le qualifiche conseguite dagli allievi che facilitasse tra l'altro il conseguimento di regolari assunzioni. Il paragone con l'attuale ricerca non solo conferma gli andamenti positivi, ma dimostra anche un miglioramento consistente riguardo alle criticità appena richiamate.

Infatti, sebbene i dati attestino che già allora venivano raggiunti risultati assai apprezzabili in merito al numero dei qualificati (l'89% di chi aveva portato a termine i corsi) e ad un quasi immediato inserimento nell'occupazione (oltre il 70% nei primi tre mesi), con la presente indagine è stato possibile rilevare che a distanza di un triennio *quasi tutti gli ex-allievi* escono dai percorsi del diritto-dovere in possesso di una qualifica. In quella parte che è andata a confrontarsi subito con il mondo produttivo appena uno su dieci è stato fatto oggetto di "predazione" da parte delle imprese, dovendo lavorare al nero, mentre nell'indagine del 2003 tale quota riguardava oltre un terzo dei qualificati. Inoltre, dal punto di vista della capacità dei percorsi del diritto-dovere di "dare occupabilità", dal confronto tra le due indagini si rileva che la quota di chi è andato subito a lavorare è passata da un terzo del 2003 (32.3%) a oltre la metà nel 2006 (51.6%) e, viceversa, la porzione di coloro che al momento dei due sondaggi non stavano né studiando né lavorando è scesa dal 28.5 al 24%. A sua volta, la percentuale di chi ha proseguito gli studi si presenta più alta nella precedente indagine (39.2% contro l'attuale 27%), ma in questo ha giocato sicuramente la provenienza di una maggioranza dell'utenza del 2003 direttamente dalla scuola dell'obbligo e, con essa, l'età media più giovane e un bagaglio sicuramente meno rilevante di insuccessi scolastici.

2. PROPOSTE E PROVOCAZIONI A FRONTE DELLE TRASFORMAZIONI NEL SISTEMA DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE

Più in particolare focalizzeremo le nostre proposte e provocazioni sulle innovazioni introdotte dal *Ministro della PI* durante la legislatura appena conclusa.

1) Incominciamo con le *norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione* (decreto 22 agosto 2007, n. 139). Dal punto di vista *giuridico*, va subito precisato che tale obbligo *non costituisce* un ordinamento in quanto rappresenta sì un passaggio necessario nella carriera formativa di un ragazzo, ma non possiede una natura terminale perché rientra nell'ambito del diritto-dovere di istruzione e di formazione e pertanto non è una fase di un percorso che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio. Inoltre, esso non deve essere confuso con l'obbligo scolastico perché può essere adempiuto anche frequentando istituzioni formative e percorsi di istruzione e formazione professionale. È un biennio, ma fortunatamente non è unico e quindi non uniforme e scolastico perché "i saperi e le competenze di cui al comma 1 assicurano l'equivalenza formativa di tutti i percorsi, nel rispetto dell'identità dell'offerta formativa e degli obiettivi che caratterizzano i curricula dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio" (art. 2, comma 2, DM n. 139/07). Più semplicemente esso si può definire come "un'articolazione didattica del diritto-dovere di istruzione e formazione che giunge fino ai 18

anni o comunque fino al conseguimento di una qualifica professionale” (CNOS-FAP, 2007, 8).

2) Il dispositivo italiano dell’obbligo di istruzione è stato elaborato avendo sullo sfondo le competenze chiave per l’apprendimento permanente predisposte in seno all’UE (Commissione delle Comunità Europee, 2005; CNOS-FAP, 2007). Il confronto degli assi culturali acclusi al DM n. 139/07 con il documento citato mette in risalto come questa scelta di collocarci nel quadro degli orientamenti europei, pur molto apprezzabile, trova poi dei limiti non marginali nella realizzazione pratica. Un primo dato viene dal confronto delle relative articolazioni: le competenze chiave per l’apprendimento permanente dell’UE comprendono la comunicazione nella madrelingua, la comunicazione nelle lingue straniere, la competenza matematica e le competenze di base in scienza e tecnologia, la competenza digitale, imparare a imparare, le competenze interpersonali, interculturali e sociali e la competenza civica, imprenditorialità, espressione culturale; le competenze che rientrano nel nostro obbligo di istruzione sono ripartite in due gruppi, le competenze di base degli assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale) e le competenze chiave di cittadinanza (imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare l’informazione). Inoltre l’impostazione italiana tende ad attribuire eccessiva rilevanza alla dimensione disciplinare, introduce una pericolosa dicotomia tra conoscenze e competenze e stabilisce una gerarchia tra base e cittadinanza, mentre il documento dell’UE correttamente non prevede alcuna classificazione.

3) Come si sa, l’obbligo dell’istruzione non è un ordinamento; se si vuole meglio precisare la sua natura in positivo, si può dire che la sua caratterizzazione va ricercata nella *dimensione educativo-didattica* e più in particolare nell’elenco dei saperi e delle competenze, distribuiti in conoscenze ed abilità, e funzionali a garantire l’equivalenza formativa tra tutti i percorsi del biennio (CNOS-FAP, 2007). Questa finalizzazione e il principio che la sottende sono senz’altro lodevoli e innovativi perché permettono di stabilire orientamenti comuni tra i curricoli dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio, anche se ignorano volutamente e in modo ingiustificato quanto già disciplinato dalla legge di Riforma Moratti in tema di secondo ciclo, del profilo educativo, culturale e professionale, delle indicazioni nazionali, dei livelli essenziali delle prestazioni dei percorsi di istruzione e formazione professionale. Pertanto, si spiegano le ragioni per cui nel dispositivo in questione il riferimento a un quadro di mete generali di natura educativa e sociale sia alquanto carente (Pellerey, 2007). Una conseguenza positiva della caratterizzazione educativo-didattica dell’obbligo di istruzione riguarda le istituzioni formative previste dalla legge n. 53/03 che non sono toccate da modifiche tranne l’esigenza di ripensare le finalità del biennio in modo da comprendere anche le indicazioni elencate sopra. Sul lato negativo va osser-

vato che il regolamento si presenta poco vincolante per le scuole soprattutto per quanto riguarda la certificazione.

4) Sul piano *contenutistico e didattico*, va anzitutto osservato che le quattro aree di competenze di cittadinanza da acquisire non sono sufficienti perché andrebbe aggiunta un'area *spirituale e morale* dato che a norma dell'art. 2, 1,b) della riforma Moratti la formazione spirituale e morale costituisce una dimensione essenziale del curriculum; inoltre, le conoscenze e competenze che sono elencate nell'asse storico-sociale risultano quasi esclusivamente di natura economica e giuridica e vengono trascurate non solo quelle di carattere spirituale e morale, ma anche quelle attinenti la competenza civica (CNOS-FAP, 2007). In aggiunta, non si possono non segnalare altri limiti quali: la mancanza di un criterio interpretativo generale che riaffermi l'esigenza di facilitare l'inclusione di tutti i ragazzi di età inferiore ai sedici anni nei processi formativi delle istituzioni scolastiche e formative; la scarsa precisione delle finalità del biennio dei percorsi di istruzione e formazione professionale in paragone a quelle del triennio; le problematiche sul piano pratico-operativo che i docenti possono incontrare nella interpretazione dei documenti; il livello troppo elevato di alcune finalità; una carenza di formalismo nelle competenze matematiche e la assenza di collegamenti tra l'asse matematico e gli altri; l'esigenza di laboratori scientifico-tecnologici che è problematico trovare nelle scuole (Pellerey, 2007). L'impostazione del dispositivo si diversifica in modo notevole rispetto a quella delle indicazioni nazionali del primo ciclo per cui si vengono a determinare problemi di discontinuità tra i due cicli. Pertanto, è molto apprezzabile che il modello proposto non sia stato messo subito a regime, ma sia stato previsto un periodo sperimentale a partire dal 2007-08.

5) Un ulteriore punto della disamina sulle innovazioni introdotte dal Ministro Fioroni che riguardano più direttamente l'argomento del nostro rapporto è costituito dalla *revisione del secondo ciclo* (CNOS-FAP, 2007; Legge n. 40/07). Anzitutto, è sparito dall'articolazione interna il riferimento al sistema dei licei e, pertanto, il secondo ciclo è composto dal sistema dell'istruzione secondaria superiore e dal sistema dell'istruzione e formazione professionale. Più in particolare nel sistema dell'istruzione secondaria superiore sono stati ricollocati gli istituti tecnici e professionali, mentre si è proceduto all'abrogazione della normativa che aveva introdotto il liceo tecnologico ed economico: dato il carattere professionalizzante dei primi, questo comporta necessariamente un'ulteriore emarginazione della FP. È vero che il titolo che potranno conferire di norma è il diploma di istruzione secondaria superiore; però, in via sussidiaria e su domanda delle Regioni essi potranno rilasciare anche qualifiche professionali. In positivo è stato stabilito che sono attribuiti alla competenza delle Regioni le qualifiche e i diplomi professionali, inclusi in uno specifico repertorio nazionale. Certamente, risulta anche apprezzabile la normativa che consente di creare sul piano provinciale o sub-provinciale poli tecnico-professionali che possono includere istituti tec-

nici e professionali, istituti formativi accreditati e strutture della formazione tecnica superiore: infatti, tale dispositivo implica una razionalizzazione di un'offerta frammentata e la realizza rispettando la pari dignità delle strutture coinvolte. Quanto alla revisione degli esami di Stato, se sono positive le misure per premiare gli studenti, per sostenere l'orientamento alla scelta, per assicurare una maggiore serietà, non appare equo che i commissari esterni siano solo docenti statali e che l'onere per i commissari interni delle scuole paritarie non sia a carico dello Stato.

6) Quanto al *post secondo ciclo*, appare lodevole la ristrutturazione dell'istruzione e della formazione tecnica superiore (IFTS) in quanto si è ovviato alla situazione di precarietà in cui si trovava riconoscendole una collocazione stabile nell'ordinamento nazionale dell'istruzione. Inoltre, nella "costituzione dei poli sono previste strutture consortili costituite da diverse componenti: istituti tecnici e professionali, strutture della formazione professionale accreditate, università, istituzioni tecnico superiori, fondazioni ed altri soggetti, quali gli enti locali, che intendono concorrere a un'offerta formativa tecnico-professionale ad alta specializzazione, collegata e a sostegno dello sviluppo economico e produttivo di un territorio" (CNOS-FAP, 2007, 4). Nell'ambito del secondo ciclo e del post secondo ciclo, le *Regioni* non hanno mancato di fare sentire la propria voce. A loro parere le relazioni tra istruzione tecnica e professionale dovrebbero essere precisate in maniera più chiara; bisognerebbe inoltre evitare ogni sovrapposizione tra IFTS e ITS; le competenze dei vari Ministeri in materia non appaiono ben determinate per cui sarebbe necessario provvedere a una migliore definizione.

7) In questo contesto, la presente ricerca-azione *ha confermato la validità* della proposta sperimentale dei percorsi del diritto-dovere del CNOS-FAP e del CIOFS/FP anche nel momento della transizione degli allievi al mercato del lavoro o a un altro tipo di istruzione o di formazione. I dati dell'indagine hanno dimostrato il superamento sostanziale delle carenze che erano state indicate dalla precedente ricerca del 2003: infatti, gli esiti dell'investigazione mettono in risalto il *potenziamento* delle strategie della pedagogia del successo formativo, della programmazione dei corsi che risulta più rispondente alla domanda del territorio e dell'offerta di orientamento/accompagnamento.

Rimane quindi veramente inspiegabile la situazione di precarietà in cui la politica nazionale e, soprattutto, regionale tende a mantenere i percorsi sperimentali del diritto-dovere.

Bibliografia

- AGeSC, "Per capirci qualcosa". *Libro bianco sulla nuova riforma della scuola (giugno-dicembre 2006)*. Roma, 2007
- Annuario statistico italiano 2006, Roma, ISTAT, 2006.
- BERTAGNA G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di "istruzione" e di "istruzione e formazione professionale" di pari dignità*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2006.
- BORDIGNON B., *Scuola e formazione professionale*, in "Cultura oggi", 25 (2007) 2, 40-50.
- CENSIS, *39° rapporto sulla situazione sociale del paese. 2005*, Milano, Angeli, 2005.
- CENSIS, *40° rapporto sulla situazione sociale del paese. 2006*, Milano, Angeli, 2006.
- CENSIS, *41° rapporto sulla situazione sociale del paese. 2007*, Milano, Angeli, 2007.
- CAMPIONE V. - P. FERRATINI - L. RIBOLZI (Edd.), *Tutta un'altra scuola Proposte di buon senso per cambiare i sistemi formativi*, Bologna, Il Mulino, 2005.
- CNOS-FAP, *Elementi di scenario nazionale e regionale sulla situazione nella FPI. Alcune iniziative della Federazione svolte, in svolgimento e da programmare*, manoscritto, Roma, 25 ottobre 2007.
- COLASANTO M., *La formazione professionale iniziale in Italia: un futuro da riconquistare?*, in "Rassegna CNOS", 21 (2005) 2, 100-136.
- COLASANTO M., *Perché non riparta la giostra*, in "Professionalità", 26 (2006a) 93, 2-3.
- COLASANTO M., *Ritorno al futuro*, in "Professionalità", 26 (2006b) 94, 4-5.
- COLASANTO M., *Riformare senza riforma*, in "Professionalità", 27 (2007a) 96, 2-3.
- COLASANTO M., *Sull'istruzione tecnica e professionale*, in "Professionalità", 27 (2007b) 97, 2-5.
- Documento della Conferenza delle Regioni e delle Province autonome in merito a: obbligo di istruzione, istruzione tecnica e istruzione professionale, ITS e Poli tecnico-professionali* Roma, 1 agosto 2007.
- FIORONI G., *Audizione del Ministro dell'Istruzione Giuseppe Fioroni. VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione. Camera dei Deputati*, Roma, 29 giugno 2006.
- FRANCHINI R. - R. CERRI (Edd.), *Per una istruzione e formazione professionale di eccellenza. Un laboratorio per la riforma del sistema educativo*, Milano, Angeli, 2005.
- GHERGO F., *La formazione professionale regionale iniziale: alla scoperta di una identità*, Parte I, in "Rassegna CNOS", 23 (2007) 2, 31-51.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 2005*, Roma, ISFOL, 2005.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 2006*, Roma, Giunti, 2006.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 2007*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2007.
- LODIGIANI R., *La formazione come risorsa*, in "Studi di Sociologia", 37 (1999) 3, 345-364.
- MALIZIA G., *L'Europa dell'istruzione e formazione professionale. Da Lisbona a Maastricht: il bilancio di un quinquennio*, in "Rassegna CNOS", 21 (2005a) 2, 208-224.
- MALIZIA G., *La legge 53/2003 nel quadro della storia della riforma scolastica in Italia*, in R. FRANCHINI - R. CERRI (Edd.), *Per una istruzione e formazione professionale di eccellenza*, Milano, FrancoAngeli, 2005b, 42-63.
- MALIZIA G. - M. BECCIU - A.R. COLASANTI - R. MION - V. PIERONI (Edd.), *Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere*, Roma, CNOS-FAP e CIOFS/FP, 2007.
- MALIZIA G. - D. NICOLI, *Lo schema di decreto sul secondo ciclo tra conservazione e riforma. Un primo commento*, in "Rassegna CNOS", 21 (2005) 2, 25-50.
- MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI (Edd.), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, Roma, CIOFS/FP e CNOS-FAP, 2002.
- MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI (Edd.), *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali di Istruzione e Formazione Professionale in Piemonte: 2002-2006*, Torino, Associazione CNOS-FAP Regione Piemonte, 2006.
- MALIZIA G. - V. PIERONI (Edd.), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS-FP. Rapporto sul follow-up*, Roma, CNOS-FAP e CIOFS/FP, 2003.
- MALIZIA G. - V. PIERONI (Edd.), *Le sperimentazioni sul diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS-FP nel Lazio*, Roma, CNOS-FAP e CIOFS/FP, 2006a.

- MALIZIA G. - V. PIERONI (Edd.), *Le sperimentazioni sul diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS-FP in Sicilia*, Roma, CNOS-FAP e CIOFS/FP, 2006b.
- MASI M., *La riforma del Titolo V della Costituzione e la ricaduta sul sistema educativo di istruzione e di formazione*, in "Rassegna CNOS", 21 (2005) 1, 23-34.
- NICOLI D., *Il nuovo percorso dell'istruzione e della formazione professionale*, in "Professionalità", 23 (2003) 75, XI-XXIV.
- NICOLI D., *Diritto-dovere di istruzione e formazione o obbligo scolastico?*, in "Presenza CONFAP", 21 (2006) 1-2, 53-59.
- NICOLI D., *Un approfondimento sull'istruzione obbligatoria*, manoscritto, Roma, 2 ottobre 2007.
- NICOLI D. (Ed.), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Roma, CIOFS/FP e CNOS-FAP, 2004.
- PELLERREY M., *Assi culturali, un contributo*, manoscritto, Roma, 2007.
- PIERONI V. - G. MALIZIA et alii, *Percorsi/progetti formativi "destrutturati"*. Linee guida per l'inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati, Roma, CNOS-FAP, 2005.
- RIBOLZI L., *Work in progress?*, in "Nuova Secondaria", 24 (2006) 3, 9-10.
- SANTARELLI U., *Un campione di quanti casi? Guida pratica al progetto ottimale di ricerche e controlli campionari*, Milano, Angeli, 1991.
- SUGAMIELE D., *Dati utili per l'attuazione del sistema educativo di istruzione e formazione*, in "Presenza CONFAP", 21 (2006) 1-2, 7-52.
- SUGAMIELE D., *Il mito della cultura generale tra gerarchizzazione sociale e culturale*, in "Nuova Secondaria", 24 (2007a).4, 9-11.
- SUGAMIELE D., *L'istruzione tecnica e professionale: quale futuro*, in "Nuova Secondaria", 24 (2007b) 10, 39-40.
- TONINI M., *Editoriale*, in "Rassegna CNOS", 22 (2006a) 3, 3-16.
- TONINI M., *Quale biennio dopo la finanziaria?*, in "Nuova Secondaria", 24 (2006b) 4, 8-10.
- TONINI M., *Editoriale*, in "Rassegna CNOS", 23 (2007a). 1, 3-20.
- TONINI M., *Editoriale*, in "Rassegna CNOS", 23 (2007b) 1, 3-16.

Anche i formatori imparano. Analisi delle pratiche didattiche raccontate da Franck McCourt in *Ehi, prof!*

GIUSEPPE TACCONI¹

Parole chiave:
Didattica,
Insegnamento,
Classe,
Gestione dell'aula

Nei primi numeri della scorsa annata, ho proposto alcune riflessioni sulla formazione professionale a partire dalle esperienze dei formatori che avevo raccolto – con la tecnica dell'intervista focalizzata sulla pratica o attraverso l'apertura di una discussione all'interno di un forum – e successivamente analizzato, secondo un approccio di tipo fenomenologico (Cfr. Mortari 2007; Tacconi 2007a e 2007b). Si trattava di interrogare le pratiche e di far emergere, dai racconti dei formatori o dai testi delle loro interazioni *online*, il sapere dell'esperienza, ciò che l'esperienza insegna su quell'oggetto opaco ma denso di significati che è la pratica dell'insegnare.

È possibile utilizzare questo stesso approccio e questo tipo di analisi anche con un altro genere di dati, quelli forniti dalla letteratura, in particolare dai romanzi e dalle cronache di scuola². In questo contributo desidero proporre ciò che emerge dall'analisi del testo di Frank McCourt, uno scrittore statunitense di origine irlandese che, in uno dei suoi ultimi lavori apparsi in Italia, dal titolo "Ehi, prof"³, racconta la sua trentennale esperienza

¹ Università degli Studi di Verona.

² Un'operazione analoga è stata compiuta qualche anno fa da Rosario Drago che ha proposto una gradevole antologia di opere sulla scuola e la figura dell'insegnante (cfr. DRAGO, 2001). Nella bibliografia di questo testo viene riportato un ricchissimo elenco di opere letterarie degli ultimi due secoli che contengono splendide pagine sulla scuola e l'insegnare.

³ Tit. or.: *Teacher Man*. Altre opere dello stesso autore, divenuto scrittore verso la fine della sua carriera di insegnante, in cui appaiono anche alcuni tratti della sua esperienza di insegnamento, sono: *Le ceneri di Angela*, Adelphi, Milano 1996 e *Che paese, l'America*, Adelphi, Milano 2000.

di insegnante, vissuta dalla fine degli anni cinquanta in poi, prevalentemente all'interno dell'Istituto Tecnico e Professionale "McKee", nel distretto di Staten Island di New York, o in istituti analoghi, che tanti tratti in comune presentano anche con i nostri istituti professionali e i nostri CFP⁴.

Non si tratta di un'analisi critica o letteraria ma di una lettura specificamente didattica di questo testo narrativo, condotta per "leggere" e illuminare alcuni aspetti della pratica dell'insegnare, per ricercare e interrogare i significati che sono presenti nelle azioni e nei contesti nei quali avviene l'insegnamento. Sono convinto infatti che anche la letteratura possa diventare fonte della ricerca didattica.

Ho cercato di selezionare nel testo le unità maggiormente significative per esplorare l'oggetto sopra indicato, quelle in cui l'autore racconta ciò che faceva quando insegnava in istituti professionali, e di analizzarle nello stesso modo in cui, negli articoli da me pubblicati su questa rivista durante la scorsa annata, ho analizzato i racconti degli insegnanti/formatori⁵.

1. ESSERE INSEGNANTI

Nel suo racconto, McCourt evidenzia bene come, soprattutto all'inizio della carriera di insegnanti, ci si porti dentro un'idea ingenua di insegnamento che è destinata in seguito a complessificarsi:

Pensavo che per insegnare bisognasse semplicemente dire agli alunni quello che si sapeva, poi li si esaminava e gli si dava un voto. Adesso scopro che la vita di un insegnante poteva essere piuttosto complicata... (p. 61).

Col tempo, soprattutto attraverso la formazione, si guadagnano nuovi significati. Ecco quelli che il docente di didattica della New York University aveva comunicato al nostro autore durante la sua formazione iniziale da insegnante⁶:

(disse che) bisogna sapere dove mettersi [...] e chi essere [...] prima che gli studenti entrino nell'aula. Non mi ero mai reso conto che l'insegnamento potesse essere una faccenda così complicata. È impensabile insegnare, disse, se uno non sa dove collocarsi fisicamente. L'aula può diventare un campo di battaglia quanto un campo di gioco. Ed è indispensabile sapere chi siete [...]. Il primo giorno di scuola dovrete mettervi accanto alla porta e far capire ai vostri studenti quanto siete contenti di vederli. Restate in piedi,

⁴ «Gli istituti tecnici venivano spesso considerati un ricettacolo per gli studenti che non avevano basi adeguate per frequentare un liceo...; l'opinione pubblica non considerava che migliaia di giovani potessero voler fare i meccanici, le estetiste, i macchinisti, gli elettricisti, gli idraulici e i falegnami...» (Mccourt 2006, 28; d'ora in poi, per le citazioni da questo testo indicherò solamente la pagina).

⁵ Per la descrizione delle azioni di ricerca rimando a Tacconi 2007b.

⁶ Il giudizio sprezzante di un collega di McCourt, anche lui studente che si preparava alla professione di insegnante, e il racconto che segue il brano qui riportato fanno però riflettere sul fatto che spesso i docenti di didattica sono scarsamente attendibili, soprattutto quando non fanno che dispensare consigli o addirittura prescrizioni: «Questo tizio spara un sacco di cacciate, in vita sua non ha manco mai insegnato alle superiori» (p. 61).

mi raccomando. Qualsiasi autore di teatro vi dirà che se l'attore si siede, si siede anche lo spettacolo. La mossa migliore in assoluto è quella di affermare voi stessi e la vostra presenza e di farlo nel corridoio davanti all'aula [...]. Quello è il vostro territorio e quando sarete lì, gli altri vi vedranno come un insegnante forte, impavido, pronto ad affrontare l'orda. Perché una classe è questo: un'orda. E voi insegnanti siete dei guerrieri (pp. 59-60).

Nel corso della sua specializzazione in Letteratura inglese, mentre già insegnava, il nostro autore incontra un docente che lo affascina e che gli fa venir voglia di essere come lui. Ma ben presto avverte la differenza che normalmente passa tra un docente universitario e l'insegnante di un istituto professionale:

Con le mie classi di idraulici, elettricisti e meccanici tentavo di imitare lo stile elegante di Seiden (il professore del corso di specializzazione, ndr.), ma loro mi guardavano come se fossi uscito di senno. I professori universitari potevano salire in cattedra e fare lezione finché volevano senza mai tema di polemiche e contestazioni. La loro sì che era una vita invidiabile. Non dovevano mai dire a nessuno mettiti seduto e apri il quaderno e no, il permesso di uscire non te lo do. Non dovevano mai intervenire in una rissa. Le tesine andavano consegnate per tempo. Niente giustificazioni, signori, non siamo mica a scuola [...]. A Seiden e ai suoi colleghi invidiavo le quattro o cinque ore di lezione settimanali. Io ne facevo venticinque. Loro godevano di un'autorità totale; io l'autorità me la dovevo guadagnare. Dicevo a mia moglie: Perché mi tocca combattere con bande di adolescenti scorbutici quando potrei fare la vita facile del professore universitario? Non sarebbe un piacere entrare tranquillo in aula con quell'aria disinvolta, prendere atto dell'esistenza degli studenti con un lieve cenno della testa, far lezione guardando la parete di fondo o l'albero fuori dalla finestra, scarabocchiare alla lavagna qualche appunto illeggibile e annunciare l'argomento della prossima tesina [...]. Niente proteste, niente provocazioni, niente giustificazioni (pp. 131-132).

Solo la pratica permette di mettere in discussione le idee ingenue pregresse e di scoprire le mille sfaccettature dell'essere insegnante:

Ero più che un professore, e meno. Nell'aula di una scuola superiore uno diventa un sergente istruttore, un rabbino, una spalla su cui piangere, un cerbero, un cantante, uno studioso di second'ordine, un impiegato, un arbitro, un pagliaccio, un consulente, un censore dell'abbigliamento, una guida, un apologeta, un filosofo, un collaboratore, un ballerino di tip tap, un politico, un medico, un fesso, un vigile urbano, un prete, un padre-madre-fratello-sorella-zio-zia, un ragioniere, un critico, uno psicologo, l'ultima goccia che fa traboccare il vaso... (p. 35).

In ogni caso, il nostro autore sottolinea l'originalità della propria identità professionale e il legame stretto che si viene a stabilire tra il sé personale e il sé professionale:

Ho dovuto scoprire il mio modo di essere uomo e insegnante (p. 35).

Penavo ogni giorno per tenere viva l'attenzione di cinque classi, ma stavo anche imparando una cosa ovvia, e cioè che nell'aula devi farti strada a modo tuo, devi trovare te stesso. Devi elaborare un tuo stile, tecniche tue. Devi dire la verità, altrimenti vieni scoperto: Ehi, prof, la settimana scorsa hai detto un'altra cosa (p. 143).

Al termine del libro, che corrisponde al termine della sua carriera di insegnante, McCourt riporta il consiglio elargito, perché richiesto, ad una giovane supplente, che presto avrebbe avuto una sua cattedra, e condensa così il succo di ciò che la sua lunga esperienza di insegnante gli ha insegnato:

Scopri cos'è che ti piace e fallo; alla fine il succo è questo. Ammetto che insegnare non mi è sempre piaciuto. Mi sentivo inadeguato. In aula sei da solo, sei una persona sola che ogni giorno deve affrontare cinque classi, cinque classi di teenager. Una unità di energia contro centosettantacinque bombe a orologeria. Devi vendere cara la pelle [...]. So che esagero, ma è come quando un pugile sale sul ring o un torero scende nell'arena: rischi un KO o un'incornata, e allora puoi dire addio all'insegnamento. Se resisti, però, impari i trucchi. È difficile, ma in classe devi creare le condizioni per sentirti a tuo agio. Devi essere egoista. Come dicono le compagnie aeree, quando manca l'ossigeno devi metterti la maschera prima tu, anche se d'istinto ti viene da salvare il bambino. La classe è un teatro di intense vicende. E tu non saprai mai cos'hai fatto alle centinaia di ragazzi o per le centinaia di ragazzi che vanno e vengono. Li vedi uscire dall'aula trasognati, abbattuti, strafottenti, entusiasti, sorridenti, perplessi. Dopo qualche anno ti crescono le antenne. Capisci quando hai fatto breccia o te li sei alienati. È alchimia. È psicologia. È istinto animale. Stai con i ragazzi e fintanto che vuoi fare l'insegnante non c'è via di fuga [...]. La partita è fra te e i ragazzi... (pp. 305-306).

2. LA GESTIONE DELLA CLASSE

Se ci soffermiamo sulle parti del testo in cui l'autore racconta le sue azioni di insegnante, constatiamo che buona parte sono dedicate alle complesse interazioni che avvengono in quella specie di microcosmo che è la classe. Vediamo alcuni episodi o situazioni emblematiche.

1) *Esserci*

Per quanto il vissuto personale del docente possa distrarre, è impossibile sottrarsi alla relazione con gli allievi. Non c'è scampo all'esserci:

Alle otto di mattina i ragazzi se ne infischiano di come ti senti tu. Stai pensando a cosa ti aspetta – cinque classi, fino a centosettantacinque ragazzi americani scorbutici, affamati, innamorati, ansiosi, allupati, gagliardi, provocatori –, e sai di non avere scampo. Ti ritrovi lì col mal di testa, la gastrite, gli echi della litigata con tua moglie, con la fidanzata, col padrone di casa, quel rompiscoglioni di tuo figlio che vuole diventare Elvis ed è un ingrato. Stanotte non hai chiuso occhio. Hai ancora la borsa piena di compiti, i cosiddetti temi di centosettantacinque studenti, scarabocchi buttati giù alla meno peggio. Ehi, capo, l'hai letto il compito mio? Non che gliene importi qualcosa. Non hanno mica intenzione di passare la vita a scrivere temi; quello si fa solo a questo strazio di lezione. Ti stanno guardando. Non puoi nasconderti. Sono lì che aspettano (pp. 90-91).

Ma esserci non basta. Si tratta, come dice McCourt, dopo aver raccontato una delle più impegnative esperienze di gestione di una classe di tutta la sua carriera scolastica, di costruire

...dei ponti che potevamo attraversare avanti e indietro... (p. 180).

2) *Errori da evitare*

Le difficoltà più grosse le incontrano con molta probabilità gli insegnanti di materie "teoriche", che maneggiano saperi che raramente sono percepiti dagli allievi come significativi:

Arrivano alla spicciolata dal laboratorio di meccanica, dal mondo vero dove smontano e rimontano di tutto, dalle Volkswagen alle Cadillac, mentre qui c'è 'sto professore che blatera sulle parti del periodo, Gesù santo. In officina che te ne fai dell'unità sintattica? (p. 91).

Che fare in queste situazioni? È difficile dirlo. Vediamo per ora cosa evitare:

Se sbraiti o gli rispondi male, te li sei giocati. Quello è il trattamento che ricevono in genere a casa e a scuola. Se ti rispondono col silenzio, hai chiuso. Cambiano espressione e hanno un modo tutto loro di spegnere gli occhi. Gli dici di aprire i quaderni: loro ti fissano. Se la prendono comoda. Sì, adesso li aprono. Sissignore, ora apriamo i quaderni, tranquilli tranquilli così non cade niente per terra. Gli dici di copiare quello che c'è scritto alla lavagna: loro ti fissano. Hai capito?, si dicono l'un l'altro, vuole che copiamo la roba scritta alla lavagna. Ma pensa un po', ha scritto una roba alla lavagna e vuole che la copiamo. Scrollano la testa al rallentatore. Tu chiedi: Ci sono domande?, e la classe intera ti guarda con aria innocente. Intanto stai lì in piedi ad aspettare. Sanno che sono tre quarti d'ora di testa a testa, tu contro di loro, trentaquattro teenager di New York, futuri meccanici e artigiani d'America. Per loro sono solo l'ennesimo professore, quindi che cosa contano di fare? Incenerirli uno ad uno? Bocciarli tutti? Svegliati, bello. Quei ragazzi ti tengono per le palle e ti ci sei ficcato da solo in questa situazione. Non c'era mica bisogno che usassi quel tono. A loro non importa del tuo umore, del tuo mal di testa, dei tuoi guai. Hanno i loro problemi, e uno di questi problemi sei tu. Quindi, professore, attento a come ti muovi. Non diventare un problema. Se no ti stroncano (pp. 91-92).

3) *Quando i panini volano*

Già prima che gli allievi entrino, la mente dell'insegnante si affolla di pensieri, soprattutto all'inizio della carriera:

Stamattina devo prendere qualche decisione: tra un attimo suonerà la campanella, gli alunni sciameranno nell'aula e che cosa diranno se mi vedono dietro la cattedra? Ehi, guardate: il professore si nasconde. Gli alunni la sanno lunga. Se stai seduto in cattedra vuol dire che hai paura o che sei pigro. Che usi la cattedra come una barriera. La cosa migliore è alzarsi in piedi e affrontarli da uomo. Assumersi la responsabilità delle proprie scelte. Fa' uno sbaglio il primo giorno e ti ci vorranno mesi per recuperare (p. 26).

McCourt è consapevole che l'avvio del rapporto con una classe è cruciale e ci racconta il suo primo giorno da insegnante:

Eccoli. La porta sbatte contro la base della lavagna e solleva una nuvola di polvere di gesso. Già solo entrare è un'impresa: perché non possono semplicemente dire buon-giorno e andarsi a sedere? Macché. Loro devono fare a gomitate e spintonarsi. Uno dice: Ehi! con finto tono minaccioso e un altro gli risponde subito: Ehi! Si prendono a parolacce, ignorano l'ultima campanella, per sedersi se la pigliano comoda. È più fico. Guardate, in cattedra c'è un professore nuovo, e i nuovi non sanno un cazzo. La campanella? Il professore? E allora? Tanto è nuovo. E chi è? Boh, chisseneffrega. Parlano con gli amici all'altro capo dell'aula, cincischiano seduti dietro a banchi troppo piccoli, allungano le gambe di lato e ridono se qualcuno inciampa (p. 29).

Tra due ragazzi scoppia una rissa e uno dei due scaglia il suo panino addosso all'altro. Il panino finisce per terra, vicino alla cattedra, e McCourt interviene:

A quel punto mi alzai dalla cattedra e emisi il primo suono della mia carriera di insegnante: Ehi. Quattro anni di studi alla New York University e l'unica cosa che mi venne da dire fu Ehi (p. 30).

I suoi tentativi non sortiscono alcun effetto:

Loro fecero come se niente fosse e continuarono a fomentare la rissa, apposta per ammazzare il tempo e per distogliermi dalla lezione che avevo certo preparato. Allora mi

avvicinai a Petey e articolai il mio primo enunciato da insegnante: Piantatela di tirarvi i panini! [...]. Dall'ultimo banco Benny gridò: Ehi, Prof! che glie lo dici a fare? Guarda che il panino già l'ha tirato. Che nollo vedi che sta tutto lì per terra? La classe scoppiò a ridere. Cosa c'è di più stupido di un professore che ti dice di non fare una cosa quando l'hai già fatta? Un ragazzo si coprì la bocca con la mano e disse piano: Sceeemo, e mi resi conto che si riferiva a me. Mi venne voglia di buttarlo giù dalla sedia con un cazzo, ma sarebbe stata la fine della mia carriera (pp. 30-31).

Qui, a contatto con la realtà, emerge la constatazione della distanza che esiste tra la teoria e la pratica:

Alla New York University i docenti di didattica non insegnavano come gestire la classe in caso di panini volanti. Discettavano di teoria e filosofia della didattica, di istanze etiche, della necessità di considerare il ragazzo nella sua intelligenza... e delle esigenze profonde del ragazzo, ma mai dei momenti critici in aula. Dovevo dire: Ehi, Petey, vieni qui e raccatta quel panino sennò finisce male? Oppure dovevo raccattarlo io e buttarlo nel cestino per dimostrare il mio disprezzo verso chi tira panini mentre milioni di persone nel mondo muoiono di fame? La classe doveva capire che comandavo io, che ero uno tosto, che a me non mi si pigliava per il culo (p. 31).

Cosa fa? Raccoglie il panino, lo scarta, lo osserva, lo annusa e infine lo mangia:

Fu il mio primo atto di gestione della classe. La mia bocca piena attirò la loro attenzione. Trentaquattro ragazzi e ragazze, età media sedici anni, mi guardarono strabiliati. E nei loro sguardi vidi l'ammirazione: ero il primo insegnante della loro vita che raccattava un panino da terra e se lo mangiava sotto gli occhi di tutti. L'uomo sandwich [...]. Ehi, prof, quello è il panino mio, disse Petey. Ma sta' zitto, ribattè la classe. Non vedi che il professore sta a mangiare? Io mi leccai le dita. Buono, dissi, poi appallottolai sacchetto e carta oleata e lanciai tutto nel cestino. La classe esultò. Forte! dissero. All'anima! Si spazzola il panino e centra pure il cestino. Gagliardo! (p. 32).

La mossa spiazzò il gruppo e gli fa guadagnare un po' di attenzione e rispetto; orientare il gruppo verso il compito è un'altra, più complessa, questione, ma guadagnare il rispetto della classe diventa una condizione essenziale per orientare il gruppo a delle specifiche mete di apprendimento:

Allora è così insegnare? Caspita, mi sentivo un campione. Mi ero mangiato il panino e avevo anche fatto canestro. Ora erano in mio potere. Perfetto. Solo che a quel punto non sapevo cosa fare. Non avevo idea di come passare dal panino all'ortografia, alla grammatica, alla sintassi o a qualunque altra cosa legata alla materia che avrei dovuto insegnare, oltretutto l'inglese (idem).

4) La "personalità" della classe

Ogni classe ha una sua "personalità", un suo proprio profilo:

Ci sono classi simpatiche che ti fanno pregustare la lezione. Gli alunni sanno che con loro stai bene e a loro volta stanno bene con te. Di tanto in tanto ti dicono che hai fatto una bella lezione e tu ti senti al settimo cielo. In qualche modo questo fatto ti infonde energia e mentre torni a casa ti viene voglia di cantare. Ci sono classi che vorresti imbarcare sul traghetto per Manhattan e non vederle più. L'atteggiamento ostile con cui entrano ed escono dall'aula ti fa intuire cosa pensano di te. Ma siccome le tue potrebbero essere tutte fantasie, cerchi di capire come conquistarli. Ricorri a trucchi che con altre classi hanno funzionato. Però non serve [...]. Gli alunni lo sanno quando stai per battere in ritirata. Captano d'istinto le tue frustrazioni. Certi giorni gli avrei quasi lasciato fare il cavolo che gli pareva. Non c'era verso di comunicare (p. 102).

Con l'esperienza, l'insegnante sviluppa una specie di sesto senso, impara a decifrare gli sguardi e a cogliere il significato anche dei piccoli gesti:

Ci sono momenti e sguardi. Magari i ragazzi sono troppo timidi per dirti che è stata una bella lezione, ma ormai lo capisci dal modo in cui escono dall'aula e da come ti guardano se è andata bene o se finirà nel dimenticatoio. Gli sguardi d'approvazione ti scaldano il cuore sulla metropolitana di ritorno (p. 183).

(Gli insegnanti) vedono gli sguardi lanciati di sottocchi e capiscono a naso se una classe nuova sarà una rogna o un gruppo con cui si potrà lavorare. Riconoscono i taciturni che vanno incoraggiati e i chiacchieroni che vanno zittiti. Capiscono se un ragazzo collaborerà o sarà un rompiballe dal modo in cui sta seduto... (p. 184).

Dopo quindici anni di insegnamento [...], comincio ad avere il fiuto di un cane: quando a settembre e a febbraio si presenta una classe nuova, afferro d'istinto la sua composizione chimica. Mentre gli alunni mi osservano, io osservo loro (p. 245).

5) *Le tante facce da considerare singolarmente*

Nel racconto del nostro insegnante-scrittore appaiono tanti volti, tutti con la loro storia: Augie, Sal, Kevin, Hector..., e non sempre il rapporto con questi studenti avrà un esito felice. Relazionarsi a tu per tu è ancora più complicato che gestire una classe, perché espone maggiormente:

È più facile parlare a una classe intera che a un ragazzo solo: non si crea intimità (p. 125).

In diverse esperienze scolastiche, il nostro autore si è trovato a lavorare con ragazzi di varia origine e provenienza:

...guardo questo campionario di ragazzi provenienti da tutti e cinque i continenti, facce di tutte le forme e colori, un giardino di un'abbondanza divina... (p. 163).

Tutte le diversità chiedono di essere percepite e considerate singolarmente e sono in particolare i ragazzi che appaiono meno interessati a sollecitare l'insegnante. La riuscita degli altri, quelli interessati, che alzano la mano, intervengono, partecipano, l'insegnante non la può attribuire al proprio merito:

Io non vedo la classe come un insieme compatto che sta lì ad ascoltarmi. Le facce sono tante e mostrano tutte un diverso grado di interesse o di indifferenza. È l'indifferenza che mi sprona... (p. 183).

Un insegnante come il nostro McCourt a queste tante facce – e alle loro voci – regala un po' del suo cuore e, qualche volta, magari contro voglia, acconsente a che loro occupino costantemente la sua mente:

Alla fine di una giornata a scuola esci che nelle orecchie ti ronzano ancora il chiasso dei ragazzi, le loro preoccupazioni, i loro sogni. Che ti seguono a cena, al cinema, al bagno, a letto (p. 224).

6) *La gestione del "portavoce"*

Fin dalle prime esperienze il nostro autore si trova a gestire il "portavoce" e con lui la classe che spesso se ne serve:

Joey alza la mano. Ehi, prof... Chiamami professor McCourt, per favore. Sì, okay, ma senti: tu sei scozzese? Joey è il portavoce. In tutte le classi ce n'è uno, come c'è il piantagrane, il buffone, il baciapile, la reginetta di bellezza, il volontario sempre e comunque, lo

sportivo, l'intellettuale, il figlio di mamma, il mistico, l'effeminato, l'innamorato, il critico, lo stronzo, il fanatico religioso che vede peccati dappertutto, il meditabondo, il cuorcontento, il santo che trova il lato buono in tutte le creature. Compito del portavoce è fare le domande, chiedere qualunque cosa per impedire al professore di annoiarli con la lezione. Sarò pure nuovo, ma il giochetto di Joey lo conosco. È universale (p. 36).

Il nostro insegnante abbozza, comincia a rispondere ad alcune domande, precisa di essere irlandese, ma, ad un certo punto, è assalito da un pensiero che gli fa cambiare registro:

Non farti mettere i piedi in testa. Fagli vedere chi comanda, o sei morto. E non farti prendere per il culo. Di' piuttosto: Tirate fuori i quaderni. Facciamo un po' di ortografia. Noo, prof, pietà! L'ortografia! Sempre l'ortografia! Ma ci tocca proprio? Che straaazio, mugulano. Fanno finta di sbattere la fronte sul banco, di piangere nascondendo il viso nel braccio. Implorano il permesso di uscire. Ci devo proprio andare, ci devo proprio andare! Cavoli, noi pensavamo che eri simpatico perché eri uno giovane. Perché 'sti professori d'inglese sono sempre tutti uguali? Perché fanno sempre le stesse lezioni di ortografia, le stesse lezioni di lessico, perché – scusa la parolaccia – sempre le stesse stronzate? (p. 38-39).

La sua capacità di gestire queste situazioni crescerà con la sua capacità di distanziarsi da una certa idea di insegnante (quello che sa sempre imporsi all'attenzione degli alunni e farsi seguire) o meglio di recuperare a ciò che egli intende per insegnamento anche la dimensione del racconto informale. Ma crescerà in lui anche la sua capacità di ricondurre la narrazione al programma di lavoro o di trasformare l'interruzione in un inedito compito di apprendimento.

7) *La gestione di un ragazzo scatenato*

Kevin è il classico ragazzo che ha collezionato un paio di bocciature; tutti gli insegnanti si rifiutano di ammetterlo in classe loro e per questo viene appioppato al professore neoarrivato. Il ragazzo alterna momenti di isolamento e chiusura:

Kevin sta seduto in un angolo, sprofondato in un eskimo troppo grande, con la faccia nascosta sotto il cappuccio. L'assistente scolastico dice: Ecco, Kevin, questo è il tuo nuovo insegnante. Tira giù il cappuccio che così ti vede. Kevin non si muove. Dài, Kevin, forza. Tira giù il cappuccio. Kevin scuote la testa. La testa si muove ma il cappuccio resta dov'è. Okay, allora vai col professor McCourt e cerca di collaborare (pp. 123-124),

con altri in cui diventa quasi insopportabile, perché contesta, interrompe la lezione facendo commenti che non c'entrano niente. Su di lui pesa una profezia negativa e a tutti sembra davvero un caso impossibile.

Il nostro insegnante cerca di stabilire un rapporto, ma con scarso successo:

Cerco di parlare con Kevin ma lui mi ignora o fa finta di non sentirmi (p. 126).

Non sa cosa fare, ma, ad un certo punto,

Kevin trova nell'armadio centinaia di vasetti di acquarelli tutti secchi e crepati. Ecche è? Ecche è? domanda. Mamma mia. Vasetti, vasetti. Colori, colori. Miei, miei. Okay, Kevin, ti va di pulirli? Puoi metterti qua davanti al lavandino con questo tavolo e d'ora in poi non sarai più costretto a stare seduto al banco (idem).

L'operazione non è priva di rischi, ma la strategia di affidargli un incarico, un lavoretto, funziona, e Kevin si mette alacremente al lavoro:

Lui mi tocca la spalla con una mano variopinta, mi dice che sono il professore più forte del mondo e che se qualcuno dovesse scocciarmi ci pensa lui perché lui sa come sistemare la gente che rompe le scatole ai professori (p. 127).

Non è la soluzione di tutti i problemi, e l'esito drammatico che avrà la vicenda di Kevin sta a dimostrarlo, ma almeno si è creato un canale di comunicazione.

8) *Andrew e la sedia inclinata: la gestione del piantagrane di turno*

Il libro di McCourt è pieno di episodi che illustrano situazioni critiche nella gestione della classe e di alcuni soggetti in particolare. Ne scegliamo qui uno particolarmente illuminante e gustoso:

In ogni classe c'è un piantagrane venuto al mondo per metterti alla prova. Di solito sta seduto all'ultimo banco e tiene la sedia inclinata per appoggiarsi al muro. Tu hai già esposto alla classe i pericoli dell'inclinazione: ragazzi, magari la sedia scivola e rischiate di farvi male. Poi il professore è costretto a scrivere una relazione nel caso in cui i genitori protestino o minaccino di fare causa. Andrew sa che la sedia inclinata ti urterà i nervi o se non altro catturerà la tua attenzione. E allora può iniziare il giochetto con cui si farà notare dalle ragazze. Tu dirai: Ehi, Andrew. Lui se la prenderà comoda. Questa è una prova di forza, bello, e le ragazze stanno guardando. Mmmm. Verso tipico dell'adolescente che non si trova in nessun vocabolario: Mmmm. Madri e padri lo sentono in continuazione e significa: Chevvuoi? Perché rompi? La sedia, Andrew. Ti dispiace metterti giù? Ma io non sto facendo niente. La sedia, Andrew, ha quattro zampe. Se uno la inclina e la sedia poggia su due zampe sole c'è il rischio che cada. Silenzio. È il momento cruciale. Stavolta ti va di lusso. Senti a pelle che Andrew non sta simpatico al gruppo e lo stesso Andrew si rende conto che nessuno si mostrerà solidale con lui. È un personaggio magro e pallido, un solitario. La classe però continua a guardare. Magari non proverà simpatia per Andrew, ma se cominci a fare il prepotente la classe ti si rivolgerà contro. Quando la sfida è fra un alunno e il professore, la classe sceglie l'alunno. E tutto per una sedia inclinata (pp. 184-185).

L'episodio evidenzia come l'insegnante debba sempre tener conto del complesso e delicato equilibrio che si crea nel gruppo classe. Ogni singolo va visto come parte di un sistema. Anche qui, come in seguito vedremo riguardo alle altre azioni di insegnamento, l'insegnante riesce a trattenersi dalla tentazione di intervenire, capisce che si tratta di una trappola e ricorre ad una vera e propria intuizione didattica, che gli fa trasformare quel momento in un'occasione di apprendimento per tutta la classe:

Dentro di me una voce dice: Approfittane. Trasformala in una lezione sull'osservazione. Fa' finta di aver organizzato tutto. Allora dico alla classe: Insomma, che cos'è successo? Loro mi guardano con gli occhi sgranati. Sono perplessi. Immaginate di essere il cronista di un giornale, proseguo io. Poco fa siete entrati in quest'aula. Che cosa avete visto? Che cosa avete sentito? Qual è la notizia? (p. 186).

L'insegnante trasforma cioè la situazione critica in una sorta di pausa metariflessiva e, attraverso una consegna di lavoro, invita gli allievi ad osservarsi, a rendersi consapevoli di come stava in quel momento funzionando la classe e anche delle ragioni dei vari soggetti coinvolti:

Avete visto cos'è successo in quest'aula, dissi. Avete visto che Andrew inclinava la sedia e avete visto cos'è successo quando gli ho detto di rimettersi dritto. Perciò avete un po' di materiale per scrivervi sopra un articolo, no? Siamo entrati in conflitto. Andrew contro il professore. Andrew contro la classe. Andrew contro se stesso [...]. Avete preso nota dei fatti, no? Oppure vi siete detti semplicemente: Ma perché il professore fa tutto questo cancan appresso a Andrew e alla sedia? Oppure, perché Andrew rompe tanto le palle? Ecco, dovendoci scrivere sopra un articolo, andrebbe esaminato anche un altro aspetto di quest'incidente: quello delle ragioni di Andrew. Solo lui sa perché stava inclinando la sedia e dunque siete autorizzati a fare delle ipotesi (p. 188).

Questa consapevolezza è più efficace di ogni intervento diretto sul comportamento dell'alunno e provoca un cambiamento nel singolo e nella classe.

3. STRATEGIE DIDATTICHE

L'azione didattica è un tutto inseparabile, dove si mescolano aspetti emotivi e cognitivi, la gestione della classe e gli stimoli o le consegne di lavoro orientate a far sì che gli allievi apprendano. Nell'analisi abbiamo ritenuto utile identificare alcune delle azioni che l'insegnante compie con lo specifico intento di stimolare l'apprendimento negli allievi, evidenziando in particolare i compiti o le consegne di lavoro, consapevoli che tutto questo si cala poi nelle concrete dinamiche relazionali della classe.

1) Strategie inefficaci

Dopo che, a colloquio, una madre gli aveva fatto presente che ciò di cui avevano bisogno gli allievi era di imparare l'ortografia e la grammatica e non di perdere tempo ascoltando le storie del loro professore e della sua infanzia in Irlanda, McCourt si decide a "fare il suo mestiere" così come gli veniva da più parti suggerito:

Ero convinto che mi sarebbe piaciuto diventare un insegnante di quelli pratici e tosti, un insegnante accademico e severo che ogni tanto permetteva una risata ma nient'altro. Nella mensa professori i veterani⁷ mi dicevano: Ragazzo, quei bastardelli vanno tenuti sotto controllo. Dagli un dito e sta' sicuro che non lo rivedi più. L'organizzazione è tutto. Avrei ricominciato da capo e mi sarei programmato le ore rimaste fino all'ultimo minuto del quadrimestre. Il comandante della nave ero io e avrei stabilito la rotta. Gli alunni si sarebbero resi conto della mia risolutezza. Avrebbero capito qual era la meta e cosa si voleva da loro... sennò erano guai. [...]. Basta così, dissi. Scordatevi questa storia dell'Irlanda. Con i racconti abbiamo chiuso. Fine delle scemenze. Il professore di inglese vi insegnerà l'inglese e non si farà fermare dalle piccole astuzie di qualche adolescente. Prendete il quaderno. Esatto, il quaderno. "John andò al negozio" scrissi alla lavagna. Un gemito collettivo attraversò la classe. Ma che ci combina? Tutti uguali, i prof. di inglese. Riecco John col negozio. Santoddio che lagna, 'st'analisi logica. Bene: c'è l'oggetto in questa frase? (p. 100).

⁷ L'uso di questa e di altre metafore militari (l'insegnante come guerriero, l'aula come campo di battaglia, gli allievi come orda...) rende bene la tonalità bellicosa che caratterizza la concezione didattica che McCourt attribuisce ad alcuni colleghi più anziani e che anch'egli, in una fase della sua carriera, è stato tentato di far propria, salvo poi constatare sul campo che non poteva funzionare.

Nessuno dei ragazzi sa rispondere correttamente alla domanda o cogliere le imbeccate dell'insegnante che descrive così il suo stato d'animo:

Mi sento la faccia che scotta e avrei voglia di gridare: Perché cavolo siete così deficienti? Non avete mai fatto analisi logica? [...] Perché stamattina mi tocca faticare qui dentro mentre fuori c'è il sole e gli uccellini di primavera cinguettano? Perché mi tocca guardare le vostre facce imbronciate e risentite? Ve ne state qui seduti a pancia piena, ben vestiti e al caldo, frequentate gratis una scuola superiore e non avete neanche un briciolo di riconoscenza. Ma qui non vi si chiede altro che collaborare, di partecipare un minimo. Di imparare le parti del discorso. Gesù, è chiedere troppo? Ci sono giorni in cui vorrei tanto andarmene, sbattermi la porta alle spalle... (p. 101).

La strategia adottata evidentemente non funziona:

È evidente che non riesco nemmeno a insegnare una cosa semplicissima senza che loro sollevino qualche obiezione. Senza che facciano resistenza [...]. Non so come sbrogliarmela. Provo con le solite minacce: state attenti sennò vi boccio (idem).

2) *La lezione dialogata: quando la grammatica sposa la psicologia*

Dopo il tentativo – rivelatosi inefficace – di insegnare la grammatica (“John andò al negozio”: qual è il soggetto, l'oggetto, il predicato...?) ricorrendo ad un approccio didattico, diciamo così, “muscoloso”⁸, McCourth ha un'idea:

Perché John è andato al negozio? dissi. Loro mi guardarono stupiti. Ehi, bello, e questo che sarebbe? Con la grammatica non c'entra un tubo. Vi ho fatto una domanda semplice. La grammatica non c'entra. Perché John è andato al negozio? Non lo indovinate? (p. 103).

Ne nasce una vivace conversazione con i ragazzi che porta ad inventare una vera e propria storia (John ha una ragazza, va al negozio a rubare un libro e alla fine finisce in prigione, a Sing Sing...) e ad entusiasmare la classe, anche se non tutti rimangono pienamente convinti. Già qui abbiamo un primo tentativo di rianimare oggetti di apprendimento che spesso rischiano di restare senza vita e senza la possibilità di mostrarsi vitali agli occhi degli allievi.

A questo punto, nasce in un allievo una domanda generativa, che l'insegnante non si lascia scappare:

...Ron alzò di nuovo la mano. Ehi, prof, che succede se uno si mette a giocare con le parole della frase? In che senso? Vabbe', scrivi alla lavagna: “John al negozio è andato”. Allora? Niente. John è il soggetto e l'oggetto è sempre assente. Vabbe', allora “Al negozio John è andato”. Uguale. E invece “Al negozio è andato John”? Va bene anche così? Certo. Si capisce che c'è un senso, no? Però con le stesse parole si potrebbe scrivere anche una frase senza senso. Se dicessimo a qualcuno: Al John andato è negozio, quello potrebbe pensare che stiamo dicendo astruserie. Astruserie? Cose incomprensibili e senza senso (p. 104).

⁸ È quello che, in un'altra parte del libro, l'autore descrive in questi termini: «Spesso mi dico che dovrei essere un insegnante duro e disciplinato, organizzato e con le idee chiare, un John Wayne della didattica, un maestro irlandese con la verga o la cinghia in mano. I duri elargiscono la merce per una quarantina di minuti. Ragazzi, digerite la lezione e siate pronti a vomitarla il giorno dell'esame» (p. 182).

Il brano permette di cogliere l'intuizione didattica nel suo farsi, con tutto ciò che essa comporta, sia per gli allievi che per l'insegnante:

All'improvviso mi venne un'idea, una folgorazione. La psicologia studia il comportamento della gente, dissi. La grammatica studia il comportamento della lingua [...]. Chi di voi sa cos'è la psicologia? Scrivo psicologia alla lavagna. A loro piacciono i paroloni. Se li portano a casa e ci mettono in soggezione la famiglia. Psicologia. Chi di voi sa cos'è? È quando qualcuno s'ammattisce e bisogna capire che gli è preso prima di mandarlo al manicomio. La classe scoppiò a ridere. Sì, bella, proprio uguale a 'sta scuola. Io insistetti. Se qualcuno si comporta da matto, lo psicologo lo studia per capire cos'ha che non va. Se qualcuno parla in modo strano e voi non lo capite, entra in gioco la grammatica [...]. Si stava muovendo qualcosa. Cominciavano a capire cos'era la grammatica. Se tenevo duro, magari lo capivo anch'io. Lo studio del comportamento della lingua (pp. 104-105).

Il seguito del racconto illustra brillantemente l'intreccio che si crea tra grammatica e psicologia e come gli allievi imparino senza nemmeno accorgersi di imparare, tanto che il nostro autore conclude:

Chi insegna inglese dice che se riesci a insegnare la grammatica in un istituto professionale, dopo puoi insegnare qualunque cosa. I miei studenti ascoltavano. Partecipavano. Non sapevano neanche che stavo insegnando la grammatica. Forse erano convinti di inventare semplicemente delle storie su John e Sing Sing, ma quando uscivano dall'aula mi guardavano con occhi diversi. Se insegnare fosse così tutti i giorni dell'anno potrei continuare a fare il professore fino a ottant'anni (pp. 106-107).

3) *Raccontar storie: insegnare narrando e stimolando a narrare*

Una strategia didattica a cui McCourt, non senza titubanze, ricorre spesso è la narrazione:

Dibatto con me stesso: Dovresti insegnare e invece ti metti a raccontare storie. Ma io sto insegnando. Raccontare storie è una forma di insegnamento (p. 43).

La sua personale storia di vita diventa una risorsa a cui continuamente attingere, anche nella pratica didattica, tanto da fargli affermare:

La mia vita mi salvò la vita. Il secondo giorno al McKee, un ragazzo mi fa una domanda che mi spedisce nel passato e influenza tutto il mio modo di insegnare nei trent'anni successivi. Basta una spintarella e torno indietro, in quel passato che è la materia prima della mia esistenza (p. 36).

Raccontare di sé può rendere vulnerabili⁹ ma, quando funziona – anche se è difficile dire per quale motivo o in quali circostanze funziona –, ti accorgi che gli allievi ti

guardano come se ti avessero appena scoperto (p. 93)

e che tra te e loro il rapporto assume una qualità diversa e più profonda.

⁹ «Li intrattieni raccontando la tua infanzia infelice e loro ti fanno il verso: Oooh, povero professore, che cosa terribile crescere in Irlanda in quella maniera. Come se gliene fregasse qualcosa. No, non sono mai soddisfatti. Avrei dovuto seguire i consigli dei colleghi più anziani e tenere la bocca chiusa. Non dire niente. Quelli ti sfruttano e basta, vedono che tipo sei e ti attaccano come missili a ricerca termica. Scoprono i tuoi punti deboli» (p. 102).

La narrazione stimola ad essere autentici e crea un rapporto di fiducia che fa venir voglia di raccontare. La narrazione genera altre narrazioni. È questo che intuisce il nostro insegnante:

Potrei togliermi la maschera, scendere dalla cattedra e andare a sedermi con loro, farli parlare delle loro famiglie, della vita che facevano al loro paese, e parlargli di me, dei miei trascorsi sconclusionati, del fatto che dietro la maschera dell'insegnante mi sono nascosto per anni, anzi, mi ci nascondo tuttora... (p. 163).

Un episodio del libro illustra bene cosa succede in una classe quando si attiva quel clima che consente di narrare: Nancy, un'allieva di origine cinese, racconta di sé:

Nancy spiega ai compagni che sua madre ama tanto Li Po perché morì in un modo bellissimo. In una notte di luna Li Po bevve sakè, poi uscì in barca su un lago e si commosse tanto davanti alla bellezza della luna riflessa nel lago che si sporse dalla barca per abbracciarla, cadde in acqua e annegò. La madre di Nancy aveva sempre le guance bagnate quando ne parlava e se mai la situazione fosse migliorata il suo sogno era di tornare in Cina e uscire in barca su quel lago. Anche Nancy aveva le lacrime agli occhi quando raccontò cosa diceva sua madre: che se fosse diventata troppo vecchia o le fosse venuto un brutto male si sarebbe sporta dalla barca e avrebbe abbracciato la luna come il suo amato Li Po. Quando suona la campanella i ragazzi non schizzano via dai banchi. Non si accalcano davanti alla porta. Prendono le loro cose ed escono alla spicciolata senza dire una parola e sono sicuro che nei loro pensieri c'è l'immagine di una luna e di un lago (pp. 168-169).

E quando, nella fase avanzata della sua carriera, il prof. McCourt inizierà ad insegnare in un liceo, approfitterà di ogni occasione per far narrare, puntando sull'attitudine degli allievi alla scrittura¹⁰. Anche la vita privata degli insegnanti o, meglio, le idee degli allievi a riguardo possono diventare, ad esempio, oggetto di scrittura:

Gli dico: Scegliete a mente uno dei vostri professori. Non dite a nessuno chi è. Non scrivete il nome. E adesso provate a fare delle ipotesi. Quando quel professore o quella professoressa giorno dopo giorno esce da scuola, che cosa fa? Dove se ne va? (p. 230).

4) Giustificazioni "creative"

L'autore racconta di essersi accorto per caso, una volta, che un suo allievo gli aveva consegnato un biglietto con la giustificazione, palesemente falsificata, di un'assenza. Decide di soprassedere e di riporre il biglietto nel cassetto della cattedra con gli altri sui quali casualmente getta lo sguardo. Ed ecco l'illuminazione:

Non è singolare, mi ero detto, che i ragazzi facciano tanta resistenza a qualunque tipo di compito scritto, sia a casa che in classe? Mugugnano e dicono che hanno da fare e che è difficile mettere insieme una pagina su un argomento qualsiasi. Ma se devono scriverci la giustificazione diventano bravissimi. Perché? (p. 110).

¹⁰ Nella pratica delle scuole in cui ha insegnato il nostro autore, e in genere nelle scuole americane, è molto frequente che l'apprendimento avvenga prevalentemente attraverso la costruzione di elaborati e di prodotti comunicabili. La forma più frequente è la composizione scritta su un determinato argomento scelto dall'allievo o assegnato dal docente.

Scopre infatti che il cassetto era pieno di

...gioielli di inventiva, fantasia, creatività, santarellismo, autocommiserazione, problemi familiari, caldaie esplose, soffitti crollati, incendi che radono al suolo interi isolati, pop-panti e animali che fanno pipì sui compiti, parti inattesi, attacchi di cuore, ictus, aborti spontanei, rapine a mano armata... Quello era il meglio della prosa scolastica americana: cruda, concreta, incalzante, lucida, breve, menzioniera... (idem).

Si immagina gli autori – i suoi alunni – che, nei posti più impensati, si sforzano di inventare una giustificazione nuova e attendibile e poi provano a scriverla come secondo loro l'avrebbero scritta i genitori. E poi decide di trasformare questa scoperta in dispositivo didattico. Lo fa innanzitutto copiando a macchina una decina di giustificazioni, moltiplicandole e distribuendole ad una classe. Ecco cosa succede:

Loro le lessero attentamente, in silenzio. Ehi professore, e queste che sono? Giustificazioni. Cioè, chesignifica giustificazioni? Chi l'ha scritte? Voi, o per lo meno qualcuno di voi. Ho omesso i nomi per proteggere i colpevoli. Le giustificazioni dovrebbero scriverle i genitori, ma sia voi che io sappiamo chi sono i veri autori. Dimmi, Mikey. Ma noi con queste giustificazioni che ci dovremmo fare? Adesso le leggiamo a voce alta. Tenete presente che questa è la prima classe al mondo a studiare l'arte della giustificazione, la prima classe in assoluto che si eserciterà sul campo. [...]. Loro sorridono. Sanno. In questa cosa siamo complici. Peccatori tutti quanti (p. 112).

Dopo aver trasformato le parole stesse scritte dagli allievi – anche se “attribuite” ai loro genitori – in materia degna di studio, l'insegnante propone agli allievi degli spunti di riflessione e attiva una discussione: chiede se si riconoscono in alcune delle giustificazioni trascritte, se si sono accontentati della vecchia scusa della sveglia o se hanno usato la fantasia, se le loro giustificazioni sono credibili ed originali (attiva cioè un processo di autovalutazione). Trasforma poi la proposta in una prima consegna di lavoro:

Fate finta di avere un figlio o una figlia quindicenne che ha bisogno di una giustificazione perché sta indietro in inglese. Dateci sotto (idem).

Ed ecco come reagiscono gli allievi:

Nessuno si guardò intorno. Nessuno si mise a cianciare la penna. Nessuno si mise a fare scarabocchi. Erano tutti ansiosi, fremevano dalla voglia di inventarsi una giustificazione per il figlio o la figlia quindicenne. Era un atto di amore e di lealtà e chissà, magari un giorno quel materiale gli sarebbe servito. Sforarono una rapsodia di scuse che andavano dall'epidemia di diarrea in famiglia al TIR che aveva sfondato una casa a un grave episodio di intossicazione alimentare imputato alla mensa dell'Istituto... (p. 113).

Da qui, nasce una nuova idea, quella di far scrivere altre giustificazioni: «Una giustificazione per Dio da parte di Adamo» oppure «Una giustificazione per Dio da parte di Eva». E anche qui la risposta è sollecita ed entusiasta. Nei giorni successivi chiede alla classe di

...pensare ad un personaggio del passato o dei giorni nostri al quale potesse servire una bella giustificazione (p. 114).

E il desiderio di scrivere e di raccontare non accenna a spegnersi.

5) *Pro e contro*

L'occasione di un'ulteriore invenzione didattica viene offerta dalla fiaba di Hänsel e Gretel:

Prese la parola Jonathan Greenberg: Com'è possibile infliggere ai bambini la storia di uno stronzo talmente sottomesso alla seconda moglie che è disposto ad abbandonare i figli nel bosco e a lasciarli morire di fame? Con che coraggio si può raccontare a dei bambini che Hänsel e Gretel erano stati chiusi in gabbia da una strega che voleva ingrassarli e poi li voleva cucinare? E cosa c'è di più orribile della scena in cui la strega viene spinta nel fuoco? Certo, la vecchia perfida e cannibale se lo merita proprio, ma tutta questa storia non farà venire gli incubi a un ragazzino? (p. 261).

Da questo intervento nacque una vivace discussione in classe sul grado di violenza e di orrore che questa fiaba poteva suscitare e sull'opportunità o meno di raccontarla ai bambini. La questione che si poneva era se gli alunni l'avrebbero mai raccontata ai loro figli, se fossero stati genitori. Ed ecco l'ennesima intuizione didattica:

Allora lanciavi l'idea che i favorevoli si separassero dai contrari e che i due gruppi si mettessero seduti l'uno di fronte all'altro, e fu interessante notare che la classe si era divisa a metà. Lanciavi anche l'idea che qualcuno moderasse il dibattito... (p. 262).

4. CONCLUSIONE

Possiamo affermare che, anche se ci siamo concentrati nell'analisi sulla gestione della classe e sulle azioni didattiche (e abbiamo trascurato altri aspetti, come la relazione con i genitori e con i colleghi), dal racconto di McCourt emerge chiaramente tutta la densità della pratica didattica, fatta di pensieri, azioni, emozioni, inestricabilmente intrecciati tra loro.

La pratica dell'insegnante non può mai essere perfettamente codificata; ha a che fare con troppi elementi imponderabili: lo stato d'animo del docente (ad es., p. 90), quello che avviene nella sua vita fuori dalla scuola (ad es., pp. 90-91; 152; 156-157), i pensieri che abitano la sua mente (p. 61), la sua formazione pregressa (p. 59), i suoi interessi, i suoi progetti e i suoi sogni (p. 135), la "personalità" della classe (pp. 101-102), le condizioni atmosferiche (pp. 92-93), le caratteristiche e le storie personali dei singoli allievi (ad es. pp. 118 ss.), quello che avviene prima della sua ora (p. 91), le interazioni che si creano nella classe (pp. 30 ss.), le reazioni dei genitori (ad es., pp. 93 ss.; 118 ss.), i rapporti con il preside (pp. 32 ss.; 153 ss.), con i colleghi (p. 35), con l'assistente scolastico (p.126), con gli ispettori del Provveditorato (p. 183) e con i bidelli (p. 128) e altro ancora.

Non esiste un libro di didattica che possa spiegare cosa e come fare. Ma, nell'esperienza, si genera un sapere a cui diventa possibile attingere raccontando e ascoltando (o, come in questo caso, leggendo) storie di insegnamento.

Nel racconto di McCourt spesso i momenti generativi del sapere didattico, che lui chiama di ispirazione, di folgorazione, di illuminazione, si realizzano anche grazie alle esperienze passate – non solo quelle di insegna-

mento¹¹ – e grazie al fatto che egli ha gradualmente imparato a comprendersi più come ispiratore e mentore che come insegnante, nel senso che questo termine aveva assunto nella sua storia di formazione¹².

Il libro restituisce bene un percorso di crescita professionale: l'insegnante-autore appare infatti più acerbo all'inizio, quando in lui prevale l'impaccio e forse anche l'iperriflessività del neofita, e più sicuro mano a mano che l'esperienza si arricchisce. Non smette mai di sbagliare (in questo è umanissimo e assolutamente antieroe), e di imparare dagli errori che commette, e rimane sempre vivo in lui un atteggiamento esplorativo ed interrogante:

Loro erano convinti che stessi insegnando. Ne ero convinto anch'io. In realtà stavo imparando... (p. 34)¹³.

Il sapere che l'insegnante gradualmente sviluppa è un sapere poliedrico: sul come insegnare¹⁴, su se stesso¹⁵, sui suoi allievi¹⁶, sull'organizzazione della scuola¹⁷, sull'oggetto stesso dell'insegnamento (come quando, nell'esperienza didattica riportata sopra, l'insegnante si accorge che, mentre insegnava, anche lui stava imparando che cosa fosse la grammatica¹⁸). E di questo sapere l'autore del libro diventa consapevole e si appropria proprio narrando; senza la narrazione, molto di questo sapere sarebbe rimasto sepolto nel non detto e non avrebbe potuto rendersi esplicito e comunicabile.

¹¹ Ad esempio, l'incontro con figure significative nella sua infanzia (ad es., p. 43), a Limerick, in Irlanda, il lavoro al porto da neolaureato (pp. 79 ss.).

¹² «Sembrava chiaro che non ero tagliato per diventare uno di quei professori tutti d'un pezzo che liquidano qualsiasi interruzione alla lezione meticolosamente preparata. Una cosa del genere mi avrebbe ricordato quella scuola di Limerick (il paese della sua infanzia, ndr.) in cui l'importante era appunto la lezione e noi non contavamo niente, mentre io sognavo una scuola in cui gli insegnanti fossero ispiratori e mentori, non negrieri» (p. 40).

¹³ Facendo un bilancio della sua carriera, il nostro autore afferma: «Secondo i miei calcoli, circa dodicimila fra ragazzi, ragazze, uomini e donne si sono seduti in un banco ad ascoltare me che spiegavo, ripetevo, incoraggiavo, sproloquiavo, cantavo, declamavo, recitavo, predicavo, esaurivo gli argomenti. Penso a queste dodicimila persone e mi chiedo che cosa ho fatto per loro. Poi penso a che cosa hanno fatto loro per me» (p. 89).

¹⁴ «Anche gli insegnanti apprendono. Dopo anni in classe, dopo aver affrontato migliaia di adolescenti, sviluppano un sesto senso» (p.184).

¹⁵ «Mi accorgo che sto scoprendo qualcosa di me stesso...», p. 46.

¹⁶ «Mi era sembrato un'anima persa che cercava invano un approdo, ma non ne sapevo abbastanza, oppure ero troppo timido per dimostrargli affetto» (p. 128).

¹⁷ Il dialogo con il preside di un istituto gli fa cogliere un pensiero diffuso in quell'istituto: «Così disse. Perché passare la vita in aula con i ragazzi quando si può accedere ai corridoi del potere? In un empito di baldanza ribattei: Se tutti quanti sfondassero da qualche parte, chi insegnerebbe ai ragazzi?» (pp. 154-155).

¹⁸ Anche in un altro passaggio troviamo descritto un aspetto di questo insegnare che fa imparare: quando gli allievi pongono nuove domande che ti stimolano a cercare, come nell'episodio in cui, in seguito alla domanda di un'alunna, l'autore fa questa riflessione dentro di sé: «Non sapevo che rispondere. Loro tornarono alla carica: Perché? E io mi sentii in trappola. Potei solo dire che non lo sapevo, ma se avessero avuto un po' di pazienza avrei cercato di scoprirlo...» (p. 57). L'insegnamento sviluppa dunque anche il sapere disciplinare e per questo fa dire non solo che insegnando si impara, ma anche che è forse proprio insegnando che può ulteriormente svilupparsi il sapere stesso.

Può essere che le parole di McCourt abbiano suscitato nei lettori delle associazioni con qualche aspetto della propria esperienza e insieme il desiderio di interrogarsi. L'analisi delle pratiche narrate da questo insegnante e scrittore americano può allora stimolare anche i formatori italiani a creare spazi narrativi in cui narrare la propria esperienza e – narrando – regalare riflessività e pensiero alla pratica professionale propria e altrui (Cfr. Nannicini, 1998). La letteratura, forse più di altro, può allora innescare narrazioni in cui le voci narranti diventano i formatori stessi che contribuiscono a rendere la loro azione maggiormente significativa.

Hannah Arendt ci aiuta a cogliere tutto questo ricordando Ulisse che, nel racconto di Omero, giunge alla corte dei Feaci e viene intrattenuto da un aedo che canta alcune vicende della sua stessa vita: «...nell'ascoltare, Ulisse si copre il volto e piange. Non aveva mai pianto prima, certo non quando i fatti che ora sente narrare erano realmente accaduti. Soltanto ascoltando il racconto egli acquista piena nozione del suo significato» (Arendt, 1987, p. 221). Il mio auspicio è che anche ad alcuni lettori di questo articolo, o del libro di McCourt, possa capitare, ascoltando la storia narrata, di illuminare meglio il senso della propria esperienza di formatori.

Bibliografia

- ARENDE H., *La vita della mente*, trad. it., Il Mulino, Bologna, 1987 [tit. or.: *The life of the Mind*, Harcourt Brace Jovanovich, New York-London 1978].
- DRAGO R., *Insegnante e maestro. Ascesa e declino di un intellettuale*, Erickson, Trento, 2001.
- MCCOURTH F., *Ehi, prof!*, Adelphi, Milano, 2006 [tit. or.: *Teacher Man*, Green Pril Corp., 2005].
- MORTARI L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007.
- NANNICINI A., *Narrazione, formazione e letteratura*, in KANEKLIN C., SCARATTI G. (Edd.), *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*, Raffaello Cortina, Milano, 1998.
- TACCONI G., *Fare formazione. Una ricerca sul campo*, "Rassegna CNOS", 23 (2007a) 1, 142-161.
- TACCONI G., *Gli insegnanti che ho avuto. Il formatore che sono. Analisi di alcune sequenze di messaggi in un forum*, "Rassegna CNOS", 23 (2007b) 2, 131-144.

Pastorale del lavoro, giovani e operatori della FPI: il racconto di un'esperienza

PIERO SAPIENZA¹

Parole chiave:

Catania,
Arcidiocesi,
Progetto educativo,
Evangelizzazione

L'Ufficio per i problemi sociali e il lavoro dell'Arcidiocesi di Catania, da qualche anno a questa parte, ha avviato una collaborazione con gli Enti di formazione professionale di ispirazione cristiana, presenti nel territorio: CNOS-FAP, CIOFS/FP², ENAIP³, IAL⁴, EFAL⁵, ODA⁶. Dal dialogo tra il direttore dell'Ufficio di pastorale del lavoro e i responsabili della formazione professionale è scaturito un piano, volto alla evangelizzazione dei giovani allievi dei corsi di formazione professionale.

Le iniziative attuate hanno interessato sia gli allievi come gli stessi operatori. Infatti, nel marzo del 2006, ha avuto luogo il primo incontro con gli allievi del terzo anno (circa 200), che hanno affrontato una riflessione sul senso del lavoro, guidati dal direttore della pastorale del lavoro diocesana e dall'assistente nazionale della GiOC⁷, don Giacomo Garbero. A conclusione della mattinata, l'Arcivescovo di Catania, Mons. Salvatore Gristina ha presieduto la celebrazione della liturgia della Parola, dove sono stati ripresi alcuni spunti della tematica trattata.

¹ Direttore Ufficio Problemi sociali e lavoro dell'Arcidiocesi di Catania.

² Centro Italiano Opere Femminili Salesiane. Formazione Professionale.

³ Ente Nazionale ACLI Istruzione Professionale.

⁴ Istituto Addestramento Lavoratori.

⁵ Ente Formazione e Addestramento Lavoratori.

⁶ Opera Diocesana Assistenza.

⁷ Gioventù Operaia Cristiana.

La stessa iniziativa, con la medesima articolazione, è stata riproposta nella quaresima del 2007, sempre con gli allievi che completavano il terzo anno (circa 250) e si sarebbero inseriti nel mondo del lavoro.

Il progetto di evangelizzazione prevede anche la possibilità di un breve campo-scuola. Il primo è stato attuato nel mese di giugno del 2006. In questo modo, ad un gruppo di circa 20 giovani, è stata offerta l'occasione di confrontare la propria esperienza con quella dei loro coetanei di altri Centri di Formazione Professionale e di cominciare ad avere un primo approccio con le complesse problematiche del lavoro attraverso la guida di alcuni formatori, collegati con l'Ufficio CEI per i problemi sociali e il lavoro, e la proposta della GiOC, come percorso specifico di evangelizzazione per i giovani lavoratori.

La verifica delle iniziative attuate ha fatto emergere l'esigenza di organizzare una giornata per tutti gli operatori dei Centri di FP (circa 200). L'iniziativa è stata attuata per la prima volta nel settembre 2006. È stato presentato il Compendio della dottrina sociale della Chiesa. Relatore è stato don Franco Appi, docente di teologia morale presso la Facoltà teologica dell'Emilia Romagna e membro del gruppo di riferimento nazionale per la formazione all'impegno sociale e politico della CEI. Nella stessa circostanza, è stata illustrata la proposta educativa della GiOC dall'assistente nazionale, mentre il salesiano don Aldo Ballistreri, presidente del CNOS-FAP della Sicilia, nel suo intervento si è collegato con la tematica della Giornata, evidenziando a quali valori della Dottrina sociale della Chiesa vengono educati i giovani dei corsi di FP. La conclusione della giornata si è caratterizzata per la celebrazione della liturgia della Parola, presieduta dall'Arcivescovo di Catania, il quale commentando Deuteronomio 32,10-12, ha sottolineato che il modello dell'educatore è Dio. Inoltre, il Presule, accogliendo la sollecitazione degli Enti di formazione professionale, che lamentavano i ritardi dell'Amministrazione Regionale Siciliana, che impediscono a tutt'oggi di attivare i corsi per la formazione professionale dei minori in obbligo, ha promesso di farsi portavoce del problema presso i vescovi siciliani. Anche questo è un segno concreto dell'attenzione e della sollecitudine della Chiesa verso i soggetti più deboli della società.

L'iniziativa ha avuto la sua seconda edizione nel settembre 2007, ed ha registrato un'ampia partecipazione (circa 250). L'opinione diffusa è che tanti aspettano momenti come questi, avvertiti come opportunità significative per una crescita sul piano educativo.

All'inizio dell'avvento 2007, per la prima volta, l'esperienza è stata realizzata per gli allievi del primo anno (oltre 400): al loro ingresso nel mondo della FP si è voluto far percepire la vicinanza e l'interesse della Chiesa nei loro confronti e l'incontro si è svolto con il tema dell'accoglienza della festa nel percorso formativo (la Chiesa li accoglie in questo cammino di formazione al lavoro) (La famosa cantata!!! più che una riflessione...).

Bisogna aggiungere che c'è un lavoro che il "Progetto Policoro" svolge

con gli allievi della FP. In questi anni, sono stati realizzati degli incontri in alcuni Centri di formazione professionale per far conoscere il “Progetto Policoro”. In altre occasioni, sono stati i giovani dei vari corsi, che sono stati accompagnati dai loro formatori presso il nostro sportello diocesano del “Progetto Policoro” per incontrare l’animatrice di Comunità, che ha illustrato gli scopi del progetto.

L’ultima iniziativa, in ordine di tempo, è stata realizzata il 12 dicembre 2007. Nell’ambito dei rapporti di reciprocità tra Regioni del Sud e del Nord, previsti dal “Progetto Policoro”, è stato organizzato un seminario di studio tra operatori della FP della Sicilia e del Piemonte.

L’iniziativa ha coinvolto 20 operatori siciliani e altrettanti piemontesi e si è tenuta presso Villa Lascaris a Pianezza (Torino). Il seminario, che ha approfondito la tematica *“Accompagnare ed educare al lavoro. Esperienze a confronto”*, si è sviluppato a partire dalla presentazione del “Progetto Policoro”, fatta dall’animatrice di Comunità di Catania (Paola Anfuso) e dal segretario regionale del “Progetto Policoro Sicilia” (Salvo Pennisi). È seguita la relazione *“Accompagnare al lavoro”* di Franco Cassotta del CFP Casa di Carità Arti e Mestieri di Torino. Sono state presentate le esperienze piemontesi CNOS-FAP (Roberto Cavaglia), CIOFS/FP (Elisabetta Beccio), ENGIM (Santo Cistaro) e quelle siciliane CNOS-FAP Catania Barriera (Luigi Zappalà), CIOFS/FP Canalicchio - Catania (Olga Mangiafico), ODA - Catania (Pidatella Cristina). Nel pomeriggio, nei gruppi di studio, i partecipanti hanno potuto elaborare e confrontare quanto esposto al mattino. La restituzione dei gruppi di studio in assemblea e le conclusioni hanno evidenziato l’arricchimento reciproco scaturito dal confronto e la necessità di continuare queste esperienze.

“L’Italia a coriandoli” del 41° Rapporto CENSIS-2007

RENATO MION¹

Parole chiave:
Società,
Giovani,
Precariato,
Immigrati,
Percorsi formativi

Questa volta il CENSIS non ce l’ha fatta ad essere ottimista, a parlare bene della società italiana, a proseguire la consueta prospettiva pacificante delle sue analisi sull’intero Paese. Nel suo 41° Rapporto sulla situazione sociale del Paese (2007)² è costretto a rilevare che quella che una volta veniva definita “feconda natura molecolare del Paese”, fatta di tante piccole realtà attive, sta evolvendo in “poltiglia”, in “mucillagine”, in qualcosa di inerte, indotto dalla delusione. Due macrofenomeni sembrano gravare sulla vita del Paese: l’Italia delle famiglie che ha visto ridursi brutalmente il potere d’acquisto dei redditi, e la “degenerazione antropologica”, per cui, a parere di De Rita, siamo sempre di più il Paese dei furbi, dell’illegalità spicciola ed endemica.

1. DALL’ITALIA “A CORIANDOLI” E “POLTIGLIA DI MASSA” ALLE MINORANZE ATTIVE ED EFFICACI

Se nel 2003 si segnalava che non c’erano ragioni per avvalorare l’ipotesi di declino e impoverimento, se nel 2004 il Paese andava verso una consistente “patrimonializzazione di massa” (mobiliare, ma più ancora immobiliare) e nel 2005 stavano crescendo nel Paese “schegge di vitalità e ripresa”,

¹ Università Pontificia Salesiana di Roma.

² CENSIS, *41° Rapporto sulla situazione del Paese-2007*, Milano, F. Angeli, 2007, pp. 700.

nel 2006 emergeva l'idea quasi di un silenzioso *boom* (guidato essenzialmente da una minoranza industriale orientata alla globalizzazione), nel 2007 possiamo ancora pensare ad uno sviluppo anche se silenzioso?

Una qualche timida risposta di tipo industriale potrebbe ancora essere positiva, ma l'umore collettivo è molto basso. E la preoccupazione più grande è quella di capire perché il successo della minoranza industriale non riesce a coinvolgere l'intero sistema sociale. Siamo dentro ad una dinamica evolutiva di pochi e *non uno sviluppo di popolo*, come quello vissuto in diversi momenti del secondo dopoguerra. Sembra che la società italiana stia adagiandosi in quell'inerzia diffusa che è senza chiamata al futuro. Una realtà che:

- diventa ogni giorno una *poltiglia di massa*; impastata di pulsioni, emozioni, esperienze e, di conseguenza, particolarmente indifferente a fini e obiettivi di futuro, quindi ripiegata su se stessa;
- inclina pericolosamente verso una progressiva *esperienza del peggio*;
- inverte i processi-simbolo (de-simbolizzazione, banalizzazione) di quei valori che ci hanno nel passato proiettati verso lo sviluppo.

La frammentazione progressiva delle varie forme di coesione e di appartenenza collettiva, che prima avevano creato molecolarità, come reale forza di sviluppo economico e imprenditoriale, ora sta invece creando dei "coriandoli", i quali stanno insieme (meglio sarebbe dire "accanto") per pura inerzia, per soddisfatto imborghesimento, come "ritagli umani" senza identità, per la vittoria irresistibile della soggettività accentuata in ogni comportamento, senza attenzione al momento della relazione e della convivenza. Con i "ritagli" non si costruisce un tessuto sociale: così abbiamo, sul piano individuale, bolle di aspirazioni senza scopo e senza mordente e, sul piano sociale, deboli connessioni, deboli forme di aggregazione e inanimate finzioni di processi di coesione già passati.

In questa situazione strutturale non può sorprendere quella sensazione di continua "inclinazione al peggio", indotta e supportata anche da contenuti e toni della comunicazione di massa (stampa e TV). Dovunque si giri lo sguardo facciamo esperienza e conoscenza del peggio: nella politica come nella violenza intrafamiliare, nella micro-criminalità urbana come in quella organizzata, nella dipendenza da droga e alcool come nella debole integrazione degli immigrati, nello smaltimento dei rifiuti e nella bassa qualità dei programmi televisivi. È spontaneo ricavarne una disarmante esperienza del peggio rappresentato: da una diffusa povertà psicologica, frutto del labile approccio individuale a ogni fenomeno sociale e a ogni relazione interpersonale; dal primato dell'emozione esternata ad alta voce che diventa *piece* mediatica, senza adeguati punti di riferimento e simboli collettivi.

Sembra emergere "una inversione del processo di simbolizzazione" (M.Klein), o più esattamente un processo di "de-sublimazione"³ che si con-

³ CENSIS, *Ibidem*, p. XX.

cretizza nella semplice banalizzazione degli stessi valori di fondo. Una società che si era costruita su grandi riferimenti simbolici si ritrova oggi a doverne constatare la corrosiva de-sublimazione, il loro regredire di senso, nella banalizzazione che “de-sublima” ogni valore collettivo: la *patria* diventa interesse collettivo più che identità nazionale; la *religione* diventa religiosità individuale e di gruppo; la *libertà* diventa imperfetto possesso del sé; il *popolo* diventa moltitudine di massa; la *famiglia* diventa contenitore di soggettività a moralità multiple; il *lavoro* diventa un’opzione di secondo livello rispetto all’arricchimento facile con mezzi facili; l’*etica* diventa un elenco di indicatori di *social responsibility*; la passione si sfarina in pulsioni.

Ma viene qui sollecitato dagli osservatori del CENSIS uno scatto di orgoglio, per cui “non possiamo restare in nessuna delle passive accettazioni che ci stanno consumando”. Occorre invece saper elaborare nuove offerte di cultura collettiva, andare a riscoprire le forze reattive nel sottosuolo della nostra società e ridare loro vigore.

Tale offerta, essi continuano, può venire solo dalle *nuove minoranze attive*:

- la minoranza che fa ricerca scientifica e innovazione tecnica;
- la minoranza che, nella scia della minoranza industriale oggi rampante, fa sviluppo delle relazioni internazionali (si pensi ai giovani che studiano o lavorano all’estero, ai professionisti orientati ad esplorare nuovi mercati, agli operatori turistici di ogni tipo, ecc.);
- la minoranza che vive il rapporto con l’immigrazione come un rapporto capace di evolvere in termini di integrazione e coesione sociale;
- la minoranza che si ostina a credere in una esperienza religiosa attenta alla persona⁴.

Sembra una logica minimalista, e forse lo è, ma è necessario oggi innescare processi di lenta ma profonda trasformazione, che partendo dal basso possano trovare una base solida da cui partire per dare avvio a nuovi processi sociali di sviluppo. La categoria di minoranza attiva, può anche essere utile, perché da un lato indica adeguatamente una risorsa, visto lo stato in cui è il nostro Paese, dopo decenni di diseducazione al valore del bene comune e della ricerca del vero. Ma non è sufficiente di per sé a indicare quali valori e quali veri profondi interessi occorre promuovere perché il destino dell’Italia non sia poltiglia. Ed è su questa prospettiva che tutte le istituzioni dovranno confrontarsi. Un’analisi più dettagliata dei concreti bisogni permetterà successivamente di aprire orizzonti di crescita a tutto il corpo sociale.

⁴ CENSIS, *Ibidem*, p. XXII. Un rilievo al margine: mentre è apprezzabile il riconoscimento del valore fondamentale della credenza religiosa nella vita delle persone e della società intera, ed è altrettanto valido il discorso qui riferibile (come non può non esserlo, anche se in termini ambigui) alla Chiesa cattolica, non sembra tuttavia molto adeguato l’attributo di “minoranza”, almeno in questo Paese, visto il vasto consenso che essa tuttora conserva, non solo a livello di credenti, ma anche di strutture, soprattutto la capillare rete territoriale delle parrocchie, che si manifestano come le antenne in avamposto sui bisogni non conclamati delle persone. Il dibattito se i cristiani in Italia siano minoranza è caro ai giornali e agli analisti, ma poco interessante e fuorviante. Principi e proposte espresse da una minoranza creativa di cristiani impegnati hanno ridestato in tanti, e a volte nella maggioranza degli italiani, sentimenti e azioni positive di difesa dei capisaldi della vita sociale e del bene comune.

2. TRATTI CARATTERISTICI DELLA SOCIETÀ ITALIANA AL 2007

Nella parte sintetica riservata all'analisi della società italiana nelle sue connotazioni più rilevanti emerse durante l'anno appena trascorso, gli analisti del CENSIS sono stati attratti da tre dimensioni principali sulle quali hanno concentrato il loro studio più approfondito. Sono tre ambiti privilegiati di lettura sociale che attengono innanzitutto all'esame dei nuovi equilibri di mantenimento che la società è venuta ad acquisire. In secondo luogo, è stata posta l'attenzione sul lento formarsi delle nuove *leadership* economiche e finanziarie. Infine, sono emersi quattro profondi limiti del nostro contesto sociale sui quali converrà necessariamente sviluppare nuove strategie culturali e politiche.

2.1. I nuovi equilibri di mantenimento

Essi sono stati fondati su quattro principi di riaggiustamento che hanno toccato la revisione strategica dei consumi familiari, la flessibilità lavorativa, l'attrazione dell'esterofilia e la responsabilità degli enti locali nel rapporto centro-periferia.

In primo luogo è emersa la *revisione strategica dei consumi familiari* che ormai si stanno orientando tutti verso una loro riqualificazione: "di meno, ma meglio". Infatti il *budget* delle famiglie si viene sempre più riducendo, e porta con sé consumi diminuiti, modalità di acquisto innovative per bilanciare tutela del tenore di vita e accesso ai nuovi beni, insieme ad una forte e penosa percezione della propria auto-vulnerabilità socioeconomica pur in una persistente caccia a beni e servizi di qualità, specialmente in apparecchiature e servizi per la telefonia, articoli audiovisivi, fotografici, computer e accessori. Si tratta di comportamenti mirati a liberare risorse, mettendo da parte la logica del di più è sempre meglio, in nome di una logica del *di meno, ma meglio*. E tutto ciò in una rincorsa quasi raddoppiata al credito al consumo, assolto spesso con grandi difficoltà.

L'attrazione dell'esterofilia ha toccato non solo gli imprenditori che sempre più numerosi stanno spostando i propri interessi produttivi e soprattutto commerciali sui mercati internazionali, ma anche tanti giovani che scelgono di intraprendere il proprio percorso di studio e di lavoro al di fuori dai confini del Paese. Per avere un'idea di quanto capillare inizi ad essere la presenza di italiani che hanno indirizzato i propri interessi fuori dei confini nazionali, basti considerare che:

- nel 2006, 38.690 studenti italiani erano iscritti in facoltà universitarie straniere, in prevalenza tedesche (19,9%), austriache (16,1%), inglesi (13,7%), svizzere (11,6%), francesi (10,4%) e statunitensi (8,8%);
- nell'a.a. 2005-2006, 16.389 studenti universitari italiani, provenienti in prevalenza da facoltà linguistiche (19,7%), sociali (13,5%), economiche (10,4%) e ingegneristiche (10,2%) sono stati coinvolti nei programmi di mobilità internazionale Socrates/Erasmus. Dal 2001 al 2006, l'Italia è stata, dopo Francia, Germania e Spagna, la nazione da cui sono partiti più studenti Erasmus (in totale 92.010);

- nel 2006 sono stati più di 11mila e 700 (vale a dire il 3,9% del totale) i laureati che ad un anno dal conseguimento del diploma hanno trovato lavoro all'estero;
- nel 2006 il numero degli italiani che hanno trasferito la propria residenza all'estero è aumentato del 15,7% rispetto all'anno precedente, e del 52,3% rispetto al 2002, arrivando a quota 75.230 e andandosi ad aggiungere alle già ampie fila dei 3 milioni 560 mila italiani che vivono fuori dal Paese censiti dal Ministero dell'Interno.

Si tratta di un fenomeno vasto e non certo di nicchia, se solo si pensa che nel 2006, ben il 14,1% dei giovani italiani tra i 15 e 29 anni poteva vantare un'esperienza di studio o di lavoro all'estero, il 9% inferiore ai tre mesi, il 5,1% più lunga. Esso però è più diffuso nei segmenti più qualificati dei laureati, la cui percentuale sale al 29,8%, risultando particolarmente alta (14,6% del totale) quella di quanti hanno vissuto all'estero per più di tre mesi.

Dall'analisi dei visti concessi per motivi di studio e di lavoro qualificato negli Usa, emerge come negli ultimi anni, a fronte di una leggera contrazione degli studenti, diminuiti tra 1998 e 2006 dell'1,9%, sia cresciuto significativamente non solo il numero dei borsisti e ricercatori (+47,9% dal 1998 al 2006, e +16,3% nell'ultimo anno), ma soprattutto quello dei lavoratori altamente qualificati. Nel 2006 sono stati circa 13.368 gli italiani ad elevata qualificazione che si sono spostati, temporaneamente, dall'Italia agli Stati Uniti: di questi, 6.179 (+51,6% tra 1998 e 2006) sono lavoratori altamente specializzati, i cui visti vengono rilasciati con specifiche procedure proprio al fine di immettere lavoro estremamente qualificato nel mercato del lavoro americano, 5.692 (+51,7%) sono quadri o dirigenti di imprese internazionali, il cui visto viene rilasciato per trasferimenti interni alle aziende, e infine 1.497 (+166,8%) sono in possesso del visto O1, concesso esclusivamente a lavoratori con "straordinarie capacità o risultati". Il che conferma l'ipotesi di una fuga dei cervelli di notevoli proporzioni.

I tanti cambiamenti intervenuti nei rapporti centro-periferia hanno prodotto, per i vertici delle amministrazioni locali, da un lato significativi aumenti di visibilità, dall'altro nuove e importanti responsabilità. In particolare i sindaci delle città italiane, trovandosi al governo di enti in bilico tra una dipendenza gerarchica e un'autonomia reale ancora penalizzata dal mancato federalismo fiscale, spesso reagiscono mettendo in campo nuove forme di protagonismo, come le entrate provenienti dalle sanzioni per le infrazioni al codice della strada (+52% tra il 2001 e il 2005). Si tratta, evidentemente, di un caso esemplare di "autoregolazione" della propria capacità di canalizzare risorse private verso le casse comunali.

2.2. La flessibilità lavorativa e la percezione dei giovani

Vogliamo studiare questo meccanismo di adattamento alla dinamica dell'organizzazione del lavoro nella sua duplice prospettiva, innanzitutto quella strutturale relativa al Paese nella sua globalità con particolare riferi-

mento ai giovani, ma poi analizzare anche un ulteriore elemento molto interessante, emerso dal 6° Rapporto IARD⁵, circa la prospettiva soggettiva sul vissuto dei giovani rispetto alla flessibilità.

Il meccanismo della flessibilità lavorativa ha trascinato la crescita occupazionale del Paese, in cui però nel 2006 solo il 68,3% della popolazione di età compresa tra i 25 e 64 anni era attiva, contro una media europea del 76,4%. È aumentata esponenzialmente la quota di ingressi al lavoro di carattere temporaneo, passati nell'ultimo biennio da 720 mila a più di 870 mila (+20,1%). Dei quasi 1 milione 900 mila lavoratori che hanno trovato un'occupazione nel corso del 2006, il 38,2% ha un contratto a termine (nel 2004 erano il 32,3%), l'8,7% un contratto di lavoro a progetto o occasionale (nel 2004 erano il 7,3%) e "solo" il 36,1% un contratto a tempo indeterminato (nel 2004 era questa la formula principale di accesso al lavoro, caratterizzando il 40% degli ingressi).

È cresciuto inoltre in maniera significativa anche il numero degli accessi al lavoro (+1,5%), in particolare di quelli giovanili (+6,7% tra 25 e 34enni) e dei 35-44enni (+7,3%). Il che spiega come proprio tra gli *under 35* si registri la più elevata incidenza di contratti atipici (sono occupati con contratti a termine o di collaborazione il 21,1% dei lavoratori fino a 34 anni, contro l'8,9% dei 35-44enni, e il 6% circa degli *over44*). I giovani infatti rappresentano la parte decisamente maggioritaria – il 58,2% – del lavoro atipico in Italia⁶.

Quella che invece appare come una pesante eccezione del caso italiano è che i giovani costituiscano, anche grazie al carattere prevalentemente temporaneo dell'occupazione, una quota estremamente significativa dei flussi di uscita dal mercato. Nel 2006, su 902 mila lavoratori che si sono ritrovati senza occupazione, perché l'hanno persa, o perché si sono ritirati dal lavoro, più di 346 mila erano persone con meno di 34 anni (il 38,4%) e il 22,2% persone dai 35 ai 44 anni. Negli ultimi due anni si è registrato un leggero incremento della quota di lavoratori a termine tra i 20 e 34 anni, che è riuscita nel giro di un anno ad accedere al lavoro a tempo indeterminato: passando dal 13,3% del 2004 al 17,7% del 2006, per quanto riguarda i lavoratori temporanei. Tuttavia, la maggior parte dei lavoratori flessibili resta immobile nella propria condizione, quando addirittura non rischia di perdere il posto di lavoro: evento che, nel 2006, ha interessato il 12,4% dei giovani con contratto a termine e il 12% dei collaboratori, a progetto o occasionali.

In questo tipo di organizzazione del lavoro, il *vissuto* che in modo schiacciante pervade il mondo giovanile è quello del *precariato*, che caratterizza tipicamente il mondo giovanile e ne condiziona tutta l'esistenza, fino a coniare l'espressione di precarietà non solo lavorativa, ma anche *esistenziale*. Dall'indagine emerge che i dati sull'occupazione giovanile in Italia tra i 20 e i 30 anni è inferiore di 10 punti rispetto alla media degli altri Paesi UE. E c'è un altro dato che colpisce: secondo l'ISFOL, i giovani italiani stabilizzano il loro

⁵ BUZZI C. - A. CAVALLI - A. DE LILLO, *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna, Il Mulino, 2007.

⁶ CENSIS, *41° Rapporto*, pp. 10-17.

posto di lavoro sempre più tardi, così che l'età media a cui si accede ad un posto di lavoro stabile è di 38 anni. Ma un altro elemento si aggiunge: i giovani italiani sembrano non rifiutare *in toto* la cosiddetta *flessibilità in entrata* come strumento di accesso al lavoro, quanto piuttosto l'assenza di tutele che questa comporta. La flessibilità va bene se prevede diritti e tutele e se coinvolge un periodo limitato della vita lavorativa. La maggior parte dei giovani italiani è disponibile a percorsi di flessibilità che producano maggiori opportunità di crescita e di *expertise* professionale e miglioramenti nell'organizzazione della propria vita quotidiana, magari introducendo tipologie contrattuali in grado di conciliare tempi di lavoro e interessi personali⁷. Ciò non esclude che sia compito della politica ricostruire un quadro di tutele che ribadiscano che la condizione normale del lavoratore è quella del lavoro stabile e che individui nel lavoro a tempo indeterminato una meta raggiungibile. In questo senso dovrebbe essere potenziata quella serie di strategie che prevedano l'eliminazione delle forme contrattuali eccessivamente precarizzanti, l'estensione dei diritti e delle tutele previdenziali per i giovani neo-laureati e per i giovani lavoratori atipici e l'avvio di riforme degli ammortizzatori sociali disegnate sulla figura del giovane lavoratore e del mercato flessibile.

2.3. I concreti e radicati limiti del sociale

Se da una parte si avverte il formarsi assai lento di nuove *leadership* di carattere economico e finanziario, con l'ascesa di imprese competitive e la concentrazione e fusione di banche, così che la quota di mercato del 37% che nel 2006 era distribuita fra quattro differenti gruppi oggi è realizzata da due soli operatori, dall'altra stiamo assistendo all'emergere di una serie di limiti del sociale di non poco conto.

Si tratta di limiti che riguardano aspetti assai problematici dello stile di vita del Paese, e cioè una coesione fondata solo per i bisogni sociali, una serie di degenerazioni profonde di carattere antropologico, una varietà di inerzie frenanti il sistema, accompagnate dalla forza pervasiva della criminalità organizzata.

1) *La coesione sociale sembra ormai fondata soltanto sugli interessi personali*⁸

C'è stato un tempo in cui essa era assicurata da elementi di solidarietà collettiva, cioè sull'idea che la condivisione di esperienze, di valori e di comuni progetti di vita, fosse sufficiente a garantire l'ordine della società e le regole di conflitto fra gruppi "uguali" al proprio interno, ma "diseguali" all'esterno. Attualmente, prevale un'immagine più sgranata di una coesione meccanica, basata sulle appartenenze che si formano intorno alla soddisfazione di bisogni, reali o percepiti, di tipo individuale e locale.

Dai risultati di una ricerca, realizzata sempre dal CENSIS nella prima-

⁷ BUZZI C. - A. CAVALLI - A. DE LILLO, *Rapporto giovani*. pp. 13-14 e *passim* pp. 100-111.

⁸ CENSIS, *41° Rapporto*, pp. 67-70.

vera del 2007, emerge, ad esempio, come sia diffusa l'idea che in politica non ci si possa fidare di nessuno, che nessuno si preoccupa di ciò che accade agli altri (76,1%) e che si debba pensare più ai propri interessi che agli altri (56,4%). Al tempo stesso, si conferma una bassissima conoscenza delle persone che svolgono attività sociale e un'altrettanto bassissima partecipazione alle loro attività (6.2% riguardo al sindacato, 3% riguardo ai partiti). A questo si deve aggiungere il peso che il quadro valoriale personale riveste nelle scelte di tipo pubblico. Il 49,5% delle persone che hanno espresso il proprio voto nella ultima tornata di elezioni politiche hanno scelto un certo partito piuttosto che un altro sulla base di quanto era vicino ai suoi valori e ai suoi ideali.

2) *I limiti nel sociale sono però anche e soprattutto antropologici per carenza di educazione*

Sembra un'epoca nuova in cui il disorientamento, lo stress da perdita di ruolo, nel lavoro come in famiglia, produce un'aggressività particolare, una facile litigiosità, una iperreattività patologica che diventa comportamento microcriminale o di offesa, modalità espressiva quotidiana: e allora gli stadi diventano luogo catartico di un'aggressività sociale, i ragazzi in famiglia sostituiscono al "papà non mi hai capito" direttamente il "sei stupido?" scandito come intercalare impietoso di un lessico familiare in sofferenza; le televisioni comprano *fiction* seriali sempre più violente.

Crescono le violenze in famiglia e fuori famiglia, perché lui o lei "non poteva sopportare", "non era riuscito ad accettare" una separazione o anche solo uno sgarbo. Violenze che non sono sempre estemporanee, dettate da un impulso immediato e incontrollato. Sono anzi il frutto di una lenta elaborazione, come testimoniano gli operatori dei servizi sociali, di una conflittualità interiore che affonda le sue radici lontano, in un'educazione che non c'è stata o lasciata alla pura spontaneità non razionalmente controllata o integrata in una struttura di personalità armonica e solidamente formata su valori fondamentali.

Chiediamo raccomandazioni, evadiamo il fisco perché ci sentiamo legittimati a farlo, la scorrettezza viene percepita quasi come una risposta fisiologica, sana: e allora, in ogni settore, dall'economia ai media, dalla medicina all'università, è tutto un tessere di astuzie, piccole illegalità, connivenze. Salvo poi, con l'esercizio antico di una doppia morale, scandalizzarsi per furberie più altisonanti. Perché l'Italia continua ad essere un Paese troppo indulgente con se stesso. Ma anche perché il disincanto e la voglia di gridare tutte le proprie frustrazioni e disillusioni ha raggiunto le piazze e lambito le istituzioni stesse. A ciò si aggiunga la forza destrutturante della criminalità organizzata, che ultimamente in maniera aperta e formale è stata equiparata alle formazioni terroristiche di Al Qaeda.

3) *La forza pervasiva della criminalità organizzata*

Dall'analisi di alcuni indicatori sulla presenza della criminalità organizzata nel nostro Paese risulta chiaramente la criticità della situazione: i Co-

muni del Sud in cui sono presenti sodalizi criminali sono 406 su 1.608, gli enti locali in cui risultano presenti beni confiscati alle organizzazioni criminali sono 396; mentre i Comuni sciolti negli ultimi tre anni sono 25.

Complessivamente, 610 Comuni delle quattro Regioni meridionali (il 37,9% dei 1.608 Comuni totali) hanno un indicatore manifesto della presenza di criminalità organizzata (*clan* mafioso, o bene confiscato, o scioglimento negli ultimi tre anni); tra questi, 195 presentano due indicatori e 11 tutti e tre. La contiguità con le logiche criminali produce, comunque, un *vulnus* alla convivenza civile, deprime lo sviluppo, condiziona le attività economiche e politiche⁹.

Quando si passa a quantificare la popolazione che vive nei Comuni in cui si registra almeno un indicatore della presenza di organizzazioni criminali, il dato sulla forza pervasiva della criminalità organizzata emerge in tutta la sua drammaticità: si tratta di 13 milioni circa di individui su di un totale di 16.874.969, vale a dire il 77,2% del totale della popolazione residente nelle quattro Regioni a rischio e circa il 22% della popolazione italiana. Questo significa che la mafia si insedia soprattutto nei contesti abitativi di maggiori dimensioni, dove ci sono maggiori occasioni di fare affari e di influenzare il potere locale. Se si allarga l'angolo visuale all'intero territorio nazionale si ha che nei 610 Comuni del Mezzogiorno dove si registrano indicatori di presenza della grande criminalità vive il 22,0% della popolazione nazionale, viene prodotto il 15,1% del PIL nazionale e si registra il 13,2% dei depositi bancari.

3. FORZA E DEBOLEZZA DEI PROCESSI FORMATIVI

La struttura di ogni Rapporto CENSIS, fin dalle origini ha, sempre e a ragione, riservato un'area di interesse particolare all'analisi dei sistemi formativi, come parte integrante dello sviluppo del Paese. Per un educatore poi in modo speciale tale attenzione costituisce la forza trainante della propria missione e del proprio impegno educativo. Anche quest'anno la lettura di questo settore essenziale ha individuato alcuni aspetti degni di attenzione, a conforto, ma anche a viva preoccupazione.

Al di là di quello che tocca direttamente l'educazione della personalità dell'adolescente e del giovane, cura attenta e decisamente presupposta per ogni educatore, il nostro interesse qui si concentra sulla rete dei fenomeni evidenziati dal CENSIS e sullo sfondo interpretativo ad essi sotteso.

3.1. L'Europa come orizzonte di sfondo

Lo scenario interpretativo entro il quale collocare la rete dei vari processi formativi viene quest'anno evidenziato nell'orizzonte dell'Europa a cui mirare non solo con rigore, ma anche con competenza, per cui sarà neces-

⁹ CENSIS, *Ibidem*, pp. 79-85.

sario chiedere al sistema di valutazione della scuola un surplus di attenzione.

Infatti l'impegno di formare all'Europa per l'attuazione della strategia di Lisbona sullo sfondo della "società della conoscenza", pur procedendo tra luci ed ombre, ha però individuato otto competenze chiave di carattere operativo: comunicazione nella madre lingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienze e tecnologia, competenza digitale, imparare ad imparare, competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica, imprenditorialità, espressione culturale, che dovrebbero costituire i contenuti dell'offerta formativa nazionale¹⁰.

Con l'adozione del concetto di "competenze chiave", che integra e amplia quello sulle "competenze minime comuni", viene esplicitata l'esigenza di agire per migliorare e specificare i contenuti di tutti i segmenti e i livelli di offerta. Perché tutto ciò possa essere interiorizzato deve poter essere accompagnato da momenti di formazione e di confronto.

Il rigore però non basta, sottolinea il CENSIS, per raggiungere tali obiettivi. Se la prospettiva è quella di innalzare il livello di competenze comuni nelle nuove generazioni in un'ottica di apprendimento permanente, sarà opportuno accrescere contestualmente al rigore, il potenziale di inclusione dei diversi percorsi di studio, attraverso una maggiore individualizzazione della didattica e un potenziamento dei servizi di orientamento. Ciò soprattutto nel primo biennio superiore, che ha natura orientativa, unitaria ma non unica. Altrimenti il rischio è quello di fare ricadere il peso del successo/insuccesso formativo sui singoli e i rispettivi nuclei familiari, compromettendo la realizzazione della scuola del "non uno di meno", in una società, come quella italiana, caratterizzata da scarsa mobilità sociale, in cui l'estrazione socioculturale di un individuo può tuttora condizionare le scelte e le performance formative.

Per questo sarà opportuno che il *sistema di valutazione della scuola*, rilanciata oggi dagli organi competenti, possa migliorare in una prospettiva di continuo aggiornamento, utilizzando anche sperimentazioni già in atto (Trento). A tal fine si dovrà puntare innanzitutto sulla verifica dei livelli di apprendimento degli studenti, previa individuazione di *standards* in linea con gli obiettivi delle "indicazioni nazionali". In secondo luogo, osservando un'eccessiva fiducia nella capacità di un solo approccio di rispondere a più esigenze valutative (del singolo insegnante, dell'organizzazione scolastica, delle più generali *policy* educative e di incentivazione del personale), si richiede di verificare su più piani i risultati della pratica valutativa, utilizzando meglio i risultati della valutazione. Infine, riconoscendo ampiamente il necessario apporto delle ricerche valutative, sarà necessario ampliarne gli orizzonti al di là delle questioni docimologiche¹¹.

¹⁰ CENSIS, *Ibidem*, p. 91.

¹¹ CENSIS, *Ibidem*, p. 95.

3.2. La presenza degli alunni stranieri: dall'inserimento al successo scolastico

Su questo sfondo di emergenze e di proposte spiccano alcuni fenomeni particolari.

La presenza sempre più forte di alunni stranieri impegna gli insegnanti ad affrontare problematiche nuove oltre che di inserimento anche di successo scolastico.

In soli cinque anni, la presenza di alunni con cittadinanza non italiana nelle aule del nostro sistema scolastico è più che raddoppiata: erano 239.808 nell'anno scolastico 2002-03 e nel 2006-07 hanno superato le 500.000 unità (500.924 secondo i dati del MPI-DG Studi e programmazione), con un'incidenza sul totale degli alunni pari al 5,6%. In particolare, tra il 2005-06 ed il 2006-07 il tasso di crescita è oscillato tra il 12,8% della scuola primaria ed il 23,8% della scuola secondaria di II grado¹².

Quali sono dunque *le principali problematiche che i docenti* si trovano a dovere affrontare al momento dell'inserimento in classe di un alunno straniero?

Al riguardo, i 414 docenti di scuole ad alta concentrazione di alunni stranieri, intervistati in una recente indagine, segnalano in pari misura sia per le scuole elementari che per le scuole medie, soprattutto l'esigenza di poter contare su un maggiore supporto da parte di soggetti esterni alla scuola, nell'ordine: esperti e mediatori culturali (83,5%) e istituzioni locali e nazionali (80%). Non mancano criticità più strettamente legate agli aspetti didattici: il 78,4% dei docenti intervistati, e soprattutto quelli della scuola primaria, ritiene molto o abbastanza problematiche le difficoltà di comunicazione e di comprensione della lingua italiana da parte degli alunni di origine immigrata; il 77,9% degli stessi segnala la difficoltà di conciliare l'età anagrafica dei ragazzi giunti in età scolare e le conoscenze da loro effettivamente possedute. Tale problema è particolarmente incidente a livello di scuola secondaria di I grado.

Un altro nodo critico è individuato nella preparazione e nell'utilizzazione del corpo docente: scarsa preparazione degli insegnanti nell'affrontare il rapporto con culture diverse (75,9%); assenza di momenti di formazione e confronto con altri docenti (72,7%). Nel complesso, dunque, lo scenario delineato evidenzia una domanda ampia di supporto specialistico e di aggiornamento didattico e metodologico da parte degli insegnanti, al fine di garantire integrazione e pari opportunità dei "nuovi studenti". La percentuale di alunni stranieri in ritardo nel proprio percorso di studio rispetto alla propria età è pari al 13,2%. Tale valore sale al 43,2%, nella scuola media, ma aumenta progressivamente nei diversi cicli scolastici, fino ad arrivare al 72,5% nelle scuole superiori.

¹² CENSIS, *Ibidem*, pp. 104-109; cfr anche IDEM, *Vissuti ed esiti della scolarizzazione dei minori di origine immigrata in Italia*, Roma, 2008, Sintesi per la stampa *pro manuscripto*, p. 16: l'indagine cerca di delineare, attraverso interviste a genitori, docenti e con casi di studio, la situazione attuale, quali sono i problemi che le scuole e le famiglie si trovano ad affrontare, se e come sono stati risolti, e individua alcune linee guida per il futuro.

3.3. La qualità come motivazione per la scelta della formazione terziaria

A livelli più alti di *formazione terziaria* si sta sviluppando nel nostro Paese il *boom* dei *masters* post-laurea, soprattutto negli ambiti economico-manageriale, scientifico-tecnico e socio-umanistico in risposta alla ricerca di qualità più elevata per la propria competenza. Lo sguardo si estende però anche oltre i confini, *verso l'Europa unita*, terra promessa per le nuove generazioni, dove ampia è la possibilità di viaggiare, lavorare e studiare. Si esprime in tal senso l'89,9% dei cittadini europei di età compresa tra i 15 ed i 30 anni ("*Young Europeans*" di Eurobarometro) e la stessa percentuale sale al 92,4% tra i coetanei italiani.

Di conseguenza, per la quasi totalità dei giovani europei (94%), "essere cittadino dell'Unione europea" significa in primo luogo essere (messi) in grado di studiare in uno qualunque degli Stati membri (gli italiani: 96,6%). Al secondo posto, si trova poi l'idea che la cittadinanza europea si esprima come diritto di lavorare sull'intero territorio comunitario (88,1% la media europea; 89,9% il dato italiano). Le previsioni per il futuro assumono, alla luce delle politiche messe oggi in atto, contorni rosei: i giovani europei (91,6%) e ancora di più gli italiani (92,3%) sono convinti che effettivamente da qui a 10 anni sarà più facile seguire traiettorie di mobilità sul territorio comunitario e che, comunque, essi troveranno maggiori opportunità di lavoro rispetto a quelle che oggi si prospettano nei rispettivi Paesi di residenza (77,2% e 72,8%, rispettivamente). Risulta dunque urgente che i processi di innovazione e modernizzazione dei sistemi educativi pongano particolare enfasi sulla revisione dei *curricula*, affinché essi assumano come caratterizzante quella dimensione europea che è condizione di base per garantire alle giovani generazioni l'effettivo esercizio della mobilità territoriale.

3.4. La rete del sistema formativo oggi in atto: innalzamento dell'obbligo di istruzione

Circa *l'innalzamento dell'obbligo di istruzione*¹³ emerge un positivo ed apprezzabile consenso. La scelta di elevare l'obbligo di istruzione a dieci anni è coerente, sia con lo scenario europeo eletto a contesto di riferimento, sia con le scelte compiute da giovani e famiglie alla conclusione del primo ciclo di studi. I giovani, in accordo con le famiglie, per oltre il 90% dei casi scelgono dopo la terza media un percorso di istruzione secondaria di II grado. La progressione negli studi, a prescindere però dal *come* essa si realizzi (scuola o formazione professionale), costituisce oramai un valore introiettato da giovani e famiglie.

Nel 31,3% dei casi, i giovani sono favorevoli alla libertà di scelta tra scuola e percorsi di istruzione e formazione professionale. I genitori, da parte loro, sono d'accordo sull'obbligo di istruzione fino a 16 anni assolto nella sola scuola (70,3%), oppure nella scuola come nella formazione pro-

¹³ CENSIS, *Ibidem*, pp. 98-104.

fessionale (65,3%). Al riguardo, è necessario perciò rafforzare l'azione dei servizi di orientamento con particolare riferimento al sottosistema della istruzione e formazione professionale. Sono gli stessi giovani intervistati che nel 57,7% dei casi ritengono troppo generali e generiche, se non inesistenti (15,4%), le attività di orientamento erogate in uscita dalle rispettive scuole medie, a cui fanno eco i genitori che per il 51,4% reputano insufficienti le informazioni sui corsi dell'istruzione-formazione professionale diversamente da quanto avviene per i percorsi della scuola secondaria superiore.

Se è vero che per scegliere bisogna prima conoscere, la latitanza dei servizi di orientamento di certo non agevola i giovani nella formulazione di scelte in linea con le loro inclinazioni. Va anche sottolineato, riprende il CENSIS, che a elevati punteggi di accordo sulla complessiva funzione educativa della scuola ("È importante andare a scuola per confrontarsi con i coetanei", punteggio medio 7,4; "La scuola aiuta a crescere come persona, a realizzarsi", punteggio medio 7,1), si contrappongono punteggi medi altrettanto significativi rispetto ad affermazioni che sottolineano la scarsa attrattività dei percorsi scolastici, in quanto noiosi e poco attraenti (6,2) e di cui viene sottolineata la sostanziale obbligatorietà (6,3).

I giudizi su un vissuto scolastico spesso percepito come demotivante e istituzionalmente imposto inducono ad un supplemento di riflessione sui giovani che popolano i percorsi di studio e formazione secondari, con l'obiettivo di meglio evidenziare la presenza di una domanda aggregata che spesso si orienta e sceglie per effetto di spinte inerziali.

La disaggregazione per gruppi tipologici dei giovani studenti intervistati delinea *cinque gruppi*, dove al più numeroso dei "brillanti e soddisfatti" (27,2%), popolato da giovani paghi della loro esperienza scolastica e intenzionati a proseguire gli studi universitari, si contrappone quello dei "cultori del lavoro" (18,7%), in massima parte iscritti ad istituti tecnici, professionali e centri di formazione professionale, non motivati allo studio, ma desiderosi di entrare nel mondo del lavoro per essere indipendenti.

Compresi tra queste due tipologie estreme, si ritrovano altri tre gruppi: "i liceali per inerzia" (23,5%), "i tecnici disorientati" (15,7%) e quelli "in attesa di altro" (14,9%), rappresentanti di sottopopolazioni giovanili accomunate dal non essere particolarmente soddisfatte della loro esperienza scolastica; dal non avere precise prospettive di studio e di lavoro; dall'aver scelto sulla base delle rispettive estrazioni sociali e, nel caso dell'ultimo gruppo, dall'essersi iscritti alle superiori (soprattutto licei) non a seguito di una personale ponderazione, ma su consiglio altrui. Nel loro complesso, i tre gruppi esprimono a posteriori un *bisogno implicito di orientamento* che è venuto a mancare, probabilmente nei passaggi salienti dei rispettivi percorsi di studio. Fornire perciò ai giovani e alle loro famiglie una visione dell'intero quadro di sistema dell'istruzione e della formazione è divenuto quanto mai indispensabile (data la transitorietà che lo ha caratterizzato in questi ultimi anni), così pure delle modalità di passaggio tra i percorsi del sistema dell'istruzione e tra questi e quelli della formazione professionale e viceversa.

La lettura longitudinale delle statistiche sul disagio scolastico evidenzia, inoltre, come i ritardi tendano ad incrementarsi significativamente nel passaggio dalla scuola secondaria di I grado a quella di II grado e come il fenomeno della dispersione scolastica e formativa sia particolarmente frequente nei giovani di età compresa tra i 14 e i 18 anni.

L'elevamento dell'obbligo di istruzione a fronte delle questioni sin qui evidenziate impone pertanto che vengano affrontati *alcuni nodi problematici*, dalla cui risoluzione discenderà il successo o meno di avere canalizzato la prosecuzione degli studi per un biennio:

- in primo luogo, il sistema scolastico deve interrogarsi circa le proprie capacità e risorse per garantire l'inclusione anche di un'utenza multiproblematica e portatrice di bisogni particolari, finora inserita nei percorsi di formazione professionale iniziale, limitando al massimo fenomeni di dissipazione formativa;
- in secondo luogo, tale interrogativo impone una riflessione ulteriore sulla stagione formativa rappresentata dai percorsi triennali del diritto-dovere (la cui conclusione è prevista in concomitanza con l'entrata a regime del nuovo obbligo di istruzione) che, seppure in misura difforme nei diversi contesti regionali, rappresenta un'esperienza importante in termini di pratiche formative, accumulazione metodologica, integrazione fra i sistemi, che non può essere dispersa ma deve essere recuperata e valorizzata;
- in terzo luogo, l'attivazione di percorsi e progetti con finalità antidispersiva deve essere avviata preventivamente per ridurre al minimo la discontinuità tra primo e secondo ciclo e porre le condizioni per il buon esito di percorsi formativi che non si concludono con il biennio superiore.

È proprio quest'ultimo che rappresenta, *rebus sic stantibus*, il punto di snodo tra istruzione e formazione professionale, a cui i giovani devono giungere con piena coscienza critica delle proprie caratteristiche personali e delle competenze acquisite. L'innalzamento, dunque, non sposta in avanti ma semmai anticipa l'opportunità di azioni di sostegno, finalizzate a promuovere un orientamento consapevole della domanda e ad intercettare dal nascere disagio e rischio di abbandono.

3.5. Sviluppo della scuola e più alta domanda di istruzione

Anche per il 2006 si conferma la tendenza della popolazione italiana ad acquisire un *maggior livello di scolarità*. Il 9,7% di persone con più di 15 anni di età è in possesso di un titolo accademico (dottorato, laurea, laurea breve), con un aumento pari allo 0,6% rispetto all'anno precedente. Sono le donne a presentare la componente con maggior slancio con una percentuale di laureate (9,8%) che supera per la prima volta quella maschile (9,6%). Nelle fasce meno scolarizzate però, dove nonostante diminuisca la percentuale di persone senza titolo di studio o con la sola licenza elementare (26,6%), rimane un evidente divario tra la quota femminile (31,4%) e quella

maschile (21,5%), attribuibile facilmente alla numerosità delle donne senza titolo di studio tra le classi oltre i 60 anni di età.

Lo sviluppo della scuola (2006-07) si è manifestato con l'aumento in termini assoluti di 23.387 unità (pari allo 0,3%) per un totale di 8.931.723 allievi¹⁴. L'aumento si verifica nella scuola primaria e nella secondaria di II grado, mentre perdono alunni sia la scuola secondaria di I grado sia la scuola dell'infanzia (novità assoluta in questi ultimi anni). Si tratta di andamenti dovuti alle dinamiche demografiche e di immigrazione proprie del nostro Paese. In crescita lenta, ma costante risulta il tasso di scolarità a livello di scuola secondaria di II grado, che passa dal 92,4% al 93,7%.

Nell'ambito delle *dinamiche del nostro sistema d'istruzione* si evidenzia, come già osservato, l'incidenza crescente degli alunni con cittadinanza non italiana: negli ultimi sei anni il loro numero è più che triplicato, superando il mezzo milione di studenti, con un incremento rispetto all'anno precedente del 16,2%, specialmente nelle scuole primarie (+15,2%) e soprattutto nelle scuole secondarie di II grado (+23,8%). Questo spiega il passaggio da 4,8 a 5,6 studenti stranieri ogni 100 iscritti, con una punta massima nella primaria, pari a 6,8 alunni stranieri ogni 100 iscritti.

Un altro elemento rilevante è quello della *progressiva "liceizzazione" delle scelte* scolastiche, ossia la maggior inclinazione dei giovani a scegliere un indirizzo di tipo generalista, come i licei, a scapito degli istituti tecnici e professionali. Mentre infatti la quota dei liceali sale dal 32,1% al 32,5%, i tecnici e i professionali subiscono una contrazione pari allo 0,2%. In termini assoluti, però, il numero degli iscritti al primo anno dei tecnici e professionali riprende a crescere, segnando un aumento dello 0,3% rispetto al 2005-06. L'orientamento verso la scelta liceale è del 43,2% rispetto al 33,8% negli istituti tecnici e il 23,0% nei percorsi professionali, sempre statali. Come l'anno precedente, le scelte orientate all'istruzione generalista prevalgono nel Lazio (50,4%), in Abruzzo (47,5%), in Liguria (47,4%) e nel Molise (46,4%), mentre sono meno marcate in Lombardia (39,3%), Emilia-Romagna e Veneto (entrambe 38%) e nelle Marche (37,2%) dove all'inclinazione per la filiera tecnico-professionale corrisponde una più forte cultura imprenditoriale e industriale.

Nella scelta degli indirizzi, invece, il liceo classico riceve il massimo delle scelte nel Lazio (16,1%) e nelle Marche (14,5%), quello scientifico sempre nel Lazio (26,1%) e nel Friuli-Venezia Giulia (26%). In Veneto, la quota di iscritti al liceo scientifico scende sotto la soglia del 20% attestandosi sul 18,5%. Lombardia (38,8%), Molise (37,2%) e Veneto (37,0%) rilevano un maggior interesse per i *percorsi tecnici*. Infine gli indirizzi professionalizzanti sono particolarmente attraenti per i giovani residenti nelle Marche (26,5%) in Emilia-Romagna (25,7%) e in Friuli-Venezia Giulia (25,7%). L'utenza della formazione professionale continua a concentrarsi per quasi il 75% nelle aree settentrionali del Paese¹⁵.

¹⁴ CENSIS, *Ibidem*, pp. 134-137.

¹⁵ Per una necessaria visione complementare, assai documentata e argomentata, riferibile alla presenza della scuola cattolica in Italia, cfr. CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *In*

4. CONCLUSIONE

Se i processi di inserimento dei giovani nel mercato del lavoro si prospettano a partire da questi dati, il lavoro professionalizzante non potrà assorbire che una ridotta quota di giovani, quelli degli istituti tecnici e professionali, rimandando a tempi più lunghi l'inserimento di coloro che entrano in un curriculum più lungo. E d'altra parte anche questi giovani che entrano più immediatamente nel mercato del lavoro, non rimangono esenti da quelle forme di precarietà, che sembra diventare un tratto identitario della condizione giovanile: la presenza di nuove tipologie contrattuali, il lavoro atipico, instabile, intermittente, "a gettone", favoriscono forme di precarietà lavorativa che inducono ad una attesa assai prolungata nell'itinerario giovanile verso la vita matura, a cui ogni uomo tende per una sua definitiva stabilizzazione.

Se l'età media a cui si accede ad un posto di lavoro stabile è attorno ai 38 anni, se questo non garantisce poi tutele di una certa stabilità, allora veramente dalla precarietà lavorativa a quella esistenziale il passo non è molto lungo. Su questa linea le politiche sia dell'istruzione che della formazione professionale hanno davanti a sé uno spazio ancora amplissimo per sviluppare creatività di impresa e di gestione, di contrattualità e di tutela assolutamente necessarie per dare fiducia alle nuove generazioni.

ascolto degli studenti. 9° Rapporto sulla Scuola Cattolica in Italia, Brescia, La Scuola, 2007. Di notevole interesse sono i risultati specifici della ricerca sociologica realizzata nella seconda parte del rapporto, che ha utilizzato l'universo delle scuole cattoliche del nostro Paese.

Scheda sul Rapporto ISFOL 2007

GUGLIELMO MALIZIA¹

Come negli anni precedenti, il “Rapporto ISFOL”² disegna un quadro preciso delle tendenze in atto nel sistema educativo di istruzione e di formazione, nel mondo del lavoro e nelle politiche sociali del nostro Paese. La disamina non si ferma al momento descrittivo, ma include anche quelli interpretativo e propositivo; l’attenzione, benché sia rivolta primariamente verso le dinamiche che si stanno sviluppando in Italia, è anche diretta ai processi in atto nell’UE.

In corrispondenza alle finalità del documento, il volume risulta articolato in tre parti: gli scenari europei; le politiche formative; l’occupazione, le politiche del lavoro e il sistema di *welfare*. Tenuto conto degli interessi dei lettori di “Rassegna CNOS”, la nostra presentazione si soffermerà sulle due prime sezioni.

1. LO SCENARIO EUROPEO

Questa parte del Rapporto non obbedisce soltanto ad esigenze informative, ma sottolinea la rilevanza che la prospettiva europea ha assunto nell’ambito dell’educazione e del lavoro per cui essa viene a costituire un parametro di riferimento *necessario* quando vengono affrontati gli argomenti oggetto del presente documento. Questa conclusione esce rafforzata dall’anno appena trascorso che ha assistito a un ulteriore ampliamento del numero dei Paesi membri dell’UE che nel 2007 è salito a 27 con l’aggiunta di Ro-

¹ Università Pontificia Salesiana di Roma.

² ISFOL (Istituto per lo Sviluppo della Formazione professionale dei Lavoratori), *Rapporto 2007*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 2007, pp. 493.

mania e Bulgaria, attribuendo pertanto ulteriore peso quantitativo alla dimensione europea.

Il 2007 è stato anche l'anno del cinquantesimo del Trattato di Roma. Nonostante gli importanti festeggiamenti, esso ha coinciso con il definitivo abbandono del trattato di adozione di una Costituzione per l'Europa che tante speranze aveva sollevato al momento della firma nel 2004 ai fini della costruzione di un'Unione più unitaria, democratica, trasparente ed efficace. Infatti, il Consiglio Europeo ha dato mandato di elaborare due nuovi trattati che ridurranno lo spessore della Carta dei diritti, che declasseranno il concetto di cittadinanza e che non conterranno neppure i riferimenti ai simboli dell'UE. Se si deve constatare un grave arretramento dal punto di vista dello sviluppo di un'Europa politica, al tempo stesso non si può non sottolineare il potenziamento del modello sociale europeo che si dimostra capace di affrontare le accresciute sfide della competitività a livello globale e delle problematiche interne. Di questo andamento appaiono consapevoli i cittadini europei che, secondo l'Eurobarometro, sembrano credere in numero sempre maggiore a un'Europa forte.

In tale quadro, il Rapporto ricorda il rilancio delle strategie di *Lisbona* che collegano crescita e sviluppo alla promozione della formazione e del lavoro. In proposito, un gruppo di interventi dell'UE è costituito dalle politiche di coesione che assicurano le risorse necessarie attraverso i fondi strutturali, ma soprattutto mediante la promozione di sinergie tra ricerca e innovazione. Inoltre, esse costituiscono un'occasione preziosa per le Regioni chiamate a far convergere gli investimenti verso prospettive definite di sviluppo territoriale.

È invece la collocazione del nostro Paese rispetto ai *macroindicatori di Lisbona* che preoccupa perché l'ultimo rapporto mette in risalto come l'Italia si trovi sotto la media europea in quasi tutti i casi. Un primo *benchmark* importante riguarda l'abbandono scolastico e formativo: la meta per il 2010 è di ridurre la relativa percentuale al 10% del gruppo di età 18-24 anni. Al 2005, la media europea si colloca al 14.9% e l'Italia, sebbene possa vantare una considerevole riduzione nel quinquennio dal 25.3% al 21.9% (-3.2%), rimane molto lontana dalla media europea. Un'altra meta significativa riguarda l'elevazione del livello di istruzione: l'obiettivo è di ottenere che nel 2010 l'85% del gruppo di età 18-24 consegua un titolo di studio di scuola secondaria superiore. Nel 2005, la media dell'UE si situa al 77.3% e l'Italia, pur avendo compiuto un passo avanti notevole dal 68.8% al 72.9% continua ad occupare le ultime posizioni. Un terzo macroindicatore consiste nella diminuzione del 20% nel periodo 2000-10 del numero degli alunni con bassa abilità di lettura-scrittura: di fatto si tratta di passare dal 19.4% al 15.5% che corrisponde in cifre assolute a una riduzione di 200.000 allievi. Per verificare il cammino compiuto ci si serve in questo caso dei dati dell'indagine OCSE PISA che per il momento si fermano al 2003: essi mettono in risalto che nel triennio considerato non solo non si è verificato un miglioramento, ma anzi si è registrato un peggioramento, anche se leggero, in quanto la media europea è salita al 19.8%; questo peggioramento trova

una esemplificazione chiara proprio nell'Italia che presenta un dato in crescita dal 18.9% al 23.9%. L'andamento è più favorevole quanto alla partecipazione all'apprendimento per tutto l'arco della vita in quanto nel 2005 il tasso europeo è salito al 10.8% rispetto al 7.9% del 2000, per cui si ritiene possibile il raggiungimento nel 2010 della media del 12,5%; ma l'Italia anche in questo caso è passata nel quinquennio solo dal 5.5% al 6.2%.

Il Fondo Sociale Europeo è stato conservato in vita, nonostante le numerose richieste di eliminarlo dalla scena. Una priorità è rappresentata certamente dall'impegno per costruire *l'apprendimento per tutta la vita*: a tale finalità si legano le problematiche della qualità delle offerte, della standardizzazione dei dispositivi, della promozione di sperimentazioni innovative. Pertanto, i sistemi formativi sono chiamati a garantire al tempo stesso efficienza, capacità competitive ed equità. Inoltre, il tema del lavoro risulta focalizzato su due problematiche centrali: "flessicurezza" e salute e sicurezza nei luoghi di lavoro.

2. LO SCENARIO NAZIONALE: L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE

Nel 2007 è continuato il processo innovatore, ispirato alla politica del "*cacciavite*", seguita dal Ministro della PI, che smonta ciò che impedisce e monta ciò che consente una maggiore efficienza. Il rifiuto di una logica abrogativa o di restaurazione del passato o comunque della pretesa di cambiare tutto e subito e l'adozione di una impostazione graduale e concertata consistente in aggiustamenti mirati al posto di grandi disegni riformatori, è stata una decisione senz'altro saggia perché gli insegnanti, i genitori, gli studenti, l'opinione pubblica sono veramente disorientati dai cambiamenti continui nella normativa e non riescono a capire come mai ad ogni mutamento di Governo bisogna azzerare quanto realizzato precedentemente e ricominciare tutto da capo; in questa maniera si disincentiva ad attuare qualsiasi riforma perché si sa che dopo non molto arriverà un contrordine. Tuttavia, bisogna dire che la linea di azione scelta è rimasta più sul piano di principio, mentre si è realizzata molto di meno a *livello pratico*. Infatti, gli interventi, favoriti dal ricorso un po' eccessivo alla via amministrativa, o a tipi di normative improprie per realizzare una riforma scolastica, come la legge finanziaria, sono stati molto più numerosi di quelli che la strategia del "cacciavite" poteva richiedere.

Tra le misure innovatrici, il Rapporto ricorda anzitutto *l'innalzamento dell'obbligo di istruzione* dai 14 ai 16 anni. Si è voluto consolidare ed elevare le conoscenze e le competenze di base di tutti e consentire agli alunni di scegliere il loro futuro percorso con maggiore cognizione di causa. In questo contesto, il nuovo biennio è chiamato a rispondere a istanze diversificate quali il potenziamento dei fondamenti dei saperi e delle competenze degli studenti, la verifica e la maturazione dell'orientamento di ognuno e la riduzione significativa dell'insuccesso formativo, della demotivazione degli abbandoni mediante il ricorso a strategie educative e didattiche rispondenti alle esigenze di ciascuno.

Un altro provvedimento è rappresentato dalla valorizzazione dell'*istruzione tecnica e professionale* che, in pratica, è consistita nella ricollocazione degli istituti tecnici e professionali nel sistema dell'istruzione secondaria superiore e nell'abrogazione della normativa che aveva introdotto il liceo tecnologico ed economico. Le finalità sono molteplici: evitare il pericolo della licealizzazione, assicurare la modernizzazione dell'offerta, ricondurla a una visione unitaria. Il provvedimento va accompagnato dallo sviluppo dei percorsi di formazione e di istruzione tecnica superiore, post-secondari; inoltre, non dovrebbe aver luogo alcuna invasione di campo degli ambiti delle Regioni, mentre andrebbe cercato il loro contributo.

La ristrutturazione dell'istruzione e della formazione tecnica superiore (IFTS) appare senz'altro apprezzabile in quanto costituisce un tassello importante per costruire un nuovo sistema di formazione superiore non universitaria, finalizzato allo sviluppo locale. In aggiunta va segnalato che nell'area del post secondo ciclo si va disegnando un modello articolato tra gli IFTS, che costituiscono un'offerta di natura terziaria, non accademica, discontinua rispetto all'istruzione secondaria e interna al sistema regionale di istruzione e formazione professionale, e gli ITS che consistono in strutture del tipo delle Fondazioni che progettano, organizzano, offrono e certificano il biennio di istruzione tecnica superiore in continuità con l'istruzione tecnica secondaria. Pertanto, la nuova prospettiva sembra valida a condizione però che rimanga la titolarità regionale della programmazione dell'offerta formativa complessiva e che vengano valorizzate le novità introdotte con i Poli formativi per l'IFTS sulla base dell'Accordo del 25 novembre del 2004.

È senz'altro positivo che un posto rilevante nel processo innovatore sia stato riservato all'educazione degli *adulti* e all'*apprendimento lungo tutto l'arco dell'esistenza*. Le ragioni di questo interessamento vengono indicate con precisione: le difficoltà degli alunni a scuola sono fortemente correlate con il livello insoddisfacente dell'educazione dei genitori; anche l'accesso dei lavoratori all'offerta di formazione professionale continua è condizionato in misura significativa alle competenze di base ed alfabetiche degli adulti; nella società delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, la presenza di percentuali notevoli di lavoratori con un grado molto basso di istruzione implica il pericolo tutt'altro che remoto della loro emarginazione e quello altrettanto grave di un ostacolo serio al suo sviluppo. La nuova impostazione dei Centri per l'Educazione Permanente costituisce senz'altro un progresso importante verso la realizzazione anche in Italia di un sistema di educazione permanente; al tempo stesso, va ricordato che la nostra attuale offerta di educazione degli adulti si rivela grandemente insufficiente rispetto alla domanda potenziale sul piano sia quantitativo che qualitativo.

Queste innovazioni vengono realizzate in un contesto *tutt'altro che favorevole*. Un nodo problematico grave riguarda la crisi dell'istituto tecnico, evidenziata chiaramente dalla perdita di 350.000 allievi negli ultimi 15 anni. Come si è già ricordato sopra, la dispersione si mantiene a livelli alti e la qualità del nostro sistema educativo di istruzione e di formazione appare lontana dalle mete che Lisbona ha posto ai Paesi dell'UE. Va aggiunto in

proposito che sono oltre 150.000 gli adolescenti tenuti all'obbligo e che tuttavia non sono presenti in alcuno dei sottosistemi formativi. Giustamente il Rapporto ISFOL conclude: "Le intese tra Stato e Regioni e i raccordi che andranno stabiliti a livello territoriale dovranno garantire in ogni caso un'offerta diffusa ed equilibrata di percorsi che portino alla qualifica professionale, per non penalizzare quei ragazzi che aspirano a un veloce inserimento nel mondo del lavoro, e definire modalità e opportunità di prosecuzione dei percorsi per quanti desiderano continuare la loro formazione. Se si vuole perseguire il successo formativo in una logica di apprendimento permanente è impensabile promuovere solamente percorsi lunghi, di tipo quinquennale, ed è ancora necessario offrire ai giovani che scelgono i percorsi brevi ulteriori opportunità formative dopo il conseguimento della qualifica"³.

In questo contesto vanno richiamati di dati sulla *formazione professionale*. Il numero degli iscritti è cospicuo, circa 700.000: di essi 214.000, pari a oltre il 30%, frequentano la formazione iniziale. Un altro dato importante è offerto da quel 37% del gruppo di età 15-24 anni in cerca di lavoro che seguono corsi nella FP; va anche sottolineato che nel Nord tale offerta riesce a soddisfare quasi tutta la domanda dei giovani, mentre l'Italia Centrale e Meridionale registrano una presenza molto ridotta della FP.

In aggiunta, gli adolescenti che frequentano i *corsi sperimentali triennali* raggiungono i 100.000 circa, un numero anche questo consistente. Qui è interessante ricordare la valutazione che essi danno di questa offerta: i due terzi circa, se potessero tornare indietro, prenderebbero la stessa decisione; appena il 13.5% andrebbe a scuola, mentre l'8% preferirebbe lavorare e il 13% appare indeciso. Va aggiunto in proposito che i qualificati trovano talora qualche difficoltà a inserirsi nel mercato del lavoro: questo però si verifica soprattutto nel Meridione dove sono in opera fattori macrostrutturali di lungo periodo che richiederebbero interventi ben più articolati, sistematici e stabili.

Il nostro giudizio finale sul Rapporto ribadisce la valutazione *positiva* già più volte espressa. Esso riesce ad offrire un quadro completo degli orientamenti che operano nel mondo dell'istruzione e della formazione; inoltre, di questi *trend* il testo offre un'analisi in profondità che cerca di identificare i fattori che li influenzano e il significato che essi assumono. Rilevanti sono le proposte che vengono avanzate e che dovrebbero trovare maggiore attenzione da parte delle autorità competenti.

Rispetto all'anno scorso, il Rapporto sembra rendersi *meglio conto* dei pericoli che la politica del Governo di centro-sinistra può implicare in tema di formazione professionale nel senso di portare a un'emarginazione della FP e a un'ulteriore scolasticizzazione del sistema. Tuttavia, le criticità sono talora espresse con un linguaggio che non sempre mette in risalto adeguatamente i limiti delle strategie descritte.

³ *Ibidem*, pp. 12-13.

FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE DELL'UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA, *Dizionario di scienze dell'educazione*. 2ª edizione riveduta ed aggiornata a cura di J.M. PELLEZZO - G. MALIZIA - C. NANNI, LAS, Roma, 2008, pp. 1325.

Sia Benedetto XVI che la Commissione Internazionale dell'UNESCO sull'educazione per il XXI secolo, di fronte alle molteplici sfide culturali contemporanee, ritengono necessaria una «nuova paideia», indispensabile per permettere all'umanità di progredire verso gli ideali della libertà e della giustizia sociale, della pace. Non è sufficiente lamentare la prevalenza di stili di vita individualistici e consumistici che capovolgono la scala dei beni-valori, antepongono i mezzi ai fini e consegnano ad etiche neoutilitaristiche. C'è bisogno di coltivare una relazionalità all'insegna della prosocialità e della trascendenza. Occorre ritornare ad educare ad una libertà responsabile, a promuovere comunità che fanno sperimentare e potenziano la capacità di vero, di bene, di Dio che c'è in ogni persona. Per le nostre società complesse, multiculturali e multireligiose sono fondamentali sia una razionalità sapienziale, sia l'esistenza di ambienti e di istituzioni educative, sia di strumenti culturali appropriati.

Sulle orme della tradizione pedagogica salesiana, la decisione di elaborare un *Dizionario di Scienze dell'Educazione* era maturata dopo un attento esame della bibliografia esistente, che aveva portato ad individuare spazi aperti per una pubblicazione di questo genere. A un decennio di distanza, si è ritenuto necessario approntare una nuova edizione nella quale tenere conto degli sviluppi delle scienze dell'educazione, con l'inserimento di nuove voci, la rielaborazione di alcuni testi e l'aggiornamento bibliografico. Infatti, le accresciute opportunità di accedere all'informazione e al sapere richiedono importanti adattamenti sul piano delle competenze e della gestione dei processi, nuovi metodi e approcci adeguati ai modi di vita dell'esistenza attuale e futura. Ne deriva la necessità di ridefinire anche le finalità di un'educazione in cui il sapere, il saper fare si debbono coniugare con il saper essere e il saper vivere insieme agli altri.

Destinatari prioritari del *Dizionario* sono studenti, docenti, educatori e, in genere, tutte le persone – giornalisti, politici, sindacalisti – interessate ai problemi educazionali a diversi livelli e in diversi contesti.

Il *Dizionario* intende rendere atto dello stato attuale degli studi relativi agli argomenti trattati e, pertanto, si presenta come strumento di lavoro e di consultazione scientificamente qualificato. Le singole voci, completate da una breve bibliografia che ne permette l'approfondimento, sono essenziali e sintetiche. La sottolineatura degli aspetti teorici si coniuga con l'attenta considerazione delle possibili realizzazioni nei diversi ambiti attinenti l'educazione.

La sua prospettiva interdisciplinare risponde a una determinata scelta epistemologica che ritiene la pedagogia l'area culturale e scientifica in cui operano una pluralità di discipline unificate dal fatto di avere in comune il campo di indagine, l'intenzionalità conoscitiva, lo sviluppo e l'operare, pur nella specificità dell'approccio, del linguaggio, delle metodiche e delle culture disciplinari di riferimento. Osserviamo che il fatto educativo è analizzato da molteplici angolature (storica, teologica, filosofica, antropologica, sociologica, psicologica, biologica, metodolo-

gica, giuridica), avvalendosi anche del contributo delle scienze formali e delle tecnologie tradizionali e moderne.

Le voci si suddividono in *voci tematiche* (riferibili ad ambiti disciplinari diversi, ma pedagogicamente rilevanti) e *voci di carattere storico* (autori, istituzioni, periodi storici di ampio raggio di interesse). Ogni voce è strutturata in una *parte introduttiva*, con una sorta di definizione del significato del termine. La *parte centrale*, di norma articolata in paragrafi titolati per facilitarne la lettura, presenta, ove necessario, "status quaestionis", approcci al tema, rilievi critici e cenni circa la rilevanza. Per gli autori vi si trovano indicazioni essenziali su vita, opere, pensiero pedagogico, realizzazioni educativo-istituzionali, oltre ad un breve bilancio critico. La *parte bibliografica* elenca le opere principali in ordine cronologico ed è spesso suddivisa in *fonti e studi*.

Non mancano, quali utili sussidi per la consultazione, *l'Indice delle voci*, *l'Indice dei nomi* e *l'Indice tematico*, che vuol essere una specie di guida per lo studio sistematico del *Dizionario*.

Al volume è allegato un CD-ROM.

Il *Dizionario*, curato dai professori José Manuel Prelezo, Guglielmo Malizia e Carlo Nanni, è accompagnato da una *Presentazione* a firma di Don Pascual Chávez Villanueva, Gran Cancelliere dell'Università Pontificia Salesiana. Egli afferma che il servizio educativo alle persone è anche fattore di sviluppo e di promozione per l'insieme della società, per la quale è fondamentale l'insegnamento religioso e la formazione morale. Oggi, sottolinea il Successore di don Bosco, si deve puntare, sul piano strategico, alla realizzazione di una sinergia tra tutte le forze positive in gioco. Famiglie, società civile, Stato, Chiesa devono sapere collaborare, perché nessun progetto educativo può ottenere successo senza la partecipazione di tutti. In questo contesto la stessa azione pedagogica della Chiesa costituisce un apporto originale con la promozione di un'armonica coniugazione di esperienza, cultura, fede, vita.

Mario Toso

M. TOSO - G. QUINZI (a cura di), *I cattolici e il bene comune. Quale formazione?*, LAS, Roma, 2007, pp. 124.

Il bene comune, nella concezione cristiana, cattolica, della politica. Il tema, affrontato da Mario Toso, Rettore della Pontificia Università Salesiana e filosofo sociale, e Gabriele Quinzi, docente di Pedagogia, nel saggio *I cattolici e il bene comune. Quale formazione?* è coraggioso. Perfino provocatorio, in un tempo di delegittimazione di qualsivoglia pensiero oggettivo, che faccia appello al diritto naturale quale fondamento della convivenza civile, in una prospettiva di trascendenza, com'è nell'intento dei co-autori.

Fedele alle indicazioni della Dottrina sociale della Chiesa e su sollecitazione del documento preparatorio all'appuntamento della 45ª Settimana sociale dei cattolici, sul tema "*Il bene comune oggi: un impegno che viene da lontano*", Toso, in particolare, interpreta la crisi della politica innanzitutto come crisi antropologica ed etica. Così, raccogliendo l'eredità di sapienza pratica della tradizione di pensiero occidentale, prova, appunto, coraggiosamente, a ricondurre i concetti di verità e di virtù nell'alveo naturale del dibattito politico attuale. E, contro ogni pregiudizio laicista che intenda relegare la religione nell'angusto spazio del privato, rivendica il diritto e il dovere dei credenti, in particolare dei cattolici, di proporre un progetto politico e sociale che, per "farsi carico" dei bisogni reali e profondi dei cittadini, sia ricentrato sulla persona e sul bene comune. In una dimensione temporale e spaziale non limitata al "qui ed ora", né alla semplice conciliazione di interessi diversi e contrastanti, ma sostenendo, piuttosto, la necessaria difesa dei valori etici e civili "non negoziabili" nel confronto democratico delle idee, per la promozione del benessere di tutti gli abitanti, non soltanto di un singolo Stato, ma dell'intero pianeta Terra.

Nella società del nostro tempo, spaesata nelle trame dell'esistenza quotidiana, "orfana" di una

“sana” autorità politica, intesa come saggezza dello “stare insieme”, alimentata da valori condivisi, organizzata intorno a un’antropologia quale centro di gravità permanente intorno a cui ruotano le comunità e le scelte, per Toso, i cristiani sono investiti di una missione importante, di rifondazione delle basi, razionali ed etiche, della democrazia, su una piattaforma morale stabile e oggettiva promuovendo una nuova amicizia civica ed ecologica nell’emergente società politica mondiale, che sia libera e giusta su scala planetaria, volta a realizzare il benessere universale.

La laicità non esclude l’etica, ma la presuppone, rilancia il Rettore dell’Università Salesiana. La «*democrazia non può essere “neutra” dal punto di vista etico.* (...) La democrazia oggi è chiamata a decidere su questioni capitali concernenti la vita, la generazione, la libertà, la morte, la giustizia sociale, la pace, l’ambiente. Ciò richiede giudizi morali che si rifacciano al vero bene delle persone e dei popoli». Quindi, con coraggio, Toso afferma che «il bene comune è eminentemente *vita virtuosa*, *vita retta* del popolo». Attraverso una formazione etica, sociale e politica corretta - ritenuta “urgente” -, una nuova cittadinanza umana potrebbe essere realizzata, nei termini di “un’amicizia civica” quale correttivo evolutivo dei principi di solidarietà e sussidiarietà su scala planetaria. Le «democrazie contemporanee hanno certo raggiunto una grande tappa storica affermando che la verità, per sé, non ha diritti: titolare è la persona – afferma Toso -. [...] Sussiste, però, oggi un pericolo inverso, quello di non apprezzare a sufficienza la verità».

Ma, cos’è la verità? Qual è il vero bene comune? Il «bene comune al primo approccio può sembrare sfuggente e impalpabile. Può venire allora la tentazione di cosificarlo, identificandolo frettolosamente con valori o istituzioni o strutture comuni. (...) L’essere del bene comune è sempre meno percepibile e sperimentabile», leggiamo nell’introduzione. Ed ecco che il diritto naturale può fornire quella “cultura comune” su cui possa costituirsi un’autentica e solida democrazia universale, una visione del bene comune non in chiave materialistica, ma anche qualitativa e relazionale. L’etica che non può essere esorcizzata dalla laicità democratica è l’etica “naturale”, «ossia, quell’etica che è elaborabile da tutti i popoli a partire dai “principi primi”». Il diritto alla vita, il diritto ad una famiglia stabile fondata sul matrimonio, il diritto alla libertà religiosa: sono queste, in sintesi, le “soglie di rispetto” che non possono essere oltrepassate, i contenuti principali di quella “legge morale universale” «scritta nel cuore di ogni uomo come una specie di “grammatica” che serve al mondo per affrontare la discussione sul proprio futuro», come ebbe a dire Giovanni Paolo II in un discorso alle Nazioni unite, nel 1995.

Nel contesto culturale odierno, di democrazia funzionale e procedurale, più che sostanziale, sostengono gli studiosi, l’espressione “bene comune” si è sfrangiata fino a dissolversi e appare insignificante per le scelte legislative.

La crisi della politica e della sfiducia dei cittadini nelle istituzioni parte proprio da qui. E da qui, da una rifondazione del contratto sociale sul concetto e valore di “bene comune”, come piena realizzazione dell’umanità dei singoli e delle comunità, in un’ottica universale e transnazionale, occorre ripartire perché la politica possa riappropriarsi delle finalità che le appartengono, per rispondere adeguatamente alle aspettative dei cittadini e offrire soluzioni alla “nuova questione sociale”, caratterizzata – scrive Toso – dai «problemi di equità tra le generazioni», e che richiede «un nuovo rapporto tra le varie aree di solidarietà, quali Stato, società civile, mercato, di modo che il *welfare* (...) sia pensato e gestito da una società più auto-diretta, responsabilizzata, meno burocratizzata, meno compressa dall’alto e più giusta, valorizzando il *privato sociale* all’interno di una programmazione pubblica». Proprio in questo programma, di costituzione di una nuova “società politica mondiale”, con un’autorità politica mondiale, che tuteli il bene comune mondiale, dell’intera famiglia umana, si trova, forse, il contributo più prezioso dei cattolici, oggi, al rinnovamento del progetto politico-democratico e, anche, uno dei capitoli più interessanti del libro di Toso e Quinzi. Come anche è meritevole di nota l’intelligente e concreta proposta di una collaborazione sempre più sostanziale e solidale tra istituzioni, imprese e privati cittadini, per addestrarsi insieme al difficile mestiere di “essere uomini”, cercando di realizzare una società giusta attraverso una politica che sia davvero al servizio del bene comune, ove questo non può essere ridotto a «un pulviscolo di beni e interessi personali», ma abbia sempre come fine e mai semplicemente come mezzo le persona, secondo la lezione di Kant.

Emanuela BARBARA

PELLEREY M., *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, CNOS-FAP, Roma 2007, pp. 197.

In Italia, "dimensione spirituale" e "dimensione morale" sono espressioni che facilmente, in ambito formativo, possono trasformarsi in campo di battaglia di contrapposti orientamenti e sensibilità, soprattutto in un'epoca che vede il riaccendersi di uno scontro tra fondamentalismi opposti e spesso speculari.

Questo libro di Michele Pellerey documenta in modo ricco ed articolato come il tema dell'educazione spirituale e morale e, in genere, del ruolo della spiritualità nell'educazione sia invece particolarmente presente nel dibattito pedagogico degli ultimi decenni, soprattutto nei contesti anglofoni.

Certo si tratta di una spiritualità intesa in senso ampio, come capacità di riflettere e di attribuire senso alla propria esperienza, alla propria vicenda esistenziale e a quella della comunità in cui si vive, e di una spiritualità riletta alla luce dell'attuale contesto, caratterizzato da un accentuato pluralismo culturale e religioso.

Anche il recente documento ministeriale, "Cultura Scuola e Persona", che intende porsi come cornice culturale non solo delle nuove "Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione" ma di tutta l'esperienza del fare scuola, sottolinea che «...la scuola non può abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze...» (MPI, *Indicazioni per il curricolo*, Roma, settembre 2007, p. 15) e, tra i vari aspetti da porre al centro dell'azione educativa, elenca anche quelli etici e spirituali: «Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali» (ibid., p. 17).

Di fronte a queste sollecitazioni, è importante, con l'A., porsi le seguenti domande: «...quale ruolo può avere il tener conto in maniera esplicita e sistematica delle dimensioni spirituali e morali della crescita personale, sociale, culturale e professionale dei vari soggetti? In particolare, nella sempre più complessa realtà culturale e religiosa di coloro che frequentano le istituzioni formative, come è possibile prendere in considerazione in maniera sistematica, ma rispettosa dell'identità di ciascuno, le implicazioni di una educazione che tenga conto dello sviluppo della capacità di attribuire senso e prospettiva esistenziale al proprio apprendimento e alla propria attività lavorativa?» (Pellerey 2007, pp. 3-4).

La risposta che il libro argomenta in modo convincente è che occorre «...che i percorsi formativi siano luogo e tempo d'esperienze etiche, estetiche e veritative autentiche, d'esperienze esistenziali che sollecitino un risveglio dell'interiorità, d'accompagnamento per le vie di un viaggio, di un'avventura spirituale verso il senso ultimo della vita, verso le finalità fondamentali dell'esistenza» (ibid., p. 4), tanto più nel contesto dell'IeFP che tradizionalmente è più esposta di altri tipi di scuola a trascurare approfondimenti adeguati di queste dimensioni formative.

Il lavoro è strutturato in quattro parti.

Nella prima parte vengono riportati i riferimenti a documenti recenti e a riflessioni in vari campi del sapere, che invitano a prendere in seria considerazione l'impegno educativo delle istituzioni formative nel campo dell'educazione spirituale e morale dei giovani.

Nella seconda parte viene esplorata la dimensione spirituale dell'educazione, illuminata a partire dal contributo di H. Gardner sull'"intelligenza esistenziale", della psicologia positiva e in particolare di N. Noddings sulla rilevanza della felicità nella crescita personale, di J. Mezirow sulla centralità della dimensione del senso e di M. Csikszentmihalyi sulle esperienze ottimali e il flusso dell'azione. Diventa così possibile al nostro A. offrire alcuni orientamenti per impostare un percorso educativo diretto – per dirla con Gardner – alla coltivazione del vero, del bello e del buono.

Nella terza parte viene sviluppata la dimensione morale dell'educazione. In ambito sia psicologico, sia sociologico, sia filosofico, è infatti riemerso in questi ultimi decenni un grande interesse per lo studio della componente volitiva e di quella specificamente morale dell'agire umano. Da qui lo sviluppo, in ambito pedagogico ed educativo, di movimenti direttamente interessati al problema dell'educazione del carattere e della volizione e in particolare dell'educa-

zione morale nei contesti formativi, visti come comunità eticamente impegnate, in cui diventa possibile vivere esperienze ricche di valori.

Nella quarta e ultima parte, l'A. offre indicazioni operative e presenta strumenti per «sviluppare un contesto che dia possibilità e faciliti l'attivazione e lo sviluppo di un apprendimento in gran parte basato sull'esperienza e su una particolare forma di riflessione su di essa, in quanto aperta alla utilizzazione delle categorie del senso e della finalizzazione esistenziale» (ibid., p. 145).

In sintesi, ciò che Pellerey propone con questo studio non è l'approfondimento di temi specifici e settoriali ma la possibilità di attivare un particolare punto di vista sulla globalità dell'esperienza dell'istruzione e formazione professionale. L'ipotesi di lavoro è che una più acuta sensibilità ai problemi del senso e della finalizzazione della propria esistenza umana e lavorativa possa, alla lunga, rendere la formazione professionale – che è sempre anche formazione “personale” – più efficace e maggiormente rispondente alle esigenze dei giovani di oggi.

Giuseppe TACCONI

NICOLETTI P., *1957-2007 Dai Trattati di Roma all'Europa dei cittadini*, Franco Angeli, Milano, 2007, pp. 205.

“Se potessi ricominciare, ricomincerei dall'istruzione e dalla cultura”, avrebbe detto Jean Monnet alla fine della sua vita, convinto che la costruzione europea non poteva allora e non avrebbe potuto in futuro essere realizzata senza istruzione e cultura.

Sull'Europa si è scritto e si continua a scrivere per indagare sui suoi fondamenti, rintracciarne le radici, cercarne l'identità, delimitarne i confini, cogliere i suoi aspetti giuridici, politici, economici, educativi.

“Più scuola in Europa, più Europa nella scuola” è anche il messaggio che il Governo italiano invia a tutti coloro che operano nel sistema scolastico o formativo perché assumano la dimensione europea quale ambito “naturale” di educazione in termini di valori, motivazioni e conoscenze.

Anche per queste sole ragioni lo studio della dott.ssa Paola Nicoletti è stimolante e utile. Il testo affronta il complesso tema della “cittadinanza europea”, tema attualissimo visto il tortuoso cammino che l'Europa sta compiendo nel superare le varie *impasse*, che di volta in volta sopravvengono, e tema strategico per quanti sono impegnati a formare il cittadino anche nella dimensione europea: “Se l'educazione è un investimento per il futuro, l'educazione alla cittadinanza è un investimento per il futuro democratico dell'Europa. La democrazia non è un *acquis*, né un concetto astratto. Esige investimento e azioni responsabili dei cittadini nel quotidiano” (p. 34).

Il volume espone, da una parte, lo scenario in cui è chiamato a vivere il “cittadino europeo” e, dall'altra, le opportunità che l'Europa gli offre, unendo in una visione originale la presentazione dei diritti (diritti di natura civile, politica e sociale che sono alla base della cittadinanza europea) e gli strumenti messi a disposizione per esercitarli (investimenti sulla crescita culturale e professionale delle persone).

Il testo è organizzato in quattro sezioni.

Nella prima viene esposto, innanzitutto, il ruolo “anticipatore” del Consiglio d'Europa su materie che saranno successivamente rispese dagli organismi europei quali i diritti di libertà fondamentali, l'educazione permanente, l'educazione degli adulti, il ruolo delle Autonomie locali. La sezione si completa con l'esposizione della progressiva costruzione della “casa europea”.

La seconda sezione ha per titolo “I riconoscimenti per i cittadini: i diritti di cittadinanza europea”. È da considerare tra i capitoli più importanti del testo perché, spiega l'A., “i diritti nuovi che derivano ad ogni cittadino comunitario in forza dell'istituzione della cittadinanza europea, come espressione di appartenenza ad una nuova collettività, appunto l'Unione europea, pur riguardando la vita quotidiana, sono tuttora poco noti e conosciuti”. L'A. parte dall'analisi del

ruolo che ha svolto la cultura nel processo di integrazione europeo, esamina, poi, le fonti ed i contenuti dei nuovi diritti di cittadinanza europea, “un istituto di natura derivata, (...) e al contempo di natura complementare, aggiuntiva e non sostitutiva della rispettiva cittadinanza nazionale” (p. 85), sostenuti anche da specifici programmi europei.

Nella terza sezione vengono illustrate le strategie di *lifelong learning* per l’affermazione del nuovo “diritto” di cittadinanza. “L’investimento nelle risorse umane – scrive l’A. – è mirato a sostenere un processo integrato di accompagnamento del soggetto, giovane e adulto, che apprende lungo tutto il corso della sua vita, per l’acquisizione ed il miglioramento continuo delle sue conoscenze, abilità e competenze individuali, professionali e sociali” (p. 107) da spendere nell’attuale società della conoscenza.

Il volume si conclude con l’analisi degli strumenti finanziari dedicati alla cittadinanza (quarta sezione).

Mario TONINI

ZANNIELLO G. (a cura di), *Innovazione nella scuola. Laboratori di ricerca nella secondaria di 1° grado*, Roma, Armando, 2005, pp. 175.

Sul piano organizzativo il modello tradizionale di innovazione educativa consiste nella sua introduzione per via d’autorità. La generalizzazione su tutto il territorio nazionale costituisce il vantaggio principale; al tempo stesso, esiste il pericolo di un’osservanza solo formale da parte dei docenti perché non si è creato un consenso adeguato attorno alla medesima. Una seconda strategia, che si può definire empirico-razionale, consiste nella traduzione dei risultati della ricerca educativa in prassi didattica per via di sperimentazione e nella diffusione dei processi innovativi nelle scuole. La procedura seguita, in quanto scientificamente corretta, assicura la validità della innovazione; problemi possono sorgere dalla resistenza che le scuole tendono ad opporre a cambiamenti che provengono da agenzie esterne come un istituto di ricerca. Dopo la delusione provata nei confronti delle riforme globali venute dall’alto degli anni ’60, ’70 e ’80, il fulcro del rinnovamento si è spostato sull’autonomia scolastica poiché le probabilità di successo di una innovazione sono maggiori quando l’insegnante e la comunità educativa ne sono partecipi, la sentono propria, hanno contribuito ad elaborarla, approvarla, attuarla. Il limite di tale strategia va visto nel rischio di una innovazione troppo disomogenea sul territorio nazionale.

Prevalentemente si tende a considerare i tre modelli come complementari. La ricerca ha anche messo in risalto alcune condizioni che paiono favorire il successo di una innovazione educativa: l’impegno delle persone coinvolte, in particolare delle autorità al più alto livello; la rispondenza alle caratteristiche del contesto, soprattutto quelle culturali, per cui va vagliato con attenzione ogni prestito da un altro paese o ambiente; la stabilità del contesto; la previsione di correzioni in itinere negli obiettivi e nei contenuti; un’efficace *leadership* che deve assicurare la disponibilità delle risorse, la protezione da interferenze esterne, la motivazione del personale e la rimozione degli ostacoli amministrativi; la partecipazione degli insegnanti, degli studenti, dei genitori e della comunità locale; la professionalità del personale che deve essere già in possesso delle abilità richieste e/o che va preparato attraverso dimostrazioni pratiche e la guida di esperti presenti in loco; una valutazione continua.

Il volume propone una metodologia d’intervento dei ricercatori IRRE a sostegno dell’innovazione dei sistemi dell’istruzione e della formazione, che costituisce nello stesso tempo un’occasione di sviluppo professionale degli insegnanti. Sono descritti i processi di miglioramento attivati in dodici gruppi d’insegnanti che intendono attuare i principi della personalizzazione didattica nelle prime classi delle scuole secondarie di primo grado.

I gruppi di ricerca attivati sull’intero territorio regionale hanno lavorato per mettere a disposizione delle scuole siciliane le loro riflessioni sulla progettazione delle unità di apprendimento, sulla didattica laboratoriale, sulla valutazione delle competenze degli alunni, sulla co-

struzione del portfolio, sulla personalizzazione dei piani di studio. Nella parte finale del testo sono riportati tre lavori realizzati dalle *équipes* pedagogiche con il sostegno dei ricercatori dell'IRRE nel periodo compreso tra febbraio e maggio del 2003.

Il volume sottolinea come l'IRRE siciliana sia riuscita a mettere in atto una modalità di formazione in servizio degli insegnanti che incide profondamente sulle loro convinzioni e sui loro atteggiamenti e che li rende protagonisti attivi del processo di innovazione-miglioramento continuo del servizio educativo, reso agli alunni e alle loro famiglie.

Guglielmo MALIZIA