



---

*Roma - 1985*

---

STUDI E DOCUMENTI  
*degli*  
*Annali della Pubblica Istruzione*

---

33

---



SELEZIONE E FORMAZIONE  
PROFESSIONALE

---

*Le Monnier*



STUDI E DOCUMENTI  
DEGLI  
ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

33

**ISTRUZIONE E FORMAZIONE  
PROFESSIONALE**

**CASA EDITRICE LE MONNIER**

TUTTI I DIRITTI RISERVATI

# INDICE

<i>Presentazione</i> .....	Pag. IX
----------------------------	---------

## Parte Prima

### LE ESIGENZE DEI GIOVANI NELLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE

1. GLI ABBANDONI DELLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE .....	3
1.1. Considerazioni generali .....	3
1.2. L'andamento quantitativo degli abbandoni .....	5
1.3. Motivazioni e atteggiamenti degli abbandonanti .....	8
1.3.1. Costruzione del campione .....	8
1.3.2. Percorsi scolastici, motivazioni all'abbandono e im- magine della scuola .....	9
1.3.3. Percorsi di lavoro e atteggiamenti .....	15
1.4. Conclusioni .....	19
2. I PERCORSI FORMATIVI .....	23
2.1. Premessa .....	23
2.2. Il sistema regionale come canale di accesso al mercato del lavoro .....	25
2.3. I complessi percorsi di istruzione scolastica e di istruzione professionale regionale .....	27
2.3.1. I giovani licenziati dalla scuola media inferiore .	30
2.3.2. I qualificati dagli istituti professionali di Stato, ed i diplomati delle scuole medie superiori .....	31
2.3.3. I qualificati dei corsi di formazione professionale	32
2.4. Alcune brevi considerazioni conclusive .....	34

3. ASPETTI PEDAGOGICI DELLA FORMAZIONE CULTURALE E DELLA PREPARAZIONE PROFESSIONALE .....	36
---	----

## P a r t e   S e c o n d a

### LE ESIGENZE DEL MONDO DEL LAVORO E LA FORMAZIONE SCOLASTICA

4. LA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE E IL MONDO DEL LAVORO .....	47
5. L'EVOLUZIONE DEI RUOLI OCCUPAZIONALI: NUOVI PROFILI PER NUOVE PROFESSIONI .....	52
5.1. Premessa .....	52
5.2. Le tendenze nazionali .....	55
5.3. Applicazioni .....	62
5.4. Nuovi profili per nuove professioni .....	62
5.4.1. Agricoltura .....	63
5.4.2. Ambiente .....	64
5.4.3. Automazione d'ufficio .....	66
5.4.4. Analisi non distruttive e controlli di qualità ..	66
5.4.5. Ristrutturazione, restauro e costruzioni civili ..	67
5.4.6. Energia .....	68
5.4.7. Informatica .....	69
5.4.8. Laser .....	70
5.4.9. Nuovi materiali .....	71
5.4.10. Robotica .....	72
5.4.11. Assistenza sociale .....	73
5.4.12. Sistemi diagnostici assistiti da calcolatore ....	73
5.4.13. Telematica .....	74

## P a r t e   T e r z a

### LA SITUAZIONE ATTUALE

6. GLI ISTITUTI DI ISTRUZIONE PROFESSIONALE .....	77
6.1. La formazione professionale nell'ordinamento scolastico	77
6.2. I primi interventi .....	77
6.3. La funzione degli istituti professionali di Stato .....	80
6.4. L'evoluzione dell'istruzione professionale .....	85

7. I CORSI REGIONALI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE .....	107
7.1. Premessa .....	107
7.2. Alcuni connotati della domanda di formazione .....	108
7.3. Mutamenti del sistema formativo .....	110
7.4. Il sistema regionale di formazione professionale .....	113
7.5. Formazione professionale e «ciclo breve» .....	120
8. I SERVIZI DI ORIENTAMENTO .....	125
8.1. La funzione orientativa della scuola .....	125
8.2. Iniziative per un più efficace ruolo orientativo della scuola secondaria superiore .....	125
8.3. I servizi di informazione e di consulenza personalizzata per l'orientamento degli studenti .....	127
8.4. L'orientamento degli allievi dei centri di formazione professionale .....	128
8.5. Il superamento della dicotomia tra orientamento scolastico e orientamento professionale .....	130
8.6. Le leggi regionali sul diritto allo studio .....	131
8.7. Lo stato dei servizi per l'orientamento .....	131

## P a r t e   Q u a r t a

### L'ISTRUZIONE PROFESSIONALE NELLA PROSPETTIVA DELLA RIFORMA DELLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE

9. GLI ASPETTI LEGISLATIVI .....	135
9.1. Premessa .....	135
9.2. L'istruzione professionale tra Stato e Regioni: l'art. 117 della Costituzione e l'orientamento della Corte Costituzionale .....	137
9.3. La legge-quadro n. 845/1978 sulla formazione professionale; i problemi dei raccordi e dei rientri .....	140
9.4. L'introduzione del «ciclo corto» nella nuova scuola secondaria superiore .....	142
9.5. Cenni al problema della gratuità del ciclo corto e del primo biennio della nuova scuola secondaria superiore ...	145
9.6. Cenni al problema del valore degli attestati di frequenza del ciclo corto .....	146

10. RAPPORTO TRA FORMAZIONE PROFESSIONALE E ISTRUZIONE SECONDARIA SUPERIORE .....	149
10.1. Premessa .....	149
10.2. La formazione professionale .....	150
10.3. La formazione professionale di fronte ai mutamenti sociali ed economico-produttivi .....	151
10.3.1. Progressiva riduzione della attuale prima formazione .....	153
10.3.2. Riconversione della attuale prima formazione in corsi brevi, di qualificazione e/o specializzazione per le uscite post biennio .....	153
10.3.3. Corsi ed attività di arricchimento, di integrazione, di «qualificazione-specializzazione» dei curricula della secondaria .....	153
10.3.4. Corsi post-diploma, specialistici e indirizzati alle nuove professionalità .....	154
10.3.5. Utilizzo della formazione professionale regionale nei processi di crisi/ristrutturazione .....	154
10.4. La riforma della scuola secondaria superiore e la formazione professionale .....	154

## Parte Quinta

### STUDI - RICERCHE - SPERIMENTAZIONI SUL «CICLO BREVE»

11. IL CICLO BREVE NELLA RIFORMA DELL'ISTRUZIONE SECONDARIA SUPERIORE .....	161
12. UN MOMENTO DI RIFLESSIONE COMUNE: IL SEMINARIO DI AREZZO ..	167
12.1. Le motivazioni .....	167
12.1.1. La divaricazione fra cultura e lavoro: elemento negativo da superare .....	167
12.1.2. Negatività degli schematismi rigidi .....	168
12.1.3. L'interesse per la giustizia scolastica .....	169
12.1.4. Il «ciclo breve» come risposta a precise esigenze educative .....	169
12.2. Le problematiche affrontate .....	170
12.2.1. I processi in atto nel mondo del lavoro .....	170
12.2.2. Individuazione dei profili e dei livelli professionali .....	172

12.3. Gli aspetti giuridici .....	174
12.4. La necessità dell'integrazione fra cultura e lavoro, e fra scuola e formazione professionale .....	175
12.5. Il sistema binario .....	179
12.6. Caratteristiche del ciclo breve .....	181
12.7. Alcune considerazioni pedagogiche e sociologiche ....	182
12.8. Proposte conclusive .....	183
13. IL RAPPORTO SCUOLA-LAVORO NELLA STRATEGIA DEL CICLO BREVE .	188
13.1. L'attività pratica .....	188
13.2. La pratica di lavoro sul biennio .....	191
13.3. Le realizzazioni concrete .....	193
13.4. Gli aspetti amministrativi ed organizzativi .....	195
14. UN PROGETTO SPERIMENTALE DI RACCORDO TRA STATO E REGIONE	198

*In questo fascicolo monografico della rivista «Studi e Documenti degli Armati della Pubblica Istruzione»>> pubblichiamo una serie di contributi sul rapporto tra «istruzione e formazione professionale».*

*Si tratta di un tema che, proprio perché investe l'assetto strutturale della scuola secondaria superiore, è al centro del dibattito culturale, sociologico, pedagogico e politico ed attende adesso una risposta convincente nell'ambito della «riforma» attualmente all'esame del Parlamento.*

*I giovani, e ancor più la stessa società, chiedono più cultura e più professionalità per una formazione completa e, nel contempo, adeguata alle istanze del mondo del lavoro.*

*Studiosi ed esperti concordano sulla necessità che la Scuola e la Formazione professionale regionale approntino «servizi diversi con nuovi standard e con nuove offerte», specie nella «formazione breve» che interessa la maggior parte dei giovani della fascia di età successiva a quella dell'obbligo.*

*Il fascicolo affronta questo importante tema, offrendo all'attenzione di coloro i quali sono chiamati alle conseguenti scelte nelle competenti sedi istituzionali, opinioni ed ipotesi di soluzione, anche divergenti, ma ugualmente animate dal comune intento di venire incontro alle esigenze delle nuove generazioni.*

*Ringraziamo il Direttore generale dell'istruzione tecnica, Emanuele Caruso, che ha promosso e curato la pubblicazione del fascicolo, e gli autori dei singoli contributi.*

*Ringraziamo, altresì, la dottoressa Maria Grazia Nardiello della Direzione generale dell'istruzione tecnica, che ha collaborato con particolare impegno all'attività di redazione.*

## PRESENTAZIONE

*I tempi prolungati e l'estensione del dibattito sulla riforma della scuola secondaria post-obbligatoria possono non essere proporzionali alla sua profondità e perspicuità. Rafforza questo dubbio la «sceptsi» di questo lavoro che, alla sensazione di stanchezza del tutto più volte sentita, fa succedere l'allerta per la delineazione di situazioni e di andamenti nuovi, di esigenze sociali, forti e confermate, che attendono risposte «politiche» che non siano soltanto e semplicisticamente «la riforma» della scuola secondaria superiore e del suo raccordo con i corsi di formazione professionak regionali.*

*Come in una ideak tavola rotonda convergono — implicitamente o esplicitamente — nelle indicazioni delk stesse direttrici di un nuovo intervento dell'attenzione e dell'azione, studiosi ed esperti, tutti di alta qualificazione e di ampia esperienza e rappresentatività, dai diversi venanti della ricerca sociologica, amministrativa e pedagogica.*

*Tono e forma irenistici dell'analisi non debbono nascondere al ktore la forza e il rilievo di registrazioni e notazioni che fanno affiorare verità sommerse, fatti relevantissimi, ma nondimeno misconosciuti e indistinti tra k luci roteanti e rutilanti di scenari di presentazione, costruiti generalmente non per ragioni e finalità euristiche, ma per la forza o per il rispetto di interessi o di ideologie consolidate.*

*La proclamata centralità della scuola e — più latamente — del sistema formativo, può sfuggire all'accusa di blandizie retoriche, se la si intende nel senso che si deve ritrovare un consapevo-k riconoscimento sociale dell'importanza e del ruolo che i processi formativi rivestono nell'epoca moderna.*

*La scuola e la formazione, viste da molti con disinteresse o scetticismo, per il progressivo scadere della loro funzione specifica, alienata in quella di centrale di manovra dello Stato assistenziale, devono dare servizi diversi con nuovi standard e con nuove offerte.*

*Come assume, successivamente e analiticamente, il Ruberto, a domande formative diversificate, occorrerà far fronte con risposte anch'esse molteplici, con itinerari diversi, con contenuti vari e variabili.*

*Uno degli aspetti centrali della richiesta culturale, sociale e professionale — che nondimeno non è stata nel «fuoco» della tematica riformistica corrente — afferisce alla formazione breve, che riguarda da presso o pressantemente una massa di circa il sessanta per cento dei giovani della fascia d'età successiva all'obbligo, come viene indicato nelle esplicitazioni della Serpico Persico e nella conferma del Ruberto, il quale assevera che la maggioranza (due giovani su tre) dei possibili utenti è interessata al ciclo breve, che quindi non può essere considerato «in appendice al problema del ciclo lungo».*

*Fa eco a distanza il Franchi quando valuta che la consistenza delle scelte di ciclo breve supera nella realtà attuale il quaranta per cento di tutta l'utenza, per cui questo problema è «<ad dirittura strategica per l'assetto presente e futuro della formazione post-obbligatoria»<sup>1</sup>. All'elevazione dei contenuti culturali e scientifici richiesti alla scuola secondaria superiore — rispetto all'attuale ipertrofia di indirizzi e alla ridondanza degli aspetti applicativi e specifici — corrisponde una universale richiesta di più alta scolarizzazione: occorre più cultura, più sapere, più metodo e capacità di apprendimento per tutte le attività lavorative di ogni livello, e per ciò, e niente affatto per spinte demagogiche, un ulteriore segmento formativo dopo gli otto anni dell'obbligo. Già — peraltro — esiste un «oggettivo» prolungamento dell'obbligo scolastico<sup>2</sup> nonostante l'assenza di un ciclo di questo tipo nell'offerta e nell'ordinamento.*

---

<sup>1</sup> G. FRANCHI, *Il ciclo breve come problema*, «Informazioni CISEM», 2/3, 1985, p. 5.

<sup>2</sup> Vedi in proposito Franchi, cit., pp. 10-11.

L'obbligo, *ex lege*, peraltro, va ricordato che è suscettibile (anche per esperienze verificatesi ovunque) di diventare inutile o mera letteratura di Gazzetta Ufficiale, ove non ci siano e non si approntino gli interventi, i supporti e le condizioni di accessibilità.

Le cifre e gli andamenti, i livelli di preparazione occorrenti per gli attuali e i futuri impegni di lavoro e di professionalità esposti e documentati in questa opera, nonché la sollecitata e assai probabile elevazione dell'obbligo scolastico per un biennio aggiuntivo stanno per far saltare strutture e iteratività formative. Saltano letteralmente la tipologia e la metodologia della formazione professionak regionak: essa infatti si dovrà rivolgere — per ragioni sostanziali già esistenti e formali sopravvenienti — ad un'utenza di età generalmente maggiore di due anni rispetto all'attuale e provvista di un bagaglio di preparazione arricchita di un supplemento formativo biennale rispetto allo standard di licenza media . . . E questo quando già essa — oltre alle note critiche sulla sua qualità e omogeneità territoriale — anche nelle sue punte migliori si era già «scolasticizzata» perdendo la sua connotazione originaria, non essendo possibile — come dimostrato da tutte le analisi e ricerche — giungere ad una qualifica professionak anche con la somma di quattro moduli.

È caduta all'analisi pedagogico-didattica, come cade all'analisi logica, la pervicace distinzione tra formazione generale e formazione professionak, tra cultura e professioni e, nel riflesso politico-istituzionale, tra scuola-educazione-istruzione e formazione professionak.

Il raccordo scuola-lavoro, la necessità ormai ovvia dell'educazione permanente in sede meramente culturale e professionale, le opportunità di alternanza, sono ancora altri elementi che vanno richiamati per sostanziare il dibattito e la proposta, per riconoscere le vere attese formative di giovani e adulti e per impegnare risposte ad esse attente, fattibili e quindi attendibili.

**EMANUELE CARUSO**



PARTE PRIMA

**LE ESIGENZE DEI GIOVANI  
NELLA SCUOLA  
SECONDARIA SUPERIORE**



## 1.

# GLI ABBANDONI DELLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE

### 1.1. CONSIDERAZIONI GENERALI.

In questo capitolo sono sinteticamente esposte le conclusioni cui è pervenuta la ricerca condotta nel 1984, per conto del Ministero della pubblica istruzione, dall'Università cattolica del Sacro Cuore di Milano sulle dinamiche quantitative e sugli aspetti qualitativi (motivazioni ed atteggiamenti) del fenomeno degli abbandoni nella scuola secondaria superiore.

L'indagine ha sottolineato come tali abbandoni si differenzino nettamente da quelli della scuola media, soprattutto per un minore peso dell'origine sociale, in quanto questo tipo di selezione è già avvenuto appunto nella scuola dell'obbligo. Esiste invece una distinzione tra gli indirizzi, per cui tendenzialmente la formazione professionale e il ciclo breve raccolgono prevalentemente ragazzi provenienti dalla classe operaia e dalla piccola borghesia mentre i licei hanno allievi provenienti da famiglie di dirigenti, professionisti e insegnanti <sup>1</sup>. Sia per estrazione familiare che per preparazione, il *dropout* delle secondarie superiori occupa quindi una posizione di minore marginalità sociale rispetto a chi esce dalla scuola durante l'obbligo.

Se si vogliono **sistematizzare** i possibili tipi di abbandono

---

<sup>1</sup> Si vedano i dati contenuti in AA.VV., *Scuola giovani e professionalità*, «Vita e Pensiero», Milano, 1979.

«tradizionale» emersi dalle ricerche su questo tema, è possibile ricondurli a tre <sup>2</sup>:

— l'abbandono dovuto ad una **ripresa delle forme tradizionali di selezione**, dopo l'abbattimento della selettività verificatosi nell'epoca della lotta alla «scuola di classe», analogamente a quanto si è ipotizzato per il <(nuovo rigore» della scuola dell'obbligo, ma con un riferimento esplicito da parte degli insegnanti alle finalità **professionalizzanti** della secondaria superiore;

— l'abbandono dovuto ad una **selezione differita**, la cui origine è la medesima del precedente, con la differenza che nasce dalla constatazione dell'**incapacità** della scuola dell'obbligo a selezionare i suoi alunni, almeno in modo formale. La discriminazione occulta per cui la qualità dell'istruzione fornita ai ragazzi non è uguale per tutti diviene nella scuola secondaria superiore una discriminazione palese, ed espelle dalla scuola quei ragazzi che in una scuola media selettiva sarebbero stati già selezionati e non avrebbero proseguito;

— l'abbandono dovuto ad un **errato orientamento**, per cui il sistema dell'orientamento non riesce ad incanalare nella giusta direzione i giovani dell'obbligo che nel tentare successivi avviciniamenti alla scelta esatta incorrono in fenomeni di **irregolarità** scolastica.

Tutte queste categorie sono ancora ben presenti nella realtà scolastica italiana, anche se non è possibile averne la verifica attraverso dati di ricerca: ma molti indizi portano a credere che si stia manifestando una nuova figura, che abbiamo chiamato del «**dropout anticonvenzionale**», espressione di un fenomeno relativamente recente, anche se si è presentato nel passato sotto forme diverse: la **caduta di centralità della scuola**. «Essa è legata alla rottura di un implicito patto sociale in base al quale ad un 'buon' comportamento scolastico dovrebbe

---

<sup>2</sup> E. BESOZZI, *Differenziazione culturale e socializzazione scolastica*, «Vita e Pensiero» Milano, 1983, pp. 147-155.

poi corrispondere un lavoro adeguato)><sup>3</sup>, alla presenza di altri e più stimolanti luoghi di formazione e socializzazione, alla trasformazione stessa del mercato del lavoro giovanile.

La caduta di **centralità** della scuola si manifesta sul piano dei comportamenti, attraverso la crescente convivenza tra lo studio ed il lavoro, sempre meno motivata dal bisogno e sempre più legata a fattori di consolidamento della **personalità**: rendersi autonomi, fare nuove esperienze, rendersi utili<sup>4</sup>.

Questa tendenza, che si manifesta nel nuovo ruolo dello «**studente occupato**»<sup>5</sup>, nel caso degli abbandonanti riveste una forma particolare, perché si esprime come frattura tra due esperienze, normalmente vissute sotto il segno della **continuità**.

L'ipotesi più valida è che il nuovo abbandono, figlio di questa caduta di significato che dalla scuola passa alla persona nella sua **globalità**, recuperi il valore del lavoro come alternativa alla scuola, e si ponga come nuova modalità di **auto-realizzazione**. Obiettivo delle ricerche è stato **perciò** di precisare le dimensioni quantitative del fenomeno nelle sue articolazioni territoriali, per sesso e per indirizzo, sviluppando poi un'analisi tesa a definire se e in che misura il nuovo abbandono sia presente nella scuola secondaria superiore accanto alle forme tradizionali legate alla selezione o a una scelta sbagliata.

## 1.2. L'ANDAMENTO QUANTITATIVO DEGLI ABBANDONI (1978/79-1979/80; 1979/80-1980/81).

Per effettuare una stima dell'entità degli abbandoni, si sono calcolate:

a) le mancate reiscrizioni relative alle scuole secondarie

---

<sup>3</sup> S. BRUNO, *Giovani società e lavoro*, in Atti del Convegno «La preparazione dei giovani al lavoro e ad altri ruoli sociali», Bergamo, ottobre 1983.

<sup>4</sup> Oltre alle numerose ricerche sui giovani comparse negli ultimi anni, si veda sul tema specifico D. GAMBETTA-E. MORETTI, *Il lavoro tra gli studenti delle scuole medie superiori*, in «Quaderni di Sociologia», n. 1, 1980/81, pp. 114-144.

<sup>5</sup> I. PICCOLI, *Diplomato qualificato cerca lavoro*, Amministrazione Provinciale, Assessorato Istruzione e Cultura, Varese, 1982, p. 23.

superiori nel passaggio tra gli anni scolastici 1978/79 e 1979/80 e tra gli anni scolastici 1979/80 e 1980/81: in questo caso si tratta di veri e propri *abbandoni*;

*b)* le mancate reiscrizioni per quegli indirizzi per cui esistono dati ISTAT disaggregati per classe limitatamente ai primi quattro anni, applicandovi poi taluni correttivi: si tratta di *abbandoni di indirizzo* che non necessariamente coincidono con l'uscita dal sistema scolastico.

L'analisi degli abbandoni richiede evidentemente una comparazione su serie storiche prolungate, che consenta di rilevare la crescita o la diminuzione, e in generale gli andamenti, dal momento che i valori possono variare consistentemente di anno in anno; però il CENSIS parla di <<mancato aumento>> su di una serie storica di soli tre anni <sup>6</sup>.

Si tratta di elaborazioni che lo stesso CENSIS regolarmente compie su dati ISTAT, per una serie di cinque anni (Tab. 1).

TAB 1. - TASSI DI ABBANDONO NELLE PRIME DUE CLASSI DELLA SECONDARIA SUPERIORE  
(A.S. 1976/77 — 1980/81)

	1976/77	1977/78	1978/79	1979/80	1980/81
1 <sup>a</sup> classe	15,5	17,1	18,1	18,2	19,7
2 <sup>a</sup> classe	6,9	8,5	8,9	9,1	9,4
1 <sup>a</sup> -3 <sup>a</sup> classe	21,3	24,2	25,4	25,6	27,3

(Elaborazione su dati CENSIS 1982/83)

L'aumento è dunque costante nell'arco di cinque anni, anche se i valori sono discontinui, ed indica una *ripresa di selettività*, le cui conseguenze soggettive abbiamo cercato di chiarire con la ricerca qualitativa sulle motivazioni e gli esiti degli abbandoni, mentre le conseguenze sul mercato del lavoro sono ancora tutte da studiare.

Obiettivo della nostra elaborazione sui dati ISTAT non

<sup>6</sup>CENSIS, *XVII Rapporto/1983 sulla situazione sociale del Paese*, Angeli, Milano, 1983.

era però tanto la lettura diacronica degli andamenti (che è peraltro in parte possibile), quanto la determinazione delle differenze fra gli indirizzi, e fra maschi e femmine (Tab. 2).

TAB 2. - TASSI DI ABBANDONO DALLA PRIMA ALLA TERZA CLASSE PER SESSO E TIPO DI SCUOLA

	1978/79			1979/80		
	M	F	TOT.	* M	F	TOT. *
Secondaria superiore in generale (abbandoni)	28,7	22,4	25,7	30,0	24,1	27,2
Liceo classico	11,8	10,1	10,8	13,3	12,1	12,8
Liceo scientifico	15,7	14,4	15,1	17,3	17,2	17,3
Istituto tecnico	29,4	20,6	25,9	29,8	24,1	27,4
Istituto professionale	39,8	36,6	38,4	41,2	36,4	39,5
Istituto magistrale	16,7	21,3	21,0	37,8	23,9	24,9

\* Trattasi di media ponderata del totale dei maschi e delle femmine.

Come si vede, nel primo biennio della secondaria superiore i comportamenti di uscita senza titolo si diversificano notevolmente.

La labilità dei maschi è più elevata in tutti gli indirizzi (fanno eccezione le magistrali nel 1978/79) e raggiunge il suo valore massimo negli istituti tecnici: questo fatto avvalorava l'ipotesi — confermata dall'indagine in profondità — che il distacco dalla scuola sia anche da porre in relazione con le occasioni di lavoro, che sono maggiori per i maschi e per l'istruzione tecnica.

Gli istituti professionali sono quelli in cui ci sono più probabilità di uscire anzitempo dalla scuola, 4 su 10. Anche se si è detto che l'uscita dall'indirizzo non equivale all'abbandono e che esso può avvenire dopo uno o più passaggi laterali, o non avvenire affatto, è chiaro però che l'uscita dall'indirizzo rappresenta una precondizione e dunque i ragazzi che hanno maggiori probabilità di lasciare l'indirizzo di studi iniziato sono in qualche misura meno «protetti».

Gli abbandoni veri e propri sono ormai il 27,2%, per cui

un ragazzo su quattro non termina nessun tipo di secondaria superiore. Applicando parametri di efficienza, i costi di questo scacco — individuali e per la comunità — sono certamente elevatissimi, e pongono il problema di una reale modifica delle politiche educative, sulla base delle motivazioni e degli esiti degli abbandoni.

### 1.3. MOTIVAZIONI E ATTEGGIAMENTI DEGLI ABBANDONANTI,

La seconda parte della ricerca, una volta rilevata l'entità degli abbandoni, mirava ad analizzare le motivazioni e gli esiti in diverse realtà locali (Milano, Bologna, Palermo).

#### 1.3.1. *Costruzione del campione.*

Il campione oggetto dell'indagine è stato costruito nel modo di seguito indicato.

Nelle tre città di Milano, Bologna e Palermo si è effettuata la rilevazione del fenomeno quantitativo degli abbandoni in prima e in seconda per gli anni scolastici 1978/79, 1979/80 e 1980/81 in alcuni tipi di scuola di particolare interesse; in seguito si è accertata, per tutti i casi individuati, la carriera successiva alla mancata iscrizione (trasferimento di residenza, passaggio ad altra scuola, abbandono); infine si è somministrato un questionario opportunamente predisposto ad un campione di *dropout* effettivi, dal momento che in molti casi (la quasi totalità nei licei) la mancata iscrizione non coincideva con l'abbandono.

La rilevazione è stata effettuata in tre tipi di scuola: il liceo classico, in cui gli abbandoni sono in numero estremamente ridotto; l'istituto professionale, in cui si era verificato un alto numero di abbandoni (ne sono stati scelti uno per l'industria e l'artigianato, a prevalente utenza maschile e uno commerciale, a prevalente utenza femminile); l'istituto tecnico commerciale in cui il numero degli abbandoni è consistente ma non rilevante.

Si è deciso, sulla base delle indicazioni emerse dalla **preindagine**, di effettuare la rilevazione per sei sezioni, scelte con metodo casuale, per ogni anno scolastico in ogni tipo di scuola.

Per ogni anno sono stati presi in esame gli iscritti alla classe 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> (per il liceo classico alla 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> ginnasio).

Attraverso i registri di classe si è costruito l'elenco dei non reiscritti. Si è proceduto verificando che tutti i ragazzi iscritti in prima nel 1978/79 fossero iscritti in seconda nel 1979/80 in una qualunque sezione, se promossi; se respinti o ritirati, in una qualunque sezione di classe prima.

In un secondo momento i ragazzi che risultavano non reiscritti sono stati interpellati telefonicamente per accertarne la destinazione successiva. Infine, a tutti i non reiscritti che risultavano abbandonanti, è stato chiesto di sottoporsi ad un questionario molto analitico che ci consentisse di ricostruire la loro storia.

Nelle scuole milanesi sono stati accertati 89 abbandoni su 4.798 iscritti esaminati, a Bologna 148 su 5.444, a Palermo 146 su 5.494.

La rilevazione nelle scuole ha fornito quindi un campione di 383 abbandonanti accertati su una popolazione di iscritti di 15.736 soggetti pari al 14,8% dei non reiscritti e al 32,7% dei non reiscritti su cui si hanno informazioni. A motivo dei rifiuti, si sono potute effettuare 80 interviste a Bologna, 63 a Milano e 63 a Palermo, pari al 53,8% degli abbandonanti individuati, una percentuale da considerare molto elevata a motivo delle forti resistenze all'intervista. Il campione è composto in parti quasi uguali da maschi e femmine (102 e 104).

A conferma delle tendenze nazionali, il 64,6% del campione di intervistati ha abbandonato dopo la prima e il 35,4% dopo la seconda.

### 1.3.2. *Percorsi scolastici, motivazioni all'abbandono e immagini della scuola.*

Secondo l'ipotesi «**tradizionale**» si ritiene che l'abbandono nella secondaria superiore sia conseguenza di un esito sco-

lastico negativo: nel nostro campione il 27,2% aveva già ripetuto almeno un anno alle medie, il 51,5% era stato respinto nel primo anno e il 26,7% si ritirava in corso d'anno. Solo l'1,9% è stato promosso nell'anno in cui ha abbandonato.

L'esito che ha più spesso come conseguenza l'abbandono è il ritiro dalla scuola: questo fa pensare che la caduta di motivazione determini l'esito negativo più spesso che non il contrario.

Il 77,2% abbandona dopo un solo tentativo, di cui circa la metà durante il primo anno, il 13,1% cambia almeno una volta indirizzo e il 9,7% tenta un passaggio al sistema privato.

I percorsi *lineari* sono quindi decisamente più numerosi dei percorsi *misti*: e anche dopo l'uscita definitiva dal sistema scolastico solo il 14,1% ritenta con i corsi serali o con la formazione professionale, ripetendo spesso l'esperienza dell'abbandono. Circa il 35,0% passa nella secondaria superiore un solo anno, il 28,2% due anni, gli altri tre o più anni: ci sono differenze fra le città, per cui mentre a Bologna il 68,7% decide entro due anni ed a Milano il 63,5%, a Palermo più del 20% resta nella scuola inutilmente quattro o cinque anni.

Come si è visto, il percorso lineare è prevalente in tutti i tipi di scuola: in particolare, tra gli abbandonanti degli istituti tecnici commerciali solo il 6,8% proviene da altri indirizzi. Chi rimane nel sistema formativo dopo una mancata *reiscrizione* più spesso passa ad altro indirizzo di scuola media superiore, considerato meno <(prestigioso)> e impegnativo. Non è un andamento costante, ma è largamente presente in tutte le città: a Palermo in particolare c'è una forte permanenza nello stesso indirizzo, con molti passaggi (soprattutto dei maschi) alla scuola privata, scelta da chi vuole proseguire nel medesimo tipo di studi.

Non si dimentichi poi che la seconda scelta dei non *reiscritti* dipende anche dalla *qualità dell'offerta educativa presente sul territorio*; oltre alla volontà del singolo, il mancato passaggio ai corsi serali o a forme miste di scuola-lavoro è sicuramente dovuto alla *scarsità* dell'offerta. La *riqualificazione dell'offerta formativa non istituzionale* dovrebbe quindi essere un

punto fermo in una politica di riduzione della dispersione, o quantomeno dei suoi esiti negativi: essa dovrebbe anche tenere conto della *destinazione* del flusso dei *dropout*.

Per analizzare le *motivazioni*, che gli intervistati adducono per spiegare l'interruzione degli studi, abbiamo a disposizione due tipi di dati:

— l'indicazione del motivo giudicato prioritario, nella relazione con una serie di variabili oggettive;

— la valutazione di importanza delle singole motivazioni nella decisione di abbandono.

Verifichiamo nel nostro campione anzitutto una realtà che da anni le ricerche sulla popolazione che abbandona precocemente la scuola mettono in luce. La motivazione prioritaria relativa alla propria scelta è in termini di *autocolpevolizzazione* (Tabb. 3 e 4). La graduatoria per percentuali di risposte relative al motivo determinante di abbandono vede al primo posto la personale assenza di volontà di studiare (28,1%) e, seppure con abbastanza scarto, al secondo posto (13,0%) la cattiva riuscita scolastica.

Questi due motivi hanno la maggiore influenza sulle decisioni di interruzione degli studi (73,3% il primo, 51,0% il secondo).

Nello stesso tipo di autopercezione va collocata anche la considerazione di aver sbagliato tipo di scuola, di non aver saputo scegliere giustamente rispetto alle proprie capacità.

E risultata verificata la nostra ipotesi che ormai fosse caduta l'influenza diretta delle difficili condizioni economiche familiari.

Scarsa è anche l'incidenza complessiva di eventuali cattivi rapporti all'interno della scuola (il non accordo con gli insegnanti è però valutato molto o abbastanza importante dal 41,0% dei soggetti) o delle scelte lavorative degli amici.

Il quadro motivazionale si articola in relazione alle principali variabili prese in esame, nel modo seguente:

—  *sesso*: i maschi attribuiscono in maniera decisa la cau-

**TAB 3 MOTIVO DETERMINANTE DI ABBANDONO SECONDO IL SESSO, LA RESIDENZA, LA SCOLARITÀ PATERNA, LA RIUSCITA NELLE SCUOLE DELL'OBBLIGO E NELLA SCUOLA SECONDARIASUPERIORE (v.%)**

	Sesso		Residenza			Scolarità padre			Riuscita scuola obbligo		Riuscita sc.sec.sup.			
	Campione M totale	F	MI	BO	PA	Element	Media	Diploma laurea	Non ripe- tente	Ripetente	Insuff.	Suff.	Discreta/ buona	
• Non più voglia di studiare	28.1	37.8	<b>18.9</b>	30.4	37.6	14.4	29.8	27.7	38.0	31.3	19.3	30.0	27.4	24.3
• Cattiva riuscita scolastica	<b>13.0</b>	<b>8.2</b>	<b>17.9</b>	14.3	11.3	14.3	13.2	13.8	10.4	12.9	13.5	15.0	15.1	3.0
• Problemi personali	<b>11.4</b>	<b>7.1</b>	<b>15.8</b>	8.9	6.2	20.7	9.5	5.1	17.3	10.9	13.4	10.0	9.1	21.3
• Sbagliato tipo di scuola	<b>9.0</b>	<b>7.1</b>	<b>10.9</b>	a.9	10.1	7.9	4.7	15.6	10.3	<b>8.9</b>	9.6	9.0	6.0	15.1
• Mancata <b>autorealizzazione</b> a scuola	9.0	10.2	6.9	16.1	3.7	7.9	4.7	12.0	3.4	9.6	5.9	5.0	12.2	12.2
• <b>Inutilità</b> del titolo di studio per il lavoro	8.5	9.2	7.9	7.1	5.0	14.3	10.8	6.9	6.9	6.1	15.4	9.0	7.6	9.1
• Cattivi rapporti a scuola	6.0	3.1	8.9	1.8	8.7	6.3	8.3	3.4	—	4.7	9.6	4.0	9.1	6.0
Bisogno di autonomia economica	5.5	5.1	5.9	7.1	6.2	3.1	9.5	5.2	—	4.7	7.6	6.0	6.0	3.0
• Bisogno economico <b>della</b> famiglia	5.0	6.1	3.9	3.6	2.5	9.5	7.1	5.1	3.4	6.1	1.9	5.0	6.0	3.0
• Giudizio negativo <b>sulla</b> scuola	3.5	4.1	3.0	1.8	6.2	1.6	—	5.2	10.3	3.4	3.8	5.0	1.5	3.0
• Scelta lavorativa degli amici	1.0	2.0	—	—	2.5	—	2.4	—	—	1.4	—	2.0	—	—
Totale	100.0 (199)	100.0 (98)	100.0 (101)	100.0 (56)	100.0 (80)	100.0 (63)	100.0 (84)	100.0 (58)	100.0 (29)	100.0 (147)	100.0 (52)	100.0 (100)	100.0 (66)	100.0 (33)

TAB. 4 - MOTIVOCHE I DROPOUT RITENGONO AVER INFLUITO MAGGIORMENTE SULLA SCELTA DEL PRIMO TIPO DI SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE, SECONDO IL SESSO, LA RESIDENZA, LA SCOLARITÀ PATERNA E L'RIUSCITA NELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO (v. %)

	Campione	Sesso		Residenza			Scolarità padre			Riuscita scuola obbligo	
		M	F	MI	BO	PA	Elementare	Media	Superiori Università	Non ripe- tente	Ripetente
- <b>Consiglio</b> genitori	20.5	21.6	19.2	27.0	12.5	23.7	14.7	19.7	27.6	20.0	21
- Via per arrivare al lavoro desiderato	18.5	16.6	20.3	19.0	27.4	6.4	23.9	14.8	17.2	18.7	17
- <b>Inclinazione</b> per il tipo di studi	15.0	10.8	19.2	3.2	22.4	17.5	14.7	14.8	17.2	15.3	14
- Via per un titolo di studio valido sul lavoro in breve tempo	12.1	12.8	11.5	11.1	11.3	14.3	14.8	13.1	13.8	8.7	21.4
- Scelta degli amici	9.7	8.8	10.6	6.4	1.3	23.7	6.8	9.8	10.3	10.0	8.9
- Non sapere cosa altro fare	6.3	7.8	4.8	3.2	10.0	4.8	4.6	9.8	—	8.0	1.8
- <b>Consiglio</b> professori	4.3	5.9	3.9	7.9	3.8	3.2	4.6	9.8	—	5.3	3.6
- Costrizioni oggettive	6.3	7.9	3.9	15.8	2.5	—	5.7	3.3	6.9	6.0	5.4
- Altro	7.3	7.8	6.6	6.4	8.8	6.4	10.3	4.9	7.0	8.0	5.3
	100.0 (206)	100.0 (102)	100.0 (104)	100.0 (63)	100.0 (80)	100.0 (63)	100.0 (88)	100.0 (61)	100.0 (29)	100.0 (150)	100.0 (56)
		phi-0.18							phi-0.72		

sa della interruzione alla assenza di **volontà** di studiare (37,8%), ma anche più delle femmine criticano la scuola in termini di possibilità di **autorealizzazione** e di garanzie occupazionali. Le femmine accentuano l'importanza delle scelte personali, dei problemi soggettivi e degli aspetti relazionali;

— **residenza**: le tre realtà territoriali si differenziano in misura notevole, con una particolare caratterizzazione della zona palermitana, dove molto più forte si presenta l'incidenza dei problemi personali, più decisa è la caduta di aspettative strumentali nei confronti dell'istruzione e rilevante è anche la quantità di soggetti che hanno fatto riferimento alle disagiate condizioni familiari. A Bologna più elevate risultano le percentuali di autocolpevolizzazione e decisamente più basse quelle relative alla caduta di aspettative nei confronti della scuola;

— **scolarità paterna**: la caduta di aspettative risulta più forte ai livelli inferiori di **scolarità** paterna;

— **riuscita scolastica**: la tendenza all'autocolpevolizzazione in termini di scarsa applicazione allo studio è più forte tra chi non ha avuto una carriera irregolare durante l'obbligo, mentre chi ha conosciuto bocciature accentua l'importanza dei problemi personali ma, soprattutto, sottolinea l'**inutilità** del titolo di studio ai **fini** dell'inserimento lavorativo.

Gli elementi di autocolpevolizzazione, caduta di interesse, prevalente spostamento verso il lavoro emergono anche dall'analisi fattoriale applicata alle variabili motivazionali, mentre il quadro del significato attribuito all'istruzione e alla scuola **media** superiore si mostra molto più articolato.

È molto diffusa la percezione di una utilità nelle relazioni pubbliche dell'istruzione (è indispensabile a una **società** civile, al progresso sociale, ecc.) mentre quella **realizzativo**-strumentale (garantisce l'**avvenire**, permette di contare di più, di trovare lavoro, ecc.) pur rappresentando un orientamento molto compatto trova d'accordo meno della metà del campione. In particolare l'**efficacia occupazionale della formazione** a breve è condivisa da un'assoluta minoranza, e circa 1/3 del

campione ritiene che nella **società** italiana non ci sia alcun rapporto tra il titolo di studio di una persona e la sua posizione sociale.

Anche il giudizio sull'**utilità nelle relazioni private** della formazione, con l'accento su scopi privati, è relativamente poco diffuso.

Il quadro non appare particolarmente innovativo rispetto a ricerche precedenti, ad eccezione della prevedibile caduta delle costrizioni economiche in senso stretto, legata ai generali miglioramenti a livello nazionale e al fatto che ci troviamo di fronte a condizioni di provenienza sociale già selezionate.

Ci interessa invece rilevare l'emergere, sia pure ancora limitato, di motivazioni già «attive» nei confronti della situazione esterna. Se non ci troviamo in presenza di abbandoni che sicuramente nascono da un rifiuto critico di un certo tipo di scuola, si fa tuttavia strada la percezione che la propria realizzazione non è certo facilitata dal particolare contesto formativo frequentato e, soprattutto, dal mercato del lavoro.

Alla percezione tradizionalmente presente in queste fasce di soggetti, di una propria personale **incapacità** allo studio, comincia così ad affiancarsi la valutazione di una responsabilità della scuola che, tuttavia, rimane subordinata alla prima e segnata da essa.

### 1.3.3. *Percorsi di lavoro e atteggiamenti.*

Per la maggior parte dei ragazzi l'uscita dal sistema formativo è coincisa con la ricerca del lavoro e l'ingresso nella vita attiva, sia questo fatto causa o conseguenza dell'abbandono: si è detto infatti che il passaggio alla vita attiva può rappresentare sia lo sbocco naturale degli abandonanti, sia la causa del loro stesso abbandono, in relazione alla maggiore o minore **facilità** nel trovare lavoro. Una buona parte del campione (30,6%) aveva già un lavoro al momento di lasciare la scuola, e si può pensare che siano quelli per cui l'abbandono è un effetto del passaggio al lavoro.

Soggettivamente, coloro che cercavano lavoro pensavano

per lo più di incontrare una certa difficoltà (67,0%), ma la difficoltà non viene collegata all'interruzione degli studi. La maggioranza (61,1%) si dichiarava disposta ad un 'lavoro qualsiasi e il 16,5% non ha cercato lavoro.

Al momento della rilevazione, avvenuta in media a tre anni dall'abbandono, la situazione lavorativa del campione era la seguente (Tab. 5):

TA B. 5. • SITUAZIONE LAVORATIVA

	V.A.	%
— Lavora attualmente	137	66,5
— Non lavora	69	33,5
e:		
non ha mai lavorato e non cerca	19	9,2
non ha mai lavorato e cerca	14	6,8
ha perso il lavoro e lo cerca	32	15,5
ha perso il lavoro e vuole studiare	4	1,9

La «forza di lavoro» all'interno del nostro campione è dunque composta di 187 persone, di cui 14 in cerca di prima occupazione, 36 disoccupati (di cui 4 intendono riprendere gli studi e gli altri stanno cercando lavoro) e 137 occupati.

Colpisce il fatto che i disoccupati (19,2% della forza lavoro) siano più del doppio di coloro che sono in cerca di prima occupazione (7,5%) il che è del tutto insolito in un campione di giovani fra i 16 ed i 24 anni.

L'inversione del rapporto disoccupati-in cerca di prima occupazione si spiega con una *debolezza relativa* dei *dropout* sul mercato del lavoro, per cui essi hanno una maggiore facilità a trovare lavoro (il 38,8% lo ha trovato in meno di un mese; i figli di artigiani, commercianti addirittura in meno di una settimana) ma tendono anche a perderlo prima (il 52,1% degli occupati ha svolto un solo lavoro, il 9,7% ha cambiato posto ma non tipo di lavoro e il 35,2% ha cambiato sia tipo che posto).

La maggior parte dei lavori si colloca nella fascia **medio-bassa**, e con caratteristiche molto simili dal primo lavoro ai successivi.

Dal terzo posto in poi tendono a scomparire sia i lavori irregolari che quelli a tempo parziale. E notevole il peso della solidarietà familiare e amicale: in più della metà dei casi il primo lavoro è stato trovato per mezzo della famiglia.

Per quanto riguarda i vari tipi di *inserimento occupazionale* si rafforza l'ipotesi della caduta della aspirazione al lavoro dipendente nella grande impresa, anche se il lavoro autonomo è scelto molto di più dai maschi a loro volta provenienti da famiglie di lavoratori autonomi. Le aspirazioni al lavoro dipendente permangono più forti al Sud, il lavoro autonomo vede a Bologna un **55,0%** di preferenze.

L'analisi fattoriale conferma la forza dell'orientamento verso la *strumentalità difensiva*, con una forte presenza della *realizzazione sociale*: mentre il primo fattore è più forte nei maschi, il secondo è maggiormente presente nelle femmine.

L'immagine del lavoro che emerge dai nostri intervistati è decisamente *polimorfa*, anche se nella quasi totalità dei soggetti prevale l'accordo con la definizione di lavoro come mezzo per guadagnarsi da vivere, e in genere con le definizioni strumentali e di sacrificio. La concezione espressiva, di realizzazione personale, è anche abbastanza diffusa (**82,0%**).

La condizione di vita che interviene a differenziare maggiormente le risposte è la zona di residenza, che è associata alle diverse risposte con valori sempre più elevati rispetto alle altre variabili. Anzitutto va notato che fra i milanesi si riscontrano percentuali di accordo con le definizioni di lavoro proposte nell'indagine, sempre più basse rispetto alle altre due zone, a volte in misura anche notevole, anche se l'ordine delle quantità degli assensi rimane identico a quello che si riscontra nel campione totale. Palermo, all'opposto, presenta percentuali elevatissime di accordo con tutte le definizioni, raggiungendo la quasi totalità degli assensi sia nella visione del lavoro come mezzo per guadagnarsi da vivere che come strumento di sopravvivenza (entrambe raggiungono il **95,2%** di accordi). I bo-

lognesi accentuano, rispetto alle altre città, gli aspetti espressivi e sociali, non tralasciando tuttavia quelli strumentali.

Per quanto riguarda l'importanza attribuita alle diverse caratteristiche del lavoro, viene riconfermato un orientamento *polimorfo* con le più decise differenze in relazione alla città di residenza.

La provenienza familiare differenzia i giovani soprattutto per quanto riguarda l'importanza attribuita alla sicurezza del posto di lavoro e quella riconosciuta alla situazione politica sociale nell'ambiente di lavoro, che risultano tanto più elevate quanto più basse sono le condizioni di partenza. Da notare anche che sono i ragazzi di stato elevato a valutare maggiormente la *disponibilità* di tempo libero.

Un'ulteriore angolatura da cui considerare l'immagine che i giovani hanno della scuola nei suoi rapporti con il lavoro è costituita dal confronto fra vantaggi e svantaggi riconosciuti alla posizione di studente ed a quella di lavoratore (Tab. 6).

Da tale confronto emerge anzitutto la conferma di dati precedentemente esaminati, e cioè il peso dell'attenzione data al lavoro come occasione di autonomia, mentre è proprio la mancanza di questa ad essere segnalata come primo svantaggio della condizione di studente. L'importanza attribuita all'autonomia supera ampiamente anche quella riconosciuta alla possibilità di guadagno, che pure percentualmente si colloca immediatamente dopo, sia come primo vantaggio della posizione di lavoratore che come primo svantaggio della condizione di studente.

Fa poi riflettere che il vantaggio prevalente riconosciuto alla posizione di studente sia il tempo libero a disposizione mentre complementariamente, proprio l'assenza di tempo libero sia riconosciuto come primo svantaggio del lavoratore dal 45,7% di *dropout*. Per quanto riguarda invece le possibilità di *autorealizzazione*, maggiori riconoscimenti vanno alla situazione di lavoratore, anche se si ritiene che quest'ultima, al contrario della scuola, non offra quasi alcuna occasione di apprendimento. Come svantaggio della posizione lavorativa viene pure segnalata, con un 20,6%, la faticosità, tuttavia riconosciuta abbastanza presente anche nella scuola.

TAB. 6 - VANTAGGI E SVANTAGGI DELLA CONDIZIONE DI STUDENTE E DI LAVORATORE  
(v.%)

	Condizione primo vantaggio	studente primo svantaggio	Condizione primo vantaggio	lavoratore primo svantaggio
— Relativo al guadagno	1.7	14.9	29.0	2.2
— Relativo all'autonomia	—	19.3	45.2	0.7
— Relativo al tempo libero	<b>26.6</b>	5.4	—	45.7
— Relativo all' <b>autorealizzazione</b>	4.6	8.4	11.1	3.7
— Relativo al <b>prestigio/alla</b> stima sociale	5.8	0.6	1.2	1.5
— Relativo alla fatica fisica e psichica	4.6	11.4	0.6	20.6
— Relativo ai rapporti sociali	8.7	5.4	3.7	2.9
— Relativo ai contenuti del- <b>l'attività</b>	8.7	8.9	—	0.7
— Relativo all' <b>utilità</b> sociale	5.8	2.4	3.7	0.7
— Relativo alle prospettive future	10.4	15.5	1.2	2.9
— Relativo alle occasioni di apprendimento	20.8	1.8	1.8	1.5
— Relativo ai rapporti politici	—	—	—	0.7
— Relativo alla <b>sicurezza/insi-</b> <b>curezza</b> personale	1.7	3.6	2.5	3.7
— Relativo alle condizioni in cui si svolge <b>l'attività</b>	0.6	2.4	—	12.5

#### 1.4. CONCLUSIONI.

Definire ed interpretare il ruolo sociale degli abbandonanti richiede una **flessibilità** molto elevata per l'intrinseca ambiguità del loro slittamento fra sottosistemi abitualmente in sequenza ordinata (prima la scuola e alla fine il lavoro). Si può, tuttavia, formulare l'ipotesi che *l'elemento innovativo nella dinamica degli abbandoni sia la caduta della centralità della scuola: in*

***manca di alternative istituzionali, l'uscita dal sistema scolastico rappresenta una strategia individuale di adattamento.***

Estendendo il caso particolare ad un'interpretazione più ampia dei rapporti tra scuola e sistema educativo, si può dire che:

— il ruolo della scuola, pur mantenendo elementi costanti, si modifica al variare delle condizioni socio-economiche, politiche, culturali;

— la cultura giovanile recepisce queste trasformazioni, che investono sia la funzione di preparazione al lavoro che quella di crescita della **personalità**, e le trasporta all'interno del proprio universo simbolico, assegnando alla scuola anche un valore e un significato soggettivo;

— come conseguenza, anche le caratteristiche del ruolo sociale dell'abbandonante si modificano, e più precisamente a una diminuzione del significato strumentale della scuola fa seguito uno spostamento del *dropout* dalla polarità «**devianza**» alla polarità «**anticonformismo**».

Facendo riferimento specifico alla situazione italiana, dalla seconda metà degli anni settanta si è determinata una battuta di arresto della scuola intesa come agenzia specializzata, sotto il controllo dello Stato, operante in condizione di quasi monopolio rispetto alle altre agenzie e sedi formative. In particolare, gli utenti sembrano aver ridotto e ridurre progressivamente le loro aspettative nei confronti dell'istruzione secondaria superiore e dell'**università**, ma questi orientamenti riduttivi nei confronti dell'istruzione formale convivono con la crescita del ricorso ad altre risorse formative, non sempre intenzionalmente organizzate a scopi educativi.

Questa immagine tuttavia non cancella le richieste di **professionalizzazione** rivolte alla scuola; e, spesso, nelle stesse persone, la prospettiva di un futuro di **mobilità** e **flessibilità**, la preparazione al cambiamento e l'utilizzo di più risorse formative ambientali convivono con la corsa affannosa alla ricerca dell'indirizzo scolastico che sembra offrire maggiori garanzie occupazionali.

Il ricorso ad agenzie di formazione al lavoro al di fuori della scuola di Stato (occasioni di lavoro formativo, apprendimento in gruppi informali, corsi professionali degli enti pubblici e privati o privato-sociali, ..) avviene quasi sempre attraverso percorsi tentati dagli utenti a loro rischio e pericolo; e i rischi sono sicuramente tanto minori quanto maggiori sono le risorse di orientamento familiari e ambientali o, almeno, quelle acquisite personalmente dai ragazzi attraverso la scolarizzazione iniziale.

In questo contesto il *dropout* è un individuo che si presenta sul mercato del lavoro «ad alto rischio»: la sua formazione iniziale è bassa, e le risorse di cui dispone, per essere considerato non un marginale ma un innovatore, sono in realtà assai scarse. L'abbandonante esaminato non corrisponde certo al *dropout* espressivo ipotizzato dagli psicologi che parlano di un'uscita dalla scuola finalizzata all'acquisizione di una «identità indipendente»<sup>7</sup>.

I dati sperimentali raccolti non attestano in questi giovani particolari interessi o attitudini di tipo artistico o intellettuale e neppure lo scarso orientamento al lavoro, emerso invece nelle ricerche americane: essi sembrano, piuttosto, secondo la felice espressione della Bovone, essersi resi conto che «(occorre un po' di scuola per decidere se disfarsene senza rimpianti)»<sup>8</sup>.

I loro modelli di comportamento provengono dal gruppo dei pari, dalla cultura giovanile o da minoranze ideologizzate, ma non sembrano svolgere un ruolo di avanguardia espressiva all'interno della cultura giovanile, e la loro concezione del lavoro è simile a quella dei coetanei scolarizzati.

Ciononostante, certamente si manifestano i sintomi di un cambiamento, ma lento e non ancora evidente, e l'importan-

---

<sup>7</sup> A.S. WATERMANN-P. GEARY-C. WATERMANN, *Longitudinal Study of Changes in Ego Identity Status from the Freshman Year to the Senior Year at College*, *Developmental Psychology*, 1974, n. 10, pp. 387-392.

<sup>8</sup> L. BOVONE-G. MANZI, *Istruzione professionale studenti serali*, in «Studi di Sociologia», XIII, n. 1-2, 1975, pp. 134-179.

za non sta nella quantità ma nel fatto che sono indicativi di una tendenza verso nuovi percorsi formativi, come l'educazione permanente, on **the job o** a distanza.

L'importanza del titolo di studio nel nostro Paese è ancora tale che l'espulsione dal sistema scolastico di duecentomila persone ogni anno non può essere subita passivamente o esaltata come sintomo di accresciuta autocoscienza giovanile: anzi, la presenza, in questa folla, di piccole quote di *dropout* volontari sottolinea ulteriormente le disfunzionalità del sistema. Prevenire gli abbandoni nella secondaria superiore migliorando la qualità dell'istruzione e costituendo vie parallele di formazione, anche per gli adulti, è un impegno inderogabile anche in presenza di una diminuzione della marginalità sociale degli abbandonanti: aggiungere alle vecchie categorie della selezione una nuova e più consapevole tipologia di *dropout* innovativi è sintomo non di guarigione ma di aggiornamento dello stato del sistema.

GRAZIELLA GIOVANNINI

LUISA RIBOLZI

Ricercatrici  
Università del «Sacro Cuore»  
di Milano

## 2.

### 1 PERCORSI FORMATIVI

#### 2.1. PREMESSA.

Il momento di passaggio dalla condizione di studente a quella di lavoratore è stato uno dei temi chiave della analisi socio-economica di questi ultimi anni a seguito della esplosione più che della <<questione giovani>> del fenomeno <<disoccupazione giovanile>>.

L'aumento del tasso della disoccupazione giovanile, infatti, è stato un elemento comune alle diverse realtà economiche dei paesi più sviluppati, così da far ritenere che tale fenomeno non sia stato riconducibile a cause congiunturali, ma che abbia, piuttosto, la sua origine in cause e condizioni strutturali quali «l'insoddisfacente funzionamento del mercato del lavoro, le profonde ristrutturazioni del sistema produttivo in atto, la distribuzione dei redditi»<sup>1</sup>.

L'uscita dal sistema scolastico-formativo coincide, attualmente, per coloro che si presentano nel mercato del lavoro, con l'inizio di una fase di durata variabile, spesso prolungata nel tempo. Si tratta di un momento nella vita di un giovane, assai articolato e complesso, in cui scelte di carattere soggettivo, condizionamenti soggettivi ed oggettivi, ed interventi di carattere istituzionale si sommano e si intersecano.

---

<sup>1</sup>L. FREY, *I problemi più gravi da affrontare nel 1984 sono quelli di disoccupazione/sottoccupazione*, <<Notiziario Ceres>, n. 1, 1984.

L'analisi di questo fenomeno e dei suoi meccanismi costitutivi rende obsoleti tutti i tentativi di generalizzazione e di omogeneizzazione teorica di caratteristiche astratte e di comportamenti, nei confronti di soggetti storici estremamente differenziati quali i giovani <sup>2</sup>; soprattutto nell'attuale e complessa realtà sociale che presenta strutture di classe non più univoche, né più riconducibili ai soli rapporti di produzione <sup>3</sup>.

In particolare, la collocazione di classe dei giovani varia in relazione a quella della famiglia di origine, alla propria centralità o marginalità rispetto al mercato del lavoro, al livello di istruzione, ecc.; né, d'altra parte, è più ipotizzabile individuare una omogeneità culturale giovanile, poiché le esperienze di socializzazione e di acculturazione di «questo gruppo» sono assai diverse per qualità e quantità in base al sesso, al proprio ambito culturale e territoriale di appartenenza, ecc. <sup>4</sup>. L'universo giovanile offre una realtà assai variegata e differenziata, e vi sono molteplici condizioni giovanili; questa eterogeneità e compresenza di posizioni diverse sembrano essere, all'interno di uno stesso giovane, contraddizioni che si annidano nella sua coscienza, e vengono a costituire il suo modo di essere <sup>5</sup>.

Occorre probabilmente, nello studio di questo soggetto storico, avvalersi, piuttosto, della nozione di «disomogeneità giovanile»)» come categoria sociologica <sup>6</sup>.

Pur avendo presente questo quadro di estrema frammentazione e disomogeneità è possibile, tuttavia, analizzare alcune caratteristiche proprie di questo segmento di offerta capaci di influenzare l'accesso nel mercato del lavoro, quali il li-

---

<sup>2</sup> A. CAVALLI, *La gioventù: condizione e processo?*, in «Rassegna italiana di Sociologia», n. 4, 1980.

<sup>3</sup> M. PACI, *Struttura di classe e complessità sociale*, «Quaderni Piacentini», n. 11, 1983.

<sup>4</sup> C. DE FRANCESCO, *La condizione giovanile, realtà univoca, o molteplice* <<Rassegna italiana di Sociologia>>, n.4., 1980.

<sup>5</sup> F. GARELLI, *La generazione della vita quotidiana*, Il Mulino, Bologna, 1984. Numerosi sono stati in questi anni gli studi sugli atteggiamenti giovanili nei confronti del lavoro, resta di particolare interesse il lavoro di Hingelart.

<sup>6</sup> E. PUGLIESE, *Le culture giovanili*, intervento al Convegno: «Verso la fine del giovanilismo?» Napoli, 5-6 giugno 1981.

vello di istruzione, il sesso, il gruppo socio-economico familiare di appartenenza. L'intreccio di queste variabili con altre caratteristiche di tipo più soggettivo (bisogni, atteggiamenti, attese nei confronti del lavoro) determinano sia identità giovanili differenziate sia differenti percorsi di entrata e di mobilità nel lavoro.

In questo quadro, tuttavia, l'istruzione, la formazione, rimangono componenti centrali che entrano in gioco, nel momento dell'accesso al lavoro.

## 2.2. IL SISTEMA REGIONALE COME CANALE DI ACCESSO AL MERCATO DEL LAVORO.

Prima di entrare nell'analisi specifica dei singoli percorsi formativi, appare interessante soffermarsi ad analizzare come, almeno per alcuni segmenti di giovani o per alcune specifiche modalità di percorso, il sistema regionale sia utilizzato e si vada offrendo «sul mercato» sempre meno come strumento di recupero para-scolastico, strumento sussidiario per una carenza di formazione di base, e sempre più come momento di acquisizione di conoscenza spendibile sul mercato del lavoro, mezzo che facilita l'accesso al mondo del lavoro.

Spia di questo mutamento sono dal lato dell'offerta formativa l'incremento registratosi in questi anni, soprattutto in alcune realtà regionali dei corsi di 2° livello, finalizzati ai giovani diplomati, e, dal lato della domanda formativa, l'elevazione del livello d'istruzione.

Quest'ultimo fenomeno, in particolare era stato messo in evidenza nelle Indagini ISFOL «sugli allievi dei corsi di formazione regionale)», grazie alla comparazione tra le indagini svolte in due periodi temporalmente diversi, quella del 1975 e quella del 1979 <sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> L'indagine «Consistenza e caratteristiche del sistema di formazione professionale» pubblicata nei Quaderni di Formazione ISFOL, n. 77, 1981, è stata condotta su un campione di ben 58.939 allievi che nell'anno scolastico 1978/79, erano iscritti ai corsi di formazione professionale in centri gestiti o finalizzati dalle Regioni.

In particolare, era stato possibile notare come fosse diminuita la percentuale di allievi in possesso del solo titolo di licenza elementare e, contemporaneamente fosse aumentata quella relativa a giovani diplomati e qualificati delle scuole secondarie superiori (Tab. 1.).

L'incremento del livello d'istruzione era inoltre, accompagnato dalla riduzione dell'età media degli allievi, e dalle contrazioni dei tempi di attesa tra l'uscita dal sistema scolastico e l'iscrizione ai corsi regionali; questi dati sembravano suffragare una delle ipotesi della ricerca: il passaggio sempre più diretto ed immediato tra il circuito scolastico e quello professionale regionale.

Essi inoltre confortavano l'ipotesi che, a fronte di una rigidità di domande da parte del mercato, l'offerta giovanile fosse orientata, almeno per alcuni segmenti sociali, a favorire risposte in termini di flessibilità formativa, e che la formazione professionale regionale si avviasse a trovare una propria collocazione istituzionale (mediante una sorta di autoregolazione). Essa, oggi, sembra infatti proporsi (almeno in certe zone terri-

**TAB. 1. - COMPOSIZIONE DELLA POPOLAZIONE SCOLASTICA DEI CENTRI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE**

Confronto tra le indagini ISFOL del 1975 e del 1979 sui giovani iscritti ai Centri di Formazione Regionali.

Modalità	Licenza element o meno %	Licenza media %	Qualifica istituto profess. %	Diploma scuola media super. %	Mancata risposta %	Totale %
Indagine 1974/75						
Maschi	17,9	78,4		2,5	1,2	100,0
Femmine	14,6	76,0		8,8	0,6	100,0
Indagine 1978/79						
Maschi	8,7	80,4	8,1	1,7	1,1	100,0
Femmine	6,0	81,1	4,5	6,8	1,6	100,0

**Fonte:** Consistenza e caratteristiche del sistema di formazione professionale 1980.

TAB. 2. - ALLIEVI SECONDO L'INTERVALLO TRA USCITA DALLA SCUOLA E ISCRIZIONI AI CENTRI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE

Modalità	fino ad 1 anno %	2-3 anni %	4-5 anni %	oltre 5 anni %	nessuna indic. %	Totale %
<i>Titolo di studio</i>						
Lic. elementare	35,5	34,1	11,8	16,3	2,3	100,0
Lic. media inf.	46,7	45,2	3,7	1,6	2,8	100,0
Dip. ist. prof	11,7	69,6	11,5	4,1	3,1	100,0
Diploma	35,2	32,6	13,9	11,8	6,5	100,0
Laurea	27,7	13,8	13,8	38,3	6,4	100,0
<i>Totale</i>	43,1	45,6	5,1	3,2	3,0	100,0
<i>Età</i>						
Fino a 16 anni	62,4	33,8	0,4	0,1	3,3	100,0
17-18 anni	22,4	67,3	6,4	0,8	3,1	100,0
19-20 anni	23,2	43,9	23,1	5,6	4,2	100,0
21-25 anni	12,9	29,9	21,9	28,0	7,3	100,0
oltre 25 anni	6,3	5,8	7,1	71,2	9,6	100,0
<i>Totale</i>	42,6	45,0	5,2	3,6	3,6	100,0

Fonte: Consistenza e caratteristiche del sistema di formazione professionale, 1980.

toriali e per alcune tipologie di corso, in modo particolare) come canale non secondario di accesso al mercato del lavoro per diversi livelli di uscita dalla formazione scolastica, venendo così a svolgere la funzione che più le è propria ed a perdere, nel tempo quello di area di parcheggio o di recupero parascostico<sup>8</sup>.

### 2.3. I COMPLESSI PERCORSI DI ISTRUZIONE SCOLASTICA E DI ISTRUZIONE PROFESSIONALE REGIONALE.

Le analisi e gli studi condotti in questo ultimo decennio dall'ISFOL sui percorsi scolastici formativi e sui meccanismi

<sup>8</sup> Per una analisi più approfondita di questa tesi si vedano: L. BATTISTONI, Sintesi della 11 e della 111 Indagine EVA (Entrata nella Vita Attiva), in << Osservatorio sul Mercato del Lavoro e delle Professioni >> n. 4, 1983, e n. 4, 1984.

e le modalità d'ingresso nel mercato del lavoro, da parte dei giovani hanno, tra l'altro, evidenziato l'esistenza di una pluralità di flussi di mobilità di giovani studenti, tra il sistema formativo scolastico e quello regionale, sistemi, in genere, considerati separati e non comunicanti tra loro. In particolare tali ricerche hanno messo in luce:

1) l'incremento della quota di giovani che, usciti dalla scuola dell'obbligo, proseguono il loro percorso formativo iscrivendosi ai corsi di formazione regionale;

2) la presenza di un flusso di diplomati che si iscrive ai corsi di formazione regionali;

3) la presenza di una quota di giovani qualificati dei corsi di formazione regionale che rientra nel circuito scolastico.

I dati cui si fa riferimento sono, evidentemente, numericamente ridotti; essi tuttavia vengono utilizzati in questa sede come indicatori di alcune linee di tendenza presenti nei due sistemi formativi al fine anche di definire alcune tipologie di percorsi intrecciati di formazione.

Una lettura, comparata della I e della IV Indagine EVA (Entrata nella Vita Attiva) dell'ISFOL, relativa ad un campione di giovani usciti dai vari livelli del sistema scolastico formativo in due diversi anni scolastici (rispettivamente il 1976/77, ed il 1979/80), permette di definire, almeno percentualmente, i contorni dei fenomeni sopra-menzionati (Tab. 3).

In particolare, i dati sintetizzati nelle tabelle 3 e 3a, rivelano:

— l'esistenza di un incremento percentuale di giovani licenziati di scuola media che nei due periodi presi in esame si iscrivono ai corsi di formazione regionale (5,9% nella I e 7,2% nella IV Indagine EVA), con la preponderanza, in questo gruppo, dei giovani maschi rispetto alle femmine);

— la presenza di giovani diplomati (donne, in particolare, che si iscrivono a corsi di formazione regionale (1,4% nella IV Indagine EVA);

— la presenza di una quota di qualificati dei centri regionali che si iscrive alla scuola secondaria superiore (2,7% nella IV Indagine EVA);

TAB. 3. DESTINAZIONE CAMPIONE DELLA I E IV INDAGINE EVA

Provenienza	Licenziati scuola media		Diplomati-Qualifica scuola secondaria superiore		Corsi formazione professionale	
	1 Ind. EVA 1976-77 %	IV Ind. EVA 1979-80 %	1 Ind. EVA 1976-77 %	IV Ind. EVA 1979-80 %	1 Ind. EVA 1976-77 %	IV Ind. EVA 1979-80 %
Scuola secondaria superiore	71,3	72,1	9,3	12,3	5,4	2,7
Corsi formazione professionale	5,9	7,2	2,1	1,4	7,2	5,2
Scuole para-universitarie		0,1	1,9	2,5	0,1	1,2
Università			39,3	34,5	0,4	1,3
Uscita dal sistema formativo	22,8	20,6	47,4	49,3	86,9	89,6
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: ISFOL Indagini EVA — 1979.1983.

TAB 3a. SITUAZIONE DEL 2° SEMESTRE 1980 — PER SESSO E TITOLO DI STUDIO IV INDAGINE EVA (%)

	Licenza media			Sc. secondaria sup.			Corsi form. profess.		
	M	F	T*	M	F	T*	M	F	T*
Scuola secondaria superiore	70,9	76,2	72,1	9,0	16,3	12,3	2,0	3,1	2,7
Corsi formazione professionale	8,8	4,9	7,2	0,4	2,5	1,4	6,4	4,1	5,2
Scuole para-universitarie		0,1	0,1	0,5	4,9	2,5	0,4	1,7	1,2
Università			—	36,6	32,2	34,5	2,0	0,7	1,3
Fuori dal sistema formativo	29,1	18,8	20,6	53,5	44,1	49,3	89,2	90,4	89,6
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: ISFOL IV Indagine EVA 1983.

\*Trattasi di media ponderata del totale dei maschi e delle femmine

— un incremento di giovani qualificati che, in possesso di un diploma di scuola secondaria superiore, rientrano nel circuito scolastico e si iscrivono 0 alle scuole para-universitarie (1,2% nella IV Indagine EVA), o all'Università (1,3% nella IV Indagine EVA).

### 2.3.1. I giovani licenziati dalla scuola media inferiore.

Le scelte che si prospettano per un giovane che esca dalla scuola dell'obbligo, sono in genere fortemente condizionate dalla propria appartenenza sociale e dal proprio sesso.

La prima variabile influenza la possibilità di proseguimento dell'iter scolastico, la seconda è piuttosto in stretta correlazione con l'orientamento scolastico formativo; la scelta di proseguire gli studi attraverso il canale formativo regionale, sembra interessare soprattutto gli uomini provenienti dalla classe sociale medio-bassa (8,6%) e meno le donne (4,9%).

Le qualifiche scelte testimoniano la persistenza dell'incidenza del sesso nella scelta dei diversi percorsi formativi tra i maschi e le femmine (le donne privilegiano qualifiche amministrative e segretariali, gli uomini qualifiche tecniche, industriali).

Se prendiamo come valida la stima del 7% di giovani che usciti dalla scuola media inferiore si iscrivono ai corsi di formazione professionale, possiamo ritenere che ogni anno si iscrivi-

TAB. 4. - QUALIFICHE SCELTE DAGLI USCITI DELLA SCUOLA MEDIA INFERIORE

Qualifiche	Sesso		Totale* %
	M %	F %	
CFP meccanici	47,1	—	29,8
CFP elettromeccanici	28,1	—	18,2
CFP informatica	6,8	2,0	5,7
altri CFP industria	1,1	4,0	2,1
CFP amministrativi	—	18,4	5,7
CFP stenodattilo	1,1	34,7	12,4
altri CFP comm.	1,1	20,5	8,7
altri CFP	14,7	20,4	17,4
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0

FONTI: ISFOL — IV Indagine EVA 1983.

\*Trattasi di media ponderata del totale dei maschi e delle femmine

vono ai corsi regionali, provenienti dalle scuole inferiori circa 31. 000 giovani. Si tratta di un numero non trascurabile di giovani che opta per questo tipo di canale formativo, e che in esso tende sempre più a vedere un canale di accesso al mercato del lavoro.

### 2.3.2. *I qualificati dagli istituti professionali di Stato, ed i diplomati delle scuole medie superiori.*

È possibile evidenziare, sulla base dei dati rilevati dall'ISFOL, l'esistenza di una quota di giovani che, in possesso di qualifica degli istituti professionali di Stato o di un diploma di scuola media superiore, si iscrive ai corsi di formazione professionale.

In via indicativa si può notare che si tratta soprattutto di diplomati dei licei linguistici, di diplomati degli istituti professionali commerciali e degli istituti tecnici agrari e di qualificati di istituti professionali alberghieri.

Si tratta per lo più di donne che trovano difficoltà di ingresso nel mercato del lavoro, e che optano per il sistema regionale nella speranza di acquisire una formazione di tipo più finalizzato, che permette loro di svolgere un'attività retribuita.

TAB 5. - PERCENTUALE DI QUALIFICATI E DI DIPLOMATI ISCRITTI AI CORSI DIFORMAZIONE PROFESSIONALE PER SEMESTRE DALLA DATA DI USCITA DALLA SCUOLAMEDL4 SUPERIORE.

Modalità	Sesso		Totale*
	M	F	
11 semestre '80	0,4	2,5	1,4
1 semestre '81	0,4	3,2	1,9
11 semestre '81	0,6	2,5	1,5
1 semestre '82	0,6	2,3	1,3
11 semestre '82	0,5	0,5	0,5
1 semestre '83	0,1	0,1	0,1

FONTE: ISFOL IV Indagine EVA 1983.

\* Trattasi di media ponderata del totale dei maschi e delle femmine.

1 corsi scelti sono industriali per gli uomini e di informatica ed amministrativi per le donne.

### *2.3.3.1 qualificati dei corsi di formazione professionale.*

La maggior parte dei giovani che sono in possesso di una qualifica dei corsi di formazione regionale, tende a immettersi direttamente nel mercato del lavoro (76%), tuttavia una quota non trascurabile opta per una propria permanenza nel circuito formativo (11% circa), sia reinserendosi nel circuito scolastico (2,7%, si tratta soprattutto di donne) sia optando nuovamente per quello regionale nella ricerca di una nuova qualifica (5,2%). Non mancano tuttavia opzioni verso la formazione para-universitaria (1,2%) ed universitaria (1,3%).

Coloro che scelgono il rientro nella istituzione scolastica si rivolgono soprattutto verso gli istituti professionali di Stato (commerciale, alberghiero), verso gli istituti tecnici (industriale e commerciale) e verso le scuole magistrali.

Le qualifiche scelte nell'ambito dei corsi di formazione professionale (CFP) sono di tipo industriale: meccanici ed elettronici per gli uomini e di tipo commerciale-amministrativo per le donne.

Le scelte operate non appaiono, in genere, momentanee o dettate da incapacità o incertezza decisionale. La maggior parte dei soggetti, infatti, che aveva scelto di iscriversi all'università o alla scuola media superiore, sembra continuare nel percorso formativo per tutto il periodo preso in esame (3 anni circa).

Quanto descritto da un lato mette in luce e rafforza l'ipotesi della presenza di giovani che, in possesso di diploma di scuola media superiore, si iscrive ai corsi di formazione regionale per poi rientrare nel circuito scolastico in qualità di studenti o di studenti lavoratori, dall'altro mette in luce l'esistenza di un flusso a due vie tra sistema scolastico e sistema formativo solitamente ignorato o trascurato: flusso sia di giovani licenziati dalla scuola media che di giovani diplomati dalle scuole superiori che rientrano, a diversi livelli, nel circuito scolastico.

TAB. 6. PERCENTUALE DI QUALIFICATI DAI CORSI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE REGIONALI REIMMESSI NEL CIRCUITO FORMATIVO, ANALISI PER SEMESTRE

	II sem. '80			I sem. '81			II sem. '81			I sem. '82			II sem. '82			I sem. '83		
	M	F	T*	M	F	T*	M	F	T*	M	F	T*	M	F	T*	M	F	T*
Diploma superiore	2,0	3,1	2,7	2,6	4,1	2,8	2,0	4,1	3,0	2,0	3,7	2,8	1,2	4,5	2,8	1,2	4,5	2,8
Corsi form. prof.	6,4	4,1	5,6	6,0	5,3	5,6	4,8	1,2	3,0	4,4	1,2	2,8	1,6	—	0,8	1,6	—	0,8
Corsi paramed. parauniv.	0,4	1,7	1,2	0,4	1,6	1,0	0,4	2,0	1,2	0,4	1,2	1,3	—	2,4	1,2	—	2,4	1,2
Università	2,0	0,7	1,3	2,0	0,4	1,2	2,0	0,4	1,2	2,4	—	1,0	1,6	—	0,8	1,6	—	0,8
Occupato	53,2	39,0	46,1	—	42,2	50,2	57,6	52,4	55,1	46,5	54,9	50,5	57,8	62,3	59,4	70,9	61,6	65,7
1 <sup>a</sup> occupazione	20,2	37,8	28,9	15,5	31,6	23,4	13,5	23,8	18,5	11,5	20,5	16,1	14,3	16,0	15,1	15,5	13,9	14,7
Disoccupati			—	0,8	2,5	1,6	1,2	5,3	3,2	1,6	7,4	4,4	2,8	7,8	5,2	7,9	11,5	9,7
Inattivo	25,1	11,9	13,6	15,1	11,0	13,0	18,3	9,4	13,9	31,0	9,0	20,1	21,4	6,9	14,3	2,4	6,1	4,2
Lavoro non retribuito	0,8	4,2	1,0	0,8	1,2	1,0	0,4	1,2	0,8	0,4	1,2	0,8	0,4	—	0,2	—	—	—
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Totale val. ass.</i>	252,0	244,0	496,0	252,0	244,0	496,0	252,0	244,0	496,0	252,0	244,0	496,0	252,0	244,0	496,0	252,0	244,0	496,0

FONTE: ISFOL - IV Indagine EVA 1983.

\* Trattati di media ponderata del totale dei maschi e delle femmine.

## 2.4. ALCUNE BREVI CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

L'analisi condotta, permette di definire un modello relativo ai possibili percorsi formativi che attualmente, in modo più o meno quantitativamente consistente vengono seguiti dai giovani tra i 14 ed i 29 anni di età.

L'adozione di questo modello porta come conseguenza, tuttavia, la necessità di analizzare e considerare gli itinerari scolastici formativi nell'ambito di un <(sistema integrato di formazione)>.

Ciò comporta ad esempio, da un punto di vista metodologico, la necessità:

- di non ritenere *dropout*, e dunque persi per il sistema formativo, coloro che abbandonano a vari livelli il sistema scolastico d'istruzione e si iscrivono ai corsi di formazione regionale,

- di tenere presente l'esistenza di ingressi, temporalmente differenziati, in ambedue i circuiti;

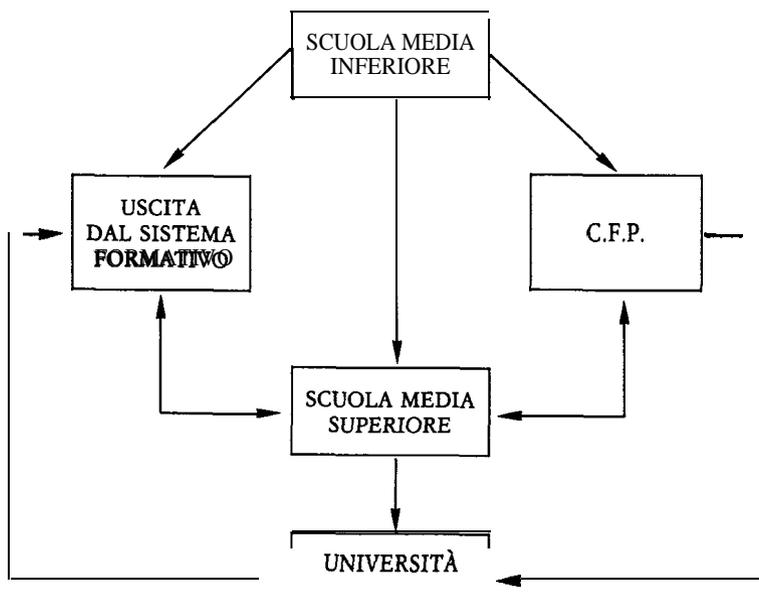
- di stimare i flussi, a due uscite qui messi in rilievo.

Quanto detto, pone, infine, a livello politico organizzativo, probabilmente altri due ordini di problemi, certamente meno risolvibili, a tempi brevi, dei precedenti. L'uno relativo alla necessità di ipotizzare entrate a livelli differenziati per coloro che, in possesso di un diploma di scuola media superiore, accedono ai corsi di formazione professionale (se non si tratta ovviamente di corsi di 2° livello), con i conseguenti problemi di reciprocità tra i due sistemi. L'altro chiama in causa la messa in atto di un efficiente sistema di orientamento professionale, ormai non più procrastinabile, che limiti al massimo gli errori di scelta di percorsi formativi.

LEA BATTISTONI

Ricercatrice  
ISFOL

## PERCORSI FORMATIVI



### ASPETTI PEDAGOGICI DELLA FORMAZIONE CULTURALE E DELLA PREPARAZIONE PROFESSIONALE

È stato più volte osservato che uno dei punti nodali del processo di riforma della scuola secondaria superiore consiste nel rapporto tra formazione culturale e preparazione professionale; vi si ritrova e vi si concentra, infatti, un aspetto che, al di là e al di sopra delle componenti tecnico-sociali, tocca direttamente la persona dell'uomo, di cui costituisce fondamentale elemento di equilibrio psichico.

Più volte, nel progetto di riforma, ricorrono le espressioni <(formazione culturale)> e <<preparazione professionale di base>>; anzi, esse costituiscono le connotazioni strumentali della finalità della scuola secondaria superiore, che è quella di <(promuovere il pieno sviluppo della personalità degli studenti)> (art. 1); e si badi che questa formulazione, pur nell'awicinarsi delle stesure, è stata sempre ribadita.

Come è noto, la concretizzazione, in termini operativi, del rapporto tra formazione culturale e preparazione professionale, in dimensione abbreviata rispetto al ciclo quinquennale, è prevista, nel progetto di riforma (ultimo testo conosciuto quello del marzo 1985 approvato dal Senato), mediante l'articolazione di un sistema composito (vedi artt. 3 e 25), che chiameremo, secondo una dizione diffusa, «ciclo breve».

È proprio nel ricercare le motivazioni pedagogiche del ciclo breve che ci s'imbatte nella esigenza di rendersi conto, in termini chiari, del rapporto tra formazione culturale e prepa-

razione professionale, in quanto è in questo periodo che in un certo senso si anticipa, sia pure con taluni correttivi (i «rientri»), la componente professionale del piano di studio che nel ciclo normale è appannaggio peculiare del triennio. Infatti, nella struttura del ciclo breve, ai primi due anni di scuola secondaria superiore si aggiungono moduli di formazione professionale allo scopo di far conseguire allo studente una qualifica professionale, qualora egli non intenda proseguire gli studi nel triennio o, quanto meno, voglia rinviare a tempi più propizi il raggiungimento di questa meta. Ecco perché l'intreccio formazione culturale-preparazione professionale diventa, per il ciclo breve, più carico d'implicazioni e significati di quanto non sia l'intero quinquennio: si tratta, in effetti, di delineare un profilo professionale di primo livello (di cui la qualifica conseguita resta espressione legale), al quale peraltro non può né deve rimanere estranea la valenza culturale che a sua volta deve garantire consapevolezza e dignità a qualsivoglia attività dell'uomo, di qualunque livello essa sia.

E stato spesso detto, e giustamente, che uno dei più alti possessi che il giovane deve acquisire nel suo itinerario di studio (ma non solo in esso, ritengo si debba aggiungere, bensì in ogni esperienza di vita che egli faccia) è la capacità di apprendere e di cambiare. Ma da che cos'altro deriva questa capacità se non da una sempre più profonda maturazione personale, che consenta, in chiarezza di idee e consapevolezza di scelte, di comprendere i problemi del proprio tempo, di coglierne la mutevolezza nell'evolversi delle esigenze sociali, di sapersi collocare in esso adeguatamente e cioè produttivamente, sì, ma senza cedimenti rispetto al proprio essere umano? Ciò significa che, pur collocandosi responsabilmente nel suo tempo, l'uomo non può ignorare quanto il passato gli testimonia, in negativo e in positivo, poiché da quelle testimonianze, criticamente interpretate, egli trae utili esperienze per il suo presente e il suo futuro. Presente e passato, infatti, costruiscono il futuro; ricordiamo a questo proposito quel che scrive il Bloch in *Apologia deh storia*: «La incomprendione del presente nasce fatalmente dalla ignoranza del passato», così come sterile

appare <(affaticarsi a comprendere il passato ove nulla si sappia del presente)>.

Formazione culturale e preparazione professionale (sia essa «di base» o «di primo livello») o anche «a termine» vanno intese quali componenti di uno stesso processo unitario, che la scuola e le esperienze del mondo produttivo devono saper costituire, interpretando sia le esigenze della persona umana che quelle della **società** in sviluppo. In tal modo ci riportiamo alla funzione dell'area comune, dell'area d'indirizzo e di quel terzo elemento del curriculum spesso trascurato nelle discussioni sulla riforma e **cioè «la pratica di laboratorio e di lavoro anche con carattere di tirocinio»**.

Un'altra sottolineatura, che mette conto fare per delineare la particolare natura del ciclo breve e vederne gli aspetti che più fortemente possono incidere sullo sviluppo della personalità dell'alunno, riguarda il concetto di lavoro, assunto nella sua corretta accezione pedagogica. Il lavoro appare nel ciclo breve una importante componente del piano di studio; ci si riferisce esplicitamente alla pratica di laboratorio e di lavoro insieme alle <(materie d'indirizzo e professionali)> e a quelle dell'area comune (vedi art. 25, lett. **e**, del progetto).

Ma, mentre il richiamo alla pratica di lavoro e alle materie professionali appare scontato per chi debba, di lì a qualche anno, conseguire una qualifica e spendere anche subito le sue competenze e abilità nei più diversi settori produttivi, non altrettanto fondata può apparire la **necessità** di una solida cultura generale, capace di garantire al giovane l'esercizio del lavoro senza pregiudizio per la sua formazione umana.

Le stesse materie dell'area comune dei primi due anni della secondaria superiore — afferma il progetto di riforma — debbono essere studiate nel ciclo breve; **i** programmi «saranno svolti in modo da assicurare risultati formativi pari a quelli dei primi due anni della secondaria superiore». Ottimo l'intendimento, su cui non si può che consentire; difficile, inutile nasconderlo, l'attuazione pratica. E vero che si parla di risultati formativi **pari**; non uguali, quindi, in termini di caratteristiche concretizzate in dimensioni e contenuti, **bensì** in termini di equivalente **incisività** culturale, evitando, quindi, che la pro-

spettiva della vicina qualifica professionale influenzi, implicitamente o esplicitamente, le linee d'un patrimonio culturale più che mai indispensabile per chi si troverà in tempi brevi a confrontarsi con il mondo del lavoro.

Anche questa considerazione, come le altre sinora espresse, ci riporta ad un fondamento di natura pedagogica: il prolungamento dell'istruzione obbligatoria sancito dall'art. 3 del progetto è, prima ancora che un dettato di legge, un obiettivo di profondo significato se rapportato al concetto di promozione umana che resta quello prioritario in ogni ipotesi innovatrice; tanto vero che lo stesso progetto sente il bisogno di esplicitare il fine di questa operazione e cioè quello «di assicurare a tutti i giovani una formazione che corrisponda alle esigenze di elevazione culturale e di preparazione professionale)». Non entriamo nel merito — né questa ne è la sede — del problema del prolungamento dell'istruzione obbligatoria, che comporta costi, tempi e modalità organizzative la cui portata è facilmente intuibile; vogliamo solo rilevare che l'aver ribadito il principio di **formazione** sulle basi della elevazione culturale e della **preparazione** professionale non è cosa di piccolo conto. Le due componenti, quella culturale e quella professionale, ancora una volta accostate, rappresentano emblematicamente gli elementi irrinunciabili d'una equilibrata dimensione personale che, realizzata in dignità di fondamento culturale e di efficienza produttiva, si esplicita in valori etici, intellettivi, sociali, civici, affettivi.

L'assolvimento della istruzione obbligatoria dopo il conseguimento della licenza media non è irrigidito in uno schema unico; a differenza dei primi otto anni, istituzionalmente spendibili solo nella frequenza della scuola elementare e della scuola media, il prolungamento a dieci anni può essere soddisfatto, non solo con la frequenza dei primi due anni della secondaria superiore, ma anche secondo moduli di alternanza scuola-lavoro 0 in forma integrativa con la formazione professionale, con l'avvertenza, peraltro, che tali corsi si svolgono comunque nell'ambito dell'ordinamento scolastico, sempre al «fine di promuovere il pieno sviluppo della personalità degli studenti» (vedi art. 3, lett. **a-b**).

Non si può, in tutta evidenza, trascurare un elemento che, nel rispetto delle implicanze pedagogiche di questo percorso abbreviato, completa e chiarisce il percorso stesso: mi riferisco ai rientri scolastici (art. 14 del progetto), che, per coloro che abbiano conseguito una qualifica professionale, sono accompagnati — per l'accesso al triennio di scuola secondaria superiore — da particolari agevolazioni per contenere, in termini accettabili, l'inevitabile disagio del cambiamento d'impegno: ridotte prove di idoneità e corsi finalizzati alla preparazione di esse caratterizzano nel progetto l'ipotesi dei rientri.

Altro concetto di cui non può sfuggire la portata pedagogica, è quello dell'orientamento, sempre invocato ma rare volte trasferito sul piano della concretezza. In realtà l'orientamento è alla base anche della scelta del ciclo breve, qualora sia stato correttamente realizzato — nell'ambito del progetto educativo — nell'intero percorso della scuola primaria e di quella secondaria di primo grado. L'aver elevato l'obbligo scolastico da otto a dieci anni non deve costituire la legittimazione d'un semplice rinvio, in fatto di assunzione di responsabilità, da quelle scuole alla secondaria superiore; si tratta di offrire un ulteriore periodo di più approfondita conoscenza di sé per effettuare scelte consapevoli. Né questo prolungamento deve poter significare la scelta del triennio quale automatico riflesso in chi abbia frequentato i primi due anni di scuola secondaria superiore, quasi a voler dire che, già che c'è, tanto vale proseguire su quella strada. Sarebbe anche questo un segno di mancanza di idee chiare sulle proprie capacità e possibilità, una prova che l'orientamento non vi è stato; si procede per abitudine o per determinazioni illusorie, che finiranno inevitabilmente in delusioni amare.

Se dovessimo escludere o anche solo sottovalutare l'importanza dell'orientamento visto come processo formativo e non come momento più o meno episodico, cioè senza solide radici nella evoluzione della personalità dell'alunno, la motivazione del ciclo breve perderebbe uno dei suoi punti di forza.

Se, invece, ne riconosciamo tutto il valore non solo in termini astratti ma anche e soprattutto come effettiva coadiuvante dello sviluppo armonico del soggetto mediante un len-

to, graduale e paziente lavoro di individuazione ed analisi delle sue attitudini e capacità nel corso degli anni, un lavoro che si sostanzia di interventi per incentivare le seconde in vista delle prime, possiamo anche riuscire a spogliare il ciclo breve della sua immagine più discussa, quella che da più parti viene fatta segno a vigorosi attacchi: l'essere considerato, cioè, una scuola di livello inferiore non tanto per collocazione giuridica, ma per qualità di alunni, visti come una sottospecie rispetto a quelli che seguiranno il corso quinquennale.

E qui che si gioca la scommessa dei «pari risultati formativi»>: espressione ambigua, ma che vogliamo cercare d'interpretare nel modo più corretto e cioè rispettoso dei bisogni dell'uomo. Ambigua, dicevo, perché è difficile stabilire la parità tra risultati formativi, in quanto è sin troppo evidente che essi possono essere individuati e misurati con metri diversi, a seconda della posizione — soggettiva, sia sul piano personale che ideologico — di chi valuterà se quella parità è stata assicurata e con quali strumenti.

Fermo restando questo punto nodale, cerchiamo ora di analizzare gli elementi positivi e negativi di questa struttura, alla luce di quanto ci dice il progetto attuale ma soprattutto di quanto — almeno lo speriamo — ci garantiranno le leggi delegate.

Tra gli elementi positivi ci sembra di dover segnalare:

a) l'utilizzazione pratica dell'ultimo periodo di istruzione obbligatoria;

b) l'opportunità, per chi non intende per motivi vari affrontare il ciclo quinquennale, di inserirsi più rapidamente nel mondo del lavoro;

c) l'utilità sociale ed economica della operazione;

d) l'appagamento — in termini di soddisfazione di bisogni, cioè di coerenza tra domanda e offerta — delle aspettative di moltissimi giovani.

Qualche esplicitazione su questi punti:

a) disperdere, senza esiti concreti, gli ulteriori due anni d'istruzione obbligatoria per chi non ha attitudine e/capaci-

tà e/o possibilità di percorrere l'intero quinquennio, è operazione lesiva di quel «pieno sviluppo della **personalità**» che deve porsi alla base di qualsiasi processo educativo e culturale (vi tornerò al punto **a** degli elementi negativi);

*b)* il numero dei giovani che è lecito supporre sia interessato al ciclo breve è rilevante. Visto che i diplomati della scuola secondaria superiore sono il 40% dei giovani della stessa fascia di età, significa che il 60% (calcolati tra i dispersi in **itinerè** della secondaria superiore, quelli che non proseguono gli studi dopo la licenza media, gli iscritti agli istituti professionali statali, due o tre anni, gli iscritti a corsi di formazione professionale, ecc.) si vedrebbe offerta una opportunità più accreditata di altre, oggi confuse, frammentarie, incomplete, talora contrapposte e spesso poste sotto il segno dello sfruttamento e della incompetenza (addestramento, formazione sul lavoro, apprendistato, botteghe-scuola, formazione e distanza, corsi di recupero, ecc.);

*c)* col ciclo breve, se correttamente articolato (equilibrio tra formazione culturale e preparazione professionale), si può evitare spreco di tempo, di denaro e di risorse operative, recuperando soggetti altrimenti destinati alla dequalificazione e creando, in tal modo, un solido contingente di tecnici di primo livello;

*d)* sul piano del rispetto della persona, a qualunque livello — ciò che attiene soprattutto alla interpretazione pedagogica — è fondamentale che vi sia risposta adeguata ai bisogni, quasi sempre inespressi o conculcati, d'una grandissima parte dei nostri giovani; e accorgersi che alla domanda corrisponde una offerta coerente con quei bisogni, è garanzia di accoglimento consapevole, di rassicurazione, di **volontà** d'impegnarsi.

Consideriamo ora gli elementi negativi:

- a)* il rischio della predeterminazione;
- b)* la natura di «**scuola** di serie **B**».

Anche su questi punti portiamo un'analisi obiettiva, scevra di pregiudizi:

a) Non si può dare tutto a tutti. Importante è interpretare i bisogni, leggere **capacità** e attitudini, predisporre le strutture giuste **perché** ciascuno vi trovi la collocazione che la propria dimensione richiede. Se l'obbligo comporta ancora due anni — e ribadiamo che è cosa giusta e ci allinea con la maggior parte dei paesi civili — è illogico pensare sia ad una mera prosecuzione della scuola media (da tre a cinque anni: ne risulterebbero diluizione di conoscenze, **genericità** del titolo, non corrispondenza ai bisogni personali e sociali del soggetto e al suo stadio psicointellettivo; quindi, inevitabilmente, ne scaturirebbero frustrazione e rigetto) sia ad un periodo a sé stante di scuola secondaria superiore, dopo il quale il giovane si vedrebbe o costretto a proseguire (anche se non può, non sa e non vuole) o buttato allo sbaraglio alla ricerca d'una sistemazione come che sia, senza un valido strumento per inserirsi nel mondo del lavoro.

b) Che il ciclo breve diventi una scuola di serie B dipende sia dalla sostanza culturale e operativa che si saprà dargli sia dalla evoluzione d'una coscienza etica e sociale, capace di valutare ciò che occorre realmente all'uomo nella molteplice gamma dei suoi bisogni, senza lasciarsi — in buona o in mala fede — suggestionare da teorie di falso prestigio: il diploma a tutti, la laurea a tutti, siano o meno in possesso dei requisiti essenziali. La risposta all'accusa di *inferiorità* che si vuol rivolgere al ciclo breve è contenuta anche nelle considerazioni che abbiamo svolto nei precedenti punti c) e d).

Il vero problema è che di questa struttura conosciamo, oggi, ben poco. Il nostro giudizio è condizionato dalla mancanza d'un quadro normativo chiaro e completo e soprattutto dalla evidenza d'una attuazione pratica e dello spirito che dovrà animarla. La stessa sperimentazione è appena agli inizi, come diciamo in altra parte di questo volume, e allo stato **attuale** non ci fornisce, né poteva farlo, elementi su cui seriamente fondarsi per una responsabile valutazione.

Le leggi delegate ci diranno di più in fatto di normativa, la realtà ci fornirà il banco di prova del sistema.

Tuttavia, sebbene ancora così carico d'interrogativi, il ci-

clo breve appare una risposta razionale alle aspettative di tanti giovani e ai bisogni di una struttura produttiva che richiede tecnici sia di primo livello (qualifica professionale) sia intermedi (diploma) sia a termine (laurea o specializzazione). E illogico, lo ribadiamo, pensare ad un mondo di uomini forzati a spingersi là dove occorrono capacità e attitudini che essi non possiedono, così come ingiusto, oltre che illogico, è non sostenere — in pratica, non solo in linea di principio — il diritto dei «capaci e meritevoli» di <raggiungere i gradi più alti degli studi». Non a caso l'art. 34 della Costituzione, che questo diritto afferma, è inserito al Titolo 11 che concerne i «rapporti etico-sociali»>>: una collocazione eloquente, che, richiamando le componenti essenziali della vita dell'uomo — la dimensione personale e quella di membro della comunità — sintetizza quanto di dignità e di utilità dovrà porsi alla base non solo della nuova formula del ciclo breve ma anche della intera riforma della scuola secondaria superiore.

LAURA SERPICO PERSICO

Ispettore centrale

PARTE SECONDA

**LE ESIGENZE DEL MONDO DEL LAVORO  
E  
LA FORMAZIONE SCOLASTICA**



4.

LA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE  
E IL MONDO DEL LAVORO

La riforma della scuola secondaria superiore deve essere considerata una delle decisioni più importanti che il Parlamento è chiamato a prendere in questo momento storico; più attenta, più penetrante, più qualificata dovrebbe essere l'analisi e la stesura definitiva di questo basilare documento programmatico. Scontiamo ancora, al contrario, i danni di una concezione culturale che ha visto la scuola come qualcosa di avulso dal mondo del lavoro, appartenente piuttosto alla sfera dei comportamenti generali, dell'educazione del cittadino, un **apriori** sostanzialmente indifferente al seguito concreto **dell'attività** lavorativa. Il maggior punto di contatto tra scuola e lavoro era considerata l'**università**, talvolta la ricerca scientifica, in ogni caso con l'applicazione sul lavoro vista come **«accidente»** di una attività di **<(ricerca pura)>**.

Niente di strano, quindi, che la formazione professionale venisse considerata, in tale contesto, la **<(parente povera)>**, destinata ai giovani meno fortunati, concentrata soprattutto sulle attività manuali e sulle qualifiche più basse. Niente di strano che ancora oggi, nel vivo del dibattito sulla disoccupazione giovanile, nessun commentatore azzardi qualche sia pur pallida connessione tra qualità della scuola secondaria superiore e **probabilità** di accesso al mercato del lavoro. Eppure, è esattamente in questi termini che stanno le cose.

L'organizzazione del lavoro tipo **«catena di montaggio»** implicava una struttura occupazionale **«a piramide»**, con pochi *manager* e molta manovalanza mono-specializzata in lavori **«sem-**

plici» di complemento ed integrazione fisica e manuale delle macchine. La stessa filosofia delle imprese era basata sulle quantità di produzione, sulle economie di scala e sui prezzi, per vincere la concorrenza in un mercato in espansione. La conseguente domanda di forza lavoro tendeva a concentrarsi sulle basse qualifiche operaie (e la stessa contrattualistica sindacale suddivideva drasticamente operai ed impiegati) oppure sulle alte qualifiche universitarie.

L'organizzazione del lavoro tipo «robotica» implica una rilevante trasformazione dell'attività produttiva: le macchine infatti sono sempre più autosufficienti, non abbisognano di completamenti fisici da parte di operai, ma di controlli sempre più complessi da parte di tecnici qualificati; le funzioni manageriali si sono articolate verso il basso alla ricerca di una efficienza pervasiva dentro l'azienda, di una riduzione dei costi che compensi gli scarsi margini di manovra sui prezzi, offerti da un mercato non più in espansione e sempre più competitivo. L'attenzione non può più essere rivolta alla produzione soltanto, ma alla qualità e ciò significa espansione delle attività di servizio prima e dopo la produzione, la cosiddetta terziarizzazione: oggi vince non chi vende a prezzi più bassi, ma chi ha progettato meglio, chi sa vendere meglio, chi sa assistere meglio il cliente.

La conseguente domanda di lavoro si dirige quindi verso fasce intermedie di forza lavoro, con una preparazione superiore alla scuola dell'obbligo, fermi restando i limitati contingenti richiedibili all'università (ancorché in aumento). La struttura a piramide si restringe nel basso e si avvicina alla forma ovale, con la fascia centrale rigonfia. La scuola secondaria superiore, e la formazione professionale, diventano in questo nuovo contesto settori decisivi della politica del lavoro. Certamente, per seguire questa linea di ragionamento, occorre compiere il salto «culturale» cui prima facevo cenno: la formazione; lo studio e la stessa ricerca scientifica non possono che essere finalizzati alla loro pratica attuazione nella vita di tutti i giorni. La ricaduta non può essere procrastinata indefinitamente nel tempo; occorre occuparsi anche della ricerca delle soluzioni «piccole», delle risposte, pur sempre frutto dell'intelligen-

za dell'uomo concatenata all'intelligenza dei suoi predecessori, ai problemi pratici che incontriamo per strada. L'innovazione non è solo, e non è, in gran parte, invenzione.

Questa più forte attenzione al lavoro, non escluso quello manuale, dovrebbe informare di sé la scuola secondaria superiore. Certamente dovrà essere il filo conduttore della riforma del sistema di formazione professionale: ho avuto modo di esporre delle linee abbastanza precise al riguardo, desunte dal piano decennale di politica occupazionale del Ministero del lavoro. Si tratta, in sintesi, di sviluppare attività di supporto all'apprendistato ed ai contratti di formazione e lavoro, affinando le tecniche dell'alternanza già in uso in altri Paesi europei; di sviluppare attività di specializzazione professionale post-diploma della scuola secondaria (sulle quali tornerò tra breve); di sviluppare attività di formazione permanente, rivolta alla qualificazione degli adulti.

Sedi di queste attività formative possono essere idonee strutture pubbliche, o di organismi privati, oppure le stesse aziende e luoghi di lavoro. La manovra dell'incentivo finanziario, compresi i contributi del Fondo Sociale Europeo, dovrebbe essere finalizzata ad ottenere una riqualificazione delle strutture e del personale operativo addetto alla formazione. Il Ministero del lavoro intende altresì aiutare e promuovere azioni orizzontali di riqualificazione delle strutture operative, poste sotto il controllo diretto delle Regioni, offrendo a queste ultime i frutti di ricerche, di sperimentazioni effettuate su profili professionali nuovi, su pacchetti didattici idonei alle nuove capacità, su metodologie ed ausili didattici che facciano ampio uso delle nuove tecnologie dell'informazione, sul finanziamento straordinario di piani di aggiornamento dei docenti.

La scuola secondaria superiore deve fare la sua parte.

Innanzitutto essa deve assicurare il diritto alla formazione sino a 16 anni, in modo moderno ed omogeneo su tutto il territorio nazionale e senza differenziazioni tra cittadini di serie A e serie B. Nella prospettiva, sarebbe meglio che questo servizio statale fosse assicurato sino ai **18** anni, come è ormai tendenza prevalente in tutti i Paesi sviluppati. Ciò con-

sentirebbe di escludere dalla formazione professionale le «missioni» di recupero culturale che oggi ad essa sono affidate, in dipendenza di una malintesa **selettività** della scuola secondaria.

Senza arrivare alle forme in voga negli Stati Uniti (con stratificazioni di tipi di istruzione diversi, in rapporto alle diverse estrazioni sociali) si può ragionevolmente pensare ad almeno due cicli di scuola secondaria superiore, di cui uno — più breve — assicuri l'essenziale; evitando con tale flessibilità, alla radice, il fenomeno oggi dilagante dei *dropout*, che hanno perso degli anni senza aver ricavato nulla e si predispongono molto male anche verso l'inserimento al lavoro.

In secondo luogo, la secondaria superiore dovrebbe fornire talune **capacità** professionali di base, talune conoscenze del mondo del lavoro, ai **fini** di un primo approccio alla cultura del lavoro e di un equilibrato orientamento. Penso ad esempio alla cultura informatica, a quella organizzativa, al rapporto con l'ambiente, ai diritti fondamentali per il lavoratore; tutto ciò consentirebbe al giovane di saper scegliere meglio tra proseguimento universitario ed **ingresso** immediato al lavoro, tra tipo e tipo di corso di formazione professionale.

Infine, e vengo all'aspetto più difficile, la secondaria superiore deve essere raccordata alla formazione professionale, con particolare riferimento al post-diploma, in materia di contenuti.

Ritengo, allo stato attuale delle mie conoscenze, che tra la formazione tecnica secondaria e la formazione tecnica acquisibile *on the job*, uno spazio di specializzazione ulteriore delle proprie conoscenze, prima di entrare nel lavoro, esista; e non soltanto come «**educazione**» al lavoro (anche se ciò non è un aspetto trascurabile). Questo spazio tecnico può costituire strategicamente l'autentico raccordo tra scuola e lavoro nel senso che può costituire il diaframma flessibile, adattabile, tra la struttura scolastica della secondaria superiore, necessariamente articolata su cicli lunghi e programmi standardizzati, e le concrete, mutevoli, esigenze delle imprese e dei datori di lavoro. Ciò implica a livello istituzionale una fattiva collaborazione tra Ministero della pubblica istruzione, Ministero del lavoro e Regioni. Ma implica anche una fattiva col-

**laborazione** tra istituzioni e mondo del lavoro. sin dalla fase progettuale, per una selezione ragionata degli argomenti da sviluppare ed inserire nei programmi della secondaria superiore (a tal fine concentrando le risorse e le intelligenze anche dell'industria specializzata) e quelli invece da delegare alla formazione professionale.

La progressiva liberalizzazione del mercato del lavoro, tendenza irrinunciabile in un mondo della produzione e dei servizi dove la mobilità è l'imperativo, implica una politica attiva sul lavoro da parte delle istituzioni, rivolta a far combaciare quanto **più** è possibile la domanda con l'offerta di lavoro; e non c'è miglior servizio che si può offrire a un giovane, ma anche ad un adulto, che cerca lavoro, se non quello di offrirgli una preparazione professionale **più** adeguata al mondo d'oggi. Devo assumermi la **responsabilità** di osservare che il testo attuale della **riforma** della scuola secondaria superiore non mi pare faccia uscire del tutto dall'isolamento il mondo della scuola.

In conclusione voglio prevenire alcune critiche: esse ribadiscono che la tecnologia, l'affermarsi dell'informatica e dei robot, non possono essere subiti e vissuti con mente soggiogata. Si sostiene, in altre parole, che la distanza esistente tra **cultura scolastica** e lavoro è una garanzia che l'uomo **riuscirà** nell'avvenire a controllare la tecnologia. Si tratta di una tesi pericolosa, **perché** affascinante. Al riguardo osservo che il progredire della scienza umana, è sempre stato assicurato dall'osservazione e dalla sperimentazione, dalla esatta e documentata conoscenza dei fenomeni in questione; mai dal loro rifiuto o dalla paura.

GIUSEPPE CACOPARDI

Direttore generale  
Ministero del lavoro

## L'EVOLUZIONE DEI RUOLI OCCUPAZIONALI: NUOVI PROFILI PER NUOVE PROFESSIONI

### 5.1. **PREMESSA.**

Il disegno di legge relativo alla riforma della scuola secondaria superiore che deve sostituire tutti i tipi di scuola secondaria previsti dalle leggi vigenti introduce, nell'art. 1, il principio dell'area comune: «La scuola secondaria superiore ha il fine di promuovere il pieno sviluppo della personalità degli studenti attraverso la formazione culturale, la preparazione professionale di base e l'acquisizione delle autonome capacità di apprendere e sperimentare, che consentano l'inserimento nel mondo del lavoro e l'accesso agli istituti di istruzione superiore...». La {(preparazione professionale di base} non sarà quindi più specialistica, ma piuttosto una piattaforma culturale generale e tecnica di ampio respiro, a carattere polivalente. A voler fare un paragone, si può pensare ad un quadro elettrico con numerose prese di corrente a ciascuna delle quali corrisponde una certa specializzazione, con facoltà di eventuale disinnesto e diverso inserimento della spina.

«L'area comune<sup>9</sup> costituisce specificatamente un elemento essenziale per questa nuova strutturazione scolastica, permettendo la presenza in ciascun indirizzo ed in connessione con le materie di indirizzo di alcune materie «comuni», finalizzate ad approfondire con metodo storico e critico conoscenze, linguaggi, strumenti di analisi della storia umana, ma soprattutto tese nel primo biennio ad assicurare una uguale oppor-

tunità formativa a tutti gli studenti. L'obbligo scolastico verrebbe così ad essere prolungato a dieci anni di corso, inglobando in esso questo primo **biennio** delle superiori. Il «**ciclo corto**» dovrebbe avere la funzione di dare la possibilità di avviare rapidamente i giovani all'attività lavorativa con una sufficiente formazione professionale di base.

Sembra chiaro che quanto previsto nel testo di riforma della scuola secondaria superiore, come la cosiddetta <(pratica di lavoro)>, anche sotto forma di tirocinio, rappresenti più ancora che in passato una dimensione importante nel nuovo asse culturale. Il giovane deve essere stimolato proficuamente al lavoro, sia attraverso le conoscenze di base utili per la comprensione dei fenomeni tecnologici e produttivi (la storia può rappresentare un momento di riflessione e di confronto relativamente alla evoluzione umana e sociale), sia per la presa di coscienza delle implicazioni partecipative e sociali che il lavoro include, senza trascurare la formazione umana e civile di un individuo in un contesto culturale in cui pensiero e azione trovino un giusto equilibrio.

La situazione attuale della scuola, e non solo della secondaria superiore, non è in tale ottica delle più soddisfacenti.

«I tempi sono **cambiati**»: può sembrare una frase estremamente retorica, ma non lo è. La società sta vivendo una profonda evoluzione tecnologica; gli strumenti finora usati si sono improvvisamente rivelati inefficaci. E la scuola ha subito chiaramente un trauma, tanto più grave se si pensa che questa costituisce lo strumento per la preparazione dei giovani perché possano inserirsi proficuamente in questa società nuova e in questo nuovo mondo del lavoro.

Occorre definire, quindi, una **scolarità**, altrettanto nuova, che rispetti **perciò** tre fondamentali caratteristiche indivisibili:

- culturale;
- scientifica;
- professionale.

La preparazione culturale scolastica deve seguire un indirizzo metodologico per larghe fasce di professionalità che porti

ad «acculturarsi lavorando») e pertanto con largo spazio alle esperienze pratiche e di laboratorio.

I giovani dovranno trovare nella scuola una possibilità di formazione e di orientamento professionale molto elastica: le potenzialità di ognuno saranno selezionate obiettivamente ed indirizzate verso la loro migliore realizzazione.

La valenza pedagogica del «ciclo breve» risulta essenziale in tutta la panoramica della riforma. Attraverso questa formula si garantisce lo sviluppo delle qualità operative ed intellettuali dei giovani senza nessuna differenza; si ripropone, attraverso l'approccio al lavoro, la dimensione progettuale dell'attività conoscitiva; si fornisce in tempo utile ai giovani coscienza e conoscenza del mondo del lavoro; si offre la possibilità di avviare la costruzione di una professionalità molto flessibile e quindi adattabile ai cambiamenti sempre più rapidi della realtà produttiva.

L'organizzazione del lavoro scolastico supera pertanto calendari, orari rigidi, diversificazioni e separazioni di materie, ma si avvale fundamentalmente di unità didattiche di lavoro-teoria, di lavoro di gruppo e di tecniche di apprendimento.

Una trasformazione radicale, quindi, si rende necessaria per la nostra istituzione scolastica: non più classico, scientifico, tecnico, magistrale, ma scuola unicamente <(formativa ed orientativa)>. I giovani troveranno nella scuola una nuova stimolazione ed una nuova proposta educativa mirata soprattutto al loro futuro ed alle relative scelte.

Uscendo dalla scuola potranno rispondere alle domande della società e del lavoro più sicuri, più consapevoli delle loro scelte.

«Educare significa orientare»): educare vuol dire favorire l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo, conquistare la propria identità sociale, acquisire una «cultura del lavoro»).

Il concetto di lavoro finora considerato non è «un posto da occupare»), ma una «attività da svolgere»), e quindi si tratta di stimolare una integrazione-interazione costante tra il soggetto e l'oggetto dell'attività. L'inserimento nella società è il giusto epilogo ed una presa di coscienza da parte dell'individuo delle proprie potenzialità, e quindi dell'orientamento di

queste stesse nell'ambito delle esigenze della realtà. La scelta dopo la scuola non deve far cadere in delusioni o rassegnazioni, ma deve innescare una dialettica costruttiva tra propensione e possibilità.

Occorre impostare un sistema di programmazione formativa finalizzata alle esigenze specifiche del mercato del lavoro in continuo cambiamento, utilizzando al meglio le risorse umane impegnate. Poiché, del resto, continuerà il processo di specializzazione settoriale nel nostro Paese, e soprattutto sulla intuibile collaborazione tra mondo del lavoro e mondo della scuola, i sistemi di formazione professionale statali e regionali dovranno attivare i loro sforzi per la formazione di giovani destinati ai settori emergenti. Lo sviluppo e la diffusione della informatica, della telematica, della microelettronica debbono condurre a programmi formativi in grado di favorire la familiarizzazione con tali tecnologie che già oggi si prevede saranno alla base delle industrie del prossimo decennio.

## 5.2. LE TENDENZE NAZIONALI.

Anche in Italia la richiesta di professionalità aumenta sempre più e tende ad una progressiva maggiore diversificazione in conseguenza dell'evoluzione della società industriale nel suo passaggio dalla fase di soddisfacimento dei bisogni primari (cioè di beni di massa e dei servizi sociali di base) ad una caratterizzata dalla disponibilità di beni e servizi di più elevata qualità destinati a soddisfare i nuovi e crescenti bisogni espressi dai diversi gruppi della popolazione.

La tendenza oggi presente nei paesi industrializzati è caratteristica di un periodo di forte espansione nella società delle innovazioni tecnologiche indotte dalle applicazioni su vasta scala della microelettronica e dell'informatica in moltissimi settori tecnologici.

L'interesse di questa tendenza è dovuto al fatto che essa costituisce forte stimolo di sviluppo per i paesi industrializzati caratterizzati fino a pochi anni orsono dall'incapacità ad

esprimere nuove e profonde innovazioni con conseguenti effetti in termini di depressione economica, aumento della disoccupazione e stasi sociale e culturale.

Già in passato altre innovazioni tecnologiche hanno dato vita a cicli ricorrenti di sviluppo e di recessione socio-economica: macchina a vapore, ferrovia, elettricità, automobile, hanno rappresentato i momenti più importanti di questo processo noto agli economisti nelle sue regolarità temporali.

L'aspetto peculiare e di grande importanza di questo nuovo ciclo innovativo è che esso si presenta con caratteristiche sostanzialmente diverse da quelle precedenti. Esso infatti non risulta legato ad una specifica tecnologia, ma investe attraverso fenomeni innovativi di tipo orizzontale una larga moltitudine di aree applicative. Viene data così vita a tutta una vasta gamma di tecnologie, emergenti aventi carattere decisamente diffusivo, fortemente interagenti tra loro e pertanto a stimolazione continua. Esistono inoltre effetti sinergici che consentono una previsione di continuità di sviluppo della quale ancora non si intravedono i limiti.

Queste nuove tecnologie, infatti, pur essendo basate esse stesse su settori di punta ad altissima dinamica sono suscettibili di essere impiegate in moltissime attività economiche: nell'agricoltura, nell'industria e nei servizi. Dovunque vengano applicate, esse consentono aumenti di produttività, miglioramenti di qualità dei prodotti e maggiore flessibilità del processo produttivo.

Va sempre più prendendo piede, quindi, una cultura del cambiamento attivato principalmente dalle tecnologie dell'informazione e dai loro strumenti.

Questo nuovo tipo di cultura non è più ancorato ad uno specifico modello ideale di riferimento tecnologico ma deve essere capace di generalizzare a partire da orizzonti ampi e di capire la potenzialità e le implicazioni del cambiamento in atto. Essa deve produrre la capacità professionale di acquisire elementi culturali e di gestire attività singole, multiple e complesse, comunque esse si associno o mutino. Questa capacità professionale deve quindi diventare un metodo con il quale affrontare culturalmente la complessità e l'evoluzione dei si-

sterni di lavoro sviluppando un modo dinamico di essere specializzati.

L'economia della società industriale avanzata richiederà infatti:

— tecnici in grado di assicurare la manutenzione dei sistemi complessi e dei loro componenti;

— impiegati d'ufficio nelle imprese, nelle banche, nei servizi in grado di utilizzare le nuove tecnologie di automazione d'ufficio e con una profonda conoscenza dei prodotti e servizi ad essa legati;

— paramedici che conoscano i nuovi strumenti terapeutici e le tecniche diagnostiche avanzate;

— artigiani che attraverso i nuovi strumenti tecnologici e le nuove conoscenze possano svolgere in modo ancora più incisivo quel ruolo creativo e anticipatore del mercato che affonda le sue radici in una tradizione secolare, e che rappresenta una leva essenziale di successo in una società basata sul cambiamento e sulla qualità. Essi potranno fornire servizi personalizzati, creare prodotti in funzione del gusto, dei materiali e delle tecnologie di oggi, magari concepiti attraverso la rilettura e la reinterpretazione di movimenti culturali e di mode del passato;

— generalisti destinati a operare a diversi livelli e nelle diverse aree delle attività produttive — dalla ricerca alla strategia, alla gestione, alla produzione, al *marketing* — e ad assumere i corrispondenti ruoli per garantire aspetti sia di coordinamento orizzontale, sia di sintesi decisionale. Essi infatti sono necessari anche nel campo della ricerca e dell'innovazione. Difatti, se è vero che in Italia molti imprenditori riescono a innovare introducendo nuove tecnologie, nuovi componenti e macchine avanzate nelle loro fabbriche, nelle officine e negli uffici, è vero altresì che il cambiamento è oggi talmente forte da richiedere una sistematica modifica dei comportamenti, del processo decisionale, e dei tradizionali percorsi di carriera, possibile solo in presenza di tali figure professionali. Questi generalisti dovranno saper innescare l'interazione fra chi agisce all'interno dei vari settori ed è condizionato dalle tec-

niche e dai modi di operare tipici del settore stesso, e chi invece opera sul fronte avanzato di ciascuna delle tecnologie rilevanti e non può riuscire a cogliere le molteplici connessioni tra questa e le attività su cui essa può incidere. La cultura, la capacità di rinnovare il bagaglio di conoscenze necessarie per operare alla frontiera con una gestione fertile e dinamica del cambiamento, richiedono che i generalisti non siano dei generici, approssimati e superficiali. Un buon generalista dovrà avere intuito, cultura generale, larghezza di vedute, ma anche una esperienza diretta e profonda di almeno un aspetto rilevante delle attività che deve sintetizzare, esperienza che gli dovrà derivare da una precedente specializzazione di base. La concezione di generalisti «asettici», estranei cioè alla cultura specifica e specialistica dei settori in cui operano, di freddi possessori soltanto delle tecniche generali della gestione, della decisione, del cosiddetto <<management>>, anche se da noi è arrivata in epoca relativamente recente, è il prodotto di una società tecnologicamente statica, nella quale le attività e le professioni sono ben codificate e gli obiettivi richiedono l'esame di un orizzonte culturalmente abbastanza ristretto. In altri Paesi, come gli Stati Uniti ed il Giappone, è già stato compreso il limite delle impostazioni tradizionali delle scuole di *management*, ponendo, in particolare, in primo piano l'aspetto dinamico del *management of technical change*. In Italia, invece, c'è il rischio di recepire i problemi del cambiamento tecnologico con la mentalità rigida e *settorializzata* tipica del passato. Basti pensare alla tendenza attuale a sfornare a migliaia esperti di informatica, facendo nascere, all'uopo, nuove scuole e nuove *facoltà* in risposta ad una domanda che va crescendo in modo tumultuoso, nella convinzione che saranno le conoscenze di informatica a diventare essenziali e sufficienti per gestire qualsivoglia altra attività. Anche se indubbiamente ci sarà bisogno crescente nei prossimi anni di esperti in *software* o in sistemi informativi, le tecnologie dell'informatica non potranno surrogare le conoscenze specifiche sempre più profonde dei settori nei quali esse sono e saranno impiegate (della chimica, della meccanica, delle costruzioni, dei materiali, e così via), mentre saranno destinate a diventare strumenti di uso

corrente e generalizzato per tutte le altre attività e saranno semmai gli specialisti di tali attività a doverli saper usare, così come oggi debbono saper leggere, scrivere e far di conto.

Nel medio termine queste tendenze potrebbero creare un distacco eccessivo fra elementi professionalmente preparati e quelli che invece non dispongono della preparazione di base, dei mezzi e delle condizioni per inserirsi validamente nel processo di cambiamento e per ricoprire i nuovi ruoli che si stanno aprendo, e dare luogo all'emarginazione di componenti sociali meno forti e tutelate:

— giovani con preparazione generica e non approfondita; giovani che hanno fatto scelte professionali non meditate, in carenza di valide indicazioni sulle prospettive future del mercato del lavoro, e ai quali la scuola non ha comunque dato una conveniente preparazione. In passato, infatti, il 70% dei dipendenti di un'impresa manifatturiera era costituito da operai e solo il 30% da impiegati e dirigenti. Oggi questa proposizione tende ad invertirsi (a un grado molto alto in un paese d'avanguardia come gli USA, e un po' meno da noi) e ciò pone chiaramente il problema del rinnovamento dei ruoli e, quindi, la **necessità** della scuola di provvedere alla preparazione necessaria in relazione a questo rinnovamento e di avere maggiore **funzionalità** e rispondenza alle esigenze che mutano.

Sono però destinate ad una profonda trasformazione anche le attività di quei quadri intermedi che operano come cinghie di collegamento tra *management* e esecutori o che svolgono funzioni di controllo; attività che potranno essere vantaggiosamente ed efficacemente sostituite da telematica, computer e strumenti di controllo automatizzato.

L'**interattività** culturale e sociale caratterizza quindi la formazione di base necessaria per le professioni del futuro, più o meno **prossimo**, intendendo con esse non solo quelle che sono richieste dall'introduzione di tecnologie nuove, di nuovi processi produttivi e di nuovi metodi di vita, ma anche forme rinnovate delle professioni tradizionali. Queste continueranno a mantenere validi i loro contenuti culturali ma per essere esercitate in modo più attuale e consono agli sviluppi generali

della **società** dovranno recepire tutta un'ampia gamma di metodologie innovative. In tutte le professioni umanistiche, ad esempio, sarà presto necessario disporre di un certo corredo culturale ed operativo di informatica e telematica al fine di poter operare in modo più rapido, più efficiente e proficuo non solo in termini di consultazione di banche dati, in sostituzione delle ricerche bibliografiche, ma anche in termini di confronto, analisi e valutazione dei contenuti sulla base di logiche finora riservate all'elaborazione teorica di alcune discipline matematiche e statistiche.

In linea di principio emerge quindi la **necessità** di una preparazione culturale non settoriale ma aperta a recepire tutti i fattori di base dei settori tradizionalmente distinti come scientifici e classici ed esercitata all'uso di queste componenti basilari all'interno dei temi generali a carattere orizzontale e di profondo significato sociale che oggi dominano la scena culturale corrente, quali ad esempio quelli relativi all'ambiente, allo sviluppo socio-economico di vari gruppi di una **comunità** nazionale o di varie nazioni e **così** via.

Queste caratteristiche di **orizzontalità** e di finalizzazione sociale caratterizzano un **po'** tutti gli aspetti della cultura moderna che tende all'unificazione delle componenti classiche, filosofiche, artistiche, scientifiche, letterarie che in passato hanno costituito i compartimenti tradizionali del sapere umano. Al termine di un processo, iniziato molti secoli addietro e che ha visto antesignani illustri e rari come Leonardo, la cultura attuale, più che sul possesso di conoscenza, tende ad esprimere una **capacità** dinamica di elaborazione a partire da tutti gli aspetti del sapere umano per pervenire a soluzioni che hanno come punto di riferimento l'uomo e la sua forma di organizzazione sociale.

Ne sono aspetti esemplificativi le forme di forte **interattività** sociale sia nel metodo del lavoro che negli aspetti ricreativi del vivere comune.

A livello formativo sono per esempio **individuabili** vari temi orizzontali di valore didattico-formativo proprio per la loro natura multidisciplinare e di metodologia di applicazione e elaborazione di materie di natura estremamente varia (**umanisti-**

ca, storica, tecnico-scientifica, ecc.), quali l'ambiente e l'energia; né sono da trascurare seppure con diversi significati e finalizzazioni, meno epistemologiche ma ugualmente necessarie per gli aspetti metodologici, altri temi quali l'informatica e l'innovazione.

La citazione congiunta non è assolutamente casuale ma poggia su profonde realtà culturali, patrimonio di sempre più ampi settori della **società** umana.

Alla luce delle scoperte scientifiche più o meno recenti viene sempre meglio chiarito come materia ed energia siano due diversi aspetti di una realtà unica, a livello sia microscopico che macroscopico, dalla quale scaturisce l'ambiente, la vita, l'uomo e i suoi comportamenti.

Conoscere l'ambiente significa conoscere la materia e la sua dinamica, la vita e la sua evoluzione, rilevando il ruolo costruttore e motore dell'energia. Vivere nell'ambiente significa capire i limiti che esso pone ad una presenza attiva e **trasformatrice**, quale quella dell'uomo, anche in termini di risorse ed impieghi energetici. Rispettare l'ambiente significa assicurare migliori condizioni di vita per ogni essere umano, garantendo un progresso che sul piano tecnologico sia basato su concetti ed applicazioni desunti dalla conoscenza e comprensione dei sistemi naturali e basati su ben precisi equilibri e cicli chiusi che consentono la sopravvivenza dell'uomo. Il raggiungimento di questi obiettivi costituisce però una sfida non facile e richiede la **capacità** di passare dalle vecchie strutture industriali, commerciali, sociali e politiche ai nuovi schemi per realizzare nuove strutture. Qui si impone, a livello più generale possibile, di esprimere al massimo tutte le **potenzialità** innovative del pensiero umano in modo da tradurre in cambiamenti strutturali positivi quanto già in via di elaborazione e conquista a livello concettuale e culturale. Uno degli strumenti di questa innovazione, di tipo orizzontale e che tende a permeare tutti i settori applicativi dei sistemi applicativi sociali, è costituito dalle applicazioni, dell'informatica.

È, pertanto su questi temi che, nell'ambito della nuova cornice epica e culturale da essi prefigurata, devono essere innestate le materie tradizionali. Esse indubbiamente devono **con-**

tinuare ad esercitare la loro funzione di fondamento storico-culturale, retaggio insostituibile, garanzia di **continuità** ed **integrità** del pensiero universale. In un sintetico esempio, si può affermare che **l'umanità** deve crescere nel cambiamento.

### 5.3. APPLICAZIONI,

Non sembra, allo stato attuale, urgente individuare nuove materie nelle quali cristallizzare i fondamenti ed il senso delle elaborazioni scientifiche, filosofiche, storiche, sociali, economiche e letterarie che caratterizzano il XX secolo. Ognuno di questi aspetti del sapere umano ai nostri tempi non ha subito modifiche tali da dover sconfessare ogni legame di **continuità** col passato e la tradizione che ad esso ci lega. Ha avuto luogo piuttosto un intenso processo di integrazione tra questi aspetti della cultura **così** come processi analoghi hanno dominato sulla storia recente **dell'umanità**, anche sul piano sociale, politico e commerciale.

Questo, dunque, è oggi uno dei punti chiave dell'istruzione scolastica: essere in grado di fornire validi strumenti di base e la loro metodologia di applicazione per connetterli e disconnetterli fra loro, valutando il senso, **l'opportunità**, i vantaggi e gli svantaggi di ogni loro configurazione per essere in grado di individuare l'opzione più favorevole sia sul piano dei valori razionali che su quello dei valori sociali.

E alla luce di questi indirizzi che si capisce l'importanza dei temi interdisciplinari citati e la loro **potenzialità** formativa come stadio applicativo ed elaborativo delle discipline di base che in funzione di essi perdono certe differenziazioni gerarchiche per assumere tutte eguale dignità e pari ruolo come elementi non prescindibili di ogni processo di formazione ed esercizio culturale ampio e responsabile.

### 5.4. NUOVI PROFILI PER NUOVE PROFESSIONI.

Come accennato in precedenza, il carattere profondamente e dinamicamente innovativo della fase di sviluppo oggi av-

viata prospetta la **necessità** di nuovi profili all'interno delle **delineazioni** generali già discusse.

Di seguito saranno elencati alcuni settori nei quali l'innovazione tecnologica va richiedendo mutamenti profondi rispetto alle competenze professionali o che hanno **capacità** di penetrare in molti altri settori con possibilità di trasformazione e sviluppo notevoli.

#### 5.4.1. *Agricoltura.*

In questo settore si profilano notevoli aperture per professione in ordine a:

- meccanizzazione
- automazione
- tecnologie integrate
- acquacultura
- agrobiologia
- applicazioni di tecniche nucleari
- agronica (informatica applicata all'agricoltura)
- conservazione, trasformazione
- agrobiotecnologie
- agrotermia
- piante medicinali.

Per ognuna di queste linee di attività vi sono applicazioni relative alle fasi di produzione, di commercializzazione, di mercato all'ingrosso e al dettaglio.

Il gruppo di materie che possono costituire un programma di base riguarda pertanto:

- |                    |   |
|--------------------|---|
| Gruppo letterario  | : italiano, latino  |
| Gruppo umanistico  | : storia, filosofia, sociologia   |
| Gruppo scientifico | : fisica, chimica, biologia, ecologia, matematica, informatica  |
| Gruppo commerciale | : economia, commercio, organizzazione e gestione aziendale, materie finanziarie, <i>marketing</i> , marche di qualità |

Gruppo giuridico	: aspetti giuridico-legali delle aziende, cooperative, consorzi
Temi orizzontali	: ambiente, energia, innovazione, informatica.

#### 5.4.2. *Ambiente.*

In questo settore si ha una delle varietà più ampie di opportunità di sviluppo e di maggiore **necessità** di formazione multidisciplinare: applicazioni professionali riguardano studi di base, applicazioni di carattere documentario, gestione a vari livelli, ma soprattutto l'avvio di una nuova progettazione dei processi produttivi:

- geologia, geofisica, geomorfologia, geotecnica, geo-chimica
- idrologia, idrogeologia
- pedologia, chimica e biologia del suolo
- oceanografia, chimica e biologia del mare
- telerilevamento da satellite ed aerofotogrammetria
- topografia e cartografia
- banche dati, elaborazione dati
- analitica chimica, fisica e biologica
- fisica dell'atmosfera, meteorologia
- botanica, zoologia, biogeochimica
- ecologia
- paleontologia
- economia delle materie prime e commercio
- matematica delle reti di monitoraggio e loro gestione
- sociologia, gestione integrata risorse-territorio
- iniziative di gruppo, consorzi pubblici e privati
- aspetti giuridico-legali del territorio e delle risorse
- aspetti e valutazioni finanziarie degli impieghi del territorio e delle risorse
- aree protette e di recupero
- *marketing* e promozione
- ricerca storico-artistica
- restauro

- recupero edilizio
- documentazione (editoria)
- organizzazione culturale, artistico-storica
- pianificazione territoriale
- pianificazione urbanistica
- valutazione di impatto ambientale
- sistemi di abbattimento emissioni
- disinquinamento aria, acque, mare
- sviluppo processi produttivi innovativi a ciclo chiuso integrato
- riciclo rifiuti, recupero materie prime
- studi socio-sanitari (tossicologia, ecc.)
- aspetti giuridico, legali e normativi.

Per molte di queste linee di attività vi sono applicazioni varie relative a fasi di studio, di sviluppo, di applicazione istituzionale, di supporto tecnico, di progettazione e commercializzazione.

Il gruppo di materie che possono costituire un programma di base riguarda pertanto:

- Gruppo letterario : italiano e latino, letteratura
- Gruppo umanistico : storia, filosofia, sociologia, storia dell'arte, ordinamento politico
- Gruppo scientifico : matematica, fisica, chimica, biologia, ecologia, geografia, informatica
- Gruppo commerciale : economia, organizzazione e gestione risorse, statistica
- Gruppo giuridico : aspetti giuridico-normativi relativi alla protezione dell'ambiente
- Temi orizzontali : ambiente, energia, informatica, innovazione.

### 5.4.3. *Automazione d'ufficio.*

L'insieme dei sistemi per il trattamento elettronico dei testi, per la loro archiviazione ed il loro scambio e trasmissione sia all'interno che all'esterno delle organizzazioni dove vengono utilizzati, tende a penetrare sempre più in tutti i settori dell'amministrazione e della gestione pubblica e privata realizzando attività, compreso l'accesso a banche dati, trasmissione dati, ecc.

In questo settore le nuove professionalità richieste riguardano:

- commercializzazione di **hardware e software**
- manutenzione sistemi di aggiornamento
- sviluppo *software* dedicati
- formazione del personale
- consulenza specialistica.

Ognuna di queste linee di attività può richiedere ulteriori competenze a seconda del *target* commerciale (banca, istituzione pubblica, di servizi, finanziaria, ecc., società privata, industria, ecc.).

Il gruppo di materie che possono costituire un programma di base riguarda pertanto:

- Gruppo letterario : italiano, latino
- Gruppo umanistico : storia, filosofia, sociologia
- Gruppo scientifico : matematica (algebra e algebra booleana), logica, statistica
- Gruppo commerciale : organizzazione aziendale, pubblica amministrazione, finanza pubblica e privata
- Temi orizzontali : informatica, innovazione, energia.

### 5.4.4. *Analisi non distruttive e controlli di qualità.*

L'affidabilità delle prestazioni dei materiali avanzati nelle applicazioni critiche, oggi assai diffusa in moltissimi settori, richiede che ogni parte della macchina, soddisfi le indicazioni

di progetto. A tale scopo vengono eseguiti controlli della qualità dei materiali in fase costruttiva ed analisi non distruttive nel corso dell'esercizio. Le tecniche non distruttive di valutazione e controllo dei materiali sono infatti indispensabili per individuare difetti di fabbricazione e verificare la resistenza meccanica e le proprietà dei materiali, determinandone le condizioni iniziali e l'evoluzione del suo degrado.

In questo settore vi sono aperture professionali in ordine a:

- diagnostica dei materiali con vari metodi fisici.

Il gruppo di materie che possono costituire un programma di base riguarda pertanto:

Gruppo letterario : italiano  
Gruppo scientifico : fisica, matematica, informatica  
Temi orizzontali : innovazioni.

#### 5.4.5. *Ristrutturazione, restauro e costruzioni civili.*

Molte delle professioni legate al settore delle costruzioni sono in via di rapida trasformazione sia per i mezzi impiegati che per i contenuti concettuali. Ridotto il campo delle costruzioni civili tradizionali si amplia quello del restauro, espandendo l'orizzonte della professione sui campi quali l'energia, la logistica e l'ambiente, e verso la progettazione integrata e la manutenzione. Si aprono invece notevoli spazi per i settori artigianali legati al restauro e manutenzione, quali la decorazione interna ed esterna e gli specialisti di impianti, rivestimenti ed arredi interni ed esterni.

Le linee di attività maggiormente soggette ad innovazioni saranno pertanto:

- progettazione, costruzione, restauro e manutenzione di edifici, complessi e comprensori
- urbanistica
- architettura ed architettura del paesaggio
- ingegneria del traffico
- energetica degli edifici ed ambientale

- interazione ambiente-costruzioni (sismica, consolidamento territorio, ecc.)
- applicazioni dell'informatica (banche dati, progettazione CAI e CAD)
- normativa e legislazione
- materiali per l'edilizia
- progettazione, costruzione, restauro e manutenzione interni
- arredamento.

Il gruppo di materie che possono costituire un programma di base riguarda in tal caso:

- Gruppo letterario : italiano e latino
- Gruppo umanistico : storia, filosofia, sociologia, storia dell'arte, etologia, geografia
- Gruppo scientifico : matematica, fisica, chimica, ecologia, informatica
- Gruppo commerciale : economia, *marketing*
- Gruppo giuridico : normative e standard dei materiali e delle costruzioni
- Temi orizzontali : energia, ambiente, informatica, innovazione.

#### 5.4.6. **Energia.**

Il fattore energetico è oggi di vitale importanza in ogni settore della **società**. Dalla produzione ai consumi, dalla ricerca all'industria, dal settore amministrativo a quello commerciale, la razionalizzazione degli impieghi energetici, la definizione e realizzazione di nuove fonti energetiche a basso costo sono fra i problemi più urgenti **dell'umanità**. Molte le professioni specialistiche in questo settore che peraltro è presente in molti altri settori specifici:

- realizzazione impianti elettrici di potenza a carbone e servizi collaterali (trasporto, deposito, ecc.)
- realizzazione impianti elettrici di potenza nucleare
- sviluppo e produzione di pompe di calore

- sviluppo e produzione di celle a combustibile
- sviluppo e produzione di sistemi fotovoltaici ed eolici
- realizzazione di impianti di cogenerazione
- realizzazione e gestione di sistemi di **contabilità** energetica
- realizzazione e gestione di impianti a biogas
- radioprotezione, protezione dell'ambiente, valutazione di impatto ambientale.

Il gruppo di materie che possono costituire un programma di base riguarda:

Gruppo letterario	: italiano e latino
Gruppo umanistico	: storia, filosofia
Gruppo scientifico	: matematica, fisica, chimica, ecologia, informatica
Gruppo giuridico	: normative di protezione
Temi orizzontali	: energia, ambiente, informatica, innovazione.

#### 5.4.7. **Informatica.**

Molte sono le opportunità già disponibili in questo settore e molte altre sono prevedibili per il futuro a breve, medio ed a lungo termine.

Oltre ad attività proprie e specifiche dell'informatica quali:

- analisi e progettazione di sistemi
- programmazione
- gestione sistemi
- immissione dati
- manutenzione
- ingegneria dell'*hardware*.

notevoli sono e saranno le opportunità in tutti gli altri settori che impiegheranno sempre più l'informatica quale strumento per accrescere il livello qualitativo e la produttività specifica, quali:

- progettazione assistita da calcolatore (*Computer /li- & Design*, CAD)
- processi di produzione assistiti da calcolatore (*Com- puter Aided Manufacture*, CAM)
- applicazione didattico-formativa basata su calcolato- re (*Computer Aided Instruction*, CAI; *Computer Aided Training*, CAT)
- grafica assistita da calcolatore (***Computer Aided Gra- phics***, CAG)

Il gruppo di materie che possono costituire un programma di base riguarda:

- Gruppo letterario : italiano (latino)
- Gruppo umanistico : storia (filosofia, sociologia)
- Gruppo scientifico : matematica (logica matematica, teoria degli insiemi e dei sistemi, algebra, algebra booleana), infor- matica, fisica
- Gruppo commerciale : organizzazione aziendale, industria- le, pubblica, organizzazione di processo, economia, attuaria, dise- gno, fisica (meccanica), biologia e fisiologia dei processi conoscitivi ed intellettivi
- Gruppo giuridico : organizzazione pubblica, rapporti individuo-Stato
- Temi orizzontali : informatica, innovazione.

#### 5.4.g. **Laser.**

La tecnologia del laser sta penetrando silenziosamente in tanti settori produttivi lentamente ma decisamente rivoluzio- nando mestieri tradizionali e sostituendo nuove tecnologie più efficaci e produttive a procedure pesanti ed onerose, quali:

- saldatura di metalli
- taglio, foratura e lavorazione di metalli
- lavorazione superficiale dei materiali



Gruppo umanistico : storia (filosofia)  
Gruppo scientifico : matematica, fisica, chimica  
Gruppo commerciale : economia, *marketing*  
Temi orizzontali : energia, innovazione, ambiente.

#### 5.4.10. *Robotica.*

Contrariamente a quanto in genere si crede, l'introduzione dei robot o sistemi flessibili e macchine a controllo numerico nella produzione industriale di serie, non costituisce un fattore univoco di riduzione dell'occupazione, **perché** anche se riduce la domanda di manodopera generica, fa però crescere in modo considerevole le domande di personale altamente specializzato per le operazioni di manutenzione, diagnostica preventiva e messa a punto dei sistemi.

Le linee di sviluppo più promettenti in questo settore riguardano sia i processi produttivi che devono essere assistiti che la **capacità** di programmare le macchine in funzione della produzione:

- tecnica dell'industria manifatturiera
- supporto alla produzione
- tecnica dei sistemi robotizzati, a controllo numerico computerizzato, flessibili
- gestione, controllo, supervisione, *management*.

Il gruppo di materie che possono costituire un programma di base riguarda per questo settore:

Gruppo letterario : italiano (latino)  
Gruppo umanistico : storia (filosofia)  
Gruppo scientifico : matematica, fisica, logica, algebra, informatica  
Gruppo commerciale : organizzazione aziendale, industriale, economia dei sistemi industriali, merceologia, *marketing*  
Temi orizzontali : energia, innovazione, informatica.

#### 5.4.11. *Assistenza sociale.*

È un settore che dovrà avere un forte sviluppo nel futuro legato all'evoluzione della struttura della **società** ed alla valorizzazione della terza età. Le linee di attività in questo settore saranno a carattere interattivo, finalizzate quindi a fornire all'anziano l'opportunità e le capacità di svolgere una funzione in relazione non tanto a competenze professionali quanto ad un bagaglio di esperienze culturali ed assistenziali generali. Queste attività riguardano fundamentalmente linee di tipo sociologico e medico:

- assistenza domiciliare giornaliera
- dietologia, terapie mediche e fisiche per anziani.

Il gruppo di materie che possono costituire un programma di base per questo settore riguarda:

Gruppo letterario : italiano (latino)  
Gruppo umanistico : storia, filosofia, sociologia, psicologia  
Gruppo scientifico : matematica, biologia (fisiologia umana, dietologia)  
Temi orizzontali : ambiente.

#### 5.4.12. *Sistemi diagnostici assistiti da calcolatore.*

Il settore della diagnostica medica e chimica è in sviluppo molto rapido ed in via di transizione da sistemi di tipo qualitativo a sistemi di indagine condotti attraverso computer in modo analitico quantitativo.

Ecografia, radiografia digitale, tomografia assiale computerizzata e risonanza magnetica nucleare sono le attività che stanno registrando gli sviluppi più sostanziali e che offrono maggiori opportunità lavorative sia per specializzazioni mediche che per professioni tecniche di assistenza e gestione.

Il gruppo di materie che possono costituire un programma di base riguarda pertanto:

Gruppo letterario : italiano (latino)  
Gruppo umanistico : storia (filosofia)  
Gruppo scientifico : matematica, biologia (fisiologia  
umana) fisica, informatica  
Temi orizzontali : informatica, innovazione.

#### 5.4.13. *Telematica.*

Il nuovo grande sviluppo che le telecomunicazioni stanno subendo in sinergia con l'elaborazione dati è uno degli strumenti più potenti per stimolare l'innovazione nei prossimi anni in tutti i settori, praticamente fornendo strumenti conoscitivi ed elaborativi di ampiezza mai ottenuta finora ed a un numero di operatori sempre maggiore. Opportunità professionali sono disponibili a tutti i livelli:

- progettazione sistemi e componenti
- promozione e commercializzazione di sistemi e componenti
- realizzazione e produzione di sistemi e componenti
- installazione e manutenzione di sistemi e componenti.

Il gruppo di materie che possono costituire un programma di base riguarda per questo settore:

Gruppo letterario : italiano, latino  
Gruppo umanistico : storia, filosofia, sociologia, psicologia  
Gruppo scientifico : matematica, chimica, ricerca operativa fisica, informatica  
Gruppo economico : gestione sistemi, *marketing*  
Temi orizzontali : informatica, innovazione, energia, ambiente.

LAURA PARIS  
Responsabile rapporti  
con la scuola

GIOVANNI MASTINO  
Responsabile rapporti  
con gli Enti locali

Direzione centrale relazioni  
ENEA

**PARTE TERZA**  
**LA SITUAZIONE ATTUALE**



## 6.

### GLI ISTITUTI DI ISTRUZIONE PROFESSIONALE

#### 6.1. LA FORMAZIONE PROFESSIONALE NELL'ORDINAMENTO SCOLASTICO.

Il presente contributo è volto a documentare l'interesse che il sistema scolastico statale ha nel tempo sviluppato nei confronti dell'esigenza di formazione professionale dei giovani in età scolare, individuando le modalità con le quali tale interesse si è concretato in interventi.

Il termine <(formazione professionale)> viene utilizzato in quanto afferente ad una categoria concettuale più ampia che si ponga a sintesi di altri due concetti: quello di «**istruzione**» e quello di <<addestramento>>, ricollegabili alle funzioni del <(sapere>> e del «**saper fare**», appesantiti da antichi retaggi di contrapposizione.

La prevalenza della prima o della seconda funzione condiziona variamente, nelle varie realtà sociali, il concetto di professionalità che tende ad oscillare tra i due poli estremi della mera **esecutività**, da un lato, e della pura **creatività**, dall'altro.

Così come la portata delle definizioni verbali, nel tempo varia la qualità degli interventi delle varie forze sociali nel settore in esame.

#### 6.2. I PRIMI INTERVENTI.

È interessante notare come fin dal secolo scorso, mentre al passo con il progresso dei processi di produzione e del livello dell'economia nazionale, si affermava la **necessità** di una

più accurata preparazione professionale dei lavoratori, contemporaneamente il miglioramento delle condizioni sociali e di vita lasciava affiorare esigenze di promozione umana che si ponevano come postulato per la diffusione di una elementare cultura di massa, sicché l'evoluzione dell'uno e dell'altro fenomeno presenta percorsi strettamente intrecciati.

Agli inizi dell'800 non esiste alcuna scuola obbligatoria unitaria e, parimenti, la preparazione al lavoro è affidata solo alla tradizione familiare, artigiana o rurale, ovvero all'apprendistato nelle «botteghe». Progressivamente si viene formando un sistema scolastico unitario di base e parallelamente nascono scuole di arti e mestieri o laboratori-scuola, gestiti da privati per l'addestramento al lavoro.

Lo Stato unitario, partecipe dell'ancora incontrastata concezione elitaria della cultura, distingue la propria diretta funzione di istruzione scolastica, dagli interventi destinati al coordinamento delle attività addestrative, affidando questi ultimi agli organi amministrativi preposti all'organizzazione del lavoro ed all'economia della nazione.

Già la legge Casati, tuttavia, nel 1859, a lato del prestigioso <(ginnasio-liceo)>, delinea le prime iniziative di istruzione tecnica.

Con il crescere d'importanza delle forze del lavoro, si intensifica l'interesse dei poteri pubblici per i processi formativi ai vari livelli, e, con esso, la coscienza della centralità della funzione dell'amministrazione scolastica, tanto che a quest'ultima vengono progressivamente demandate tutte le funzioni di coordinamento e vigilanza nel settore.

Con il Regio decreto legge 17 giugno 1928, n. 1314, sono trasferite al Ministero della pubblica istruzione le competenze in materia di formazione professionale già proprie del Ministero dell'Economia Nazionale. Nello stesso anno, l'art. 171 del Testo Unico 5 febbraio 1928, n. 577, sull'istruzione elementare sancisce l'obbligo scolastico per tutti i cittadini dal sesto al quattordicesimo anno di età.

La norma dovette certo sembrare velleitaria a chi considerasse come l'ordinamento scolastico dell'epoca, impostato su di una scuola elementare quinquennale ed una scuola secon-

daria di durata non inferiore ai sette anni, proponesse di fatto un iter culturale impraticabile per chi non volesse, o non potesse intraprendere dei corsi così impegnativi.

L'inadeguatezza del sistema induce il legislatore di quei tempi ad istituzionalizzare un triennio Post-elementare diversificato (un <(ciclo-breve>> *ante litteram*), offrendo ai giovani la possibilità di una scelta in alternativa. Per consentire, quindi, l'applicazione concreta del citato articolo **171**, è promulgato il Regio decreto-legge 6 ottobre 1930, n. 1379, che sancisce il riordinamento della scuola secondaria di avviamento al lavoro, finalizzandola a <(fornire un primo insegnamento per la preparazione ai vari mestieri, all'esercizio pratico dell'agricoltore ed alle funzioni impiegate di ordine esecutivo nell'industria e nel commercio)>.

Immediatamente successiva è la legge n. 889 del 15 giugno 1931, sul riordinamento dell'istruzione media tecnica: oltre agli istituti tecnici, sono istituite le scuole tecniche, di durata biennale, aventi lo scopo di <(completare la specifica preparazione pratica dei licenziati delle scuole secondarie di avviamento al lavoro e contribuire, con la formazione di idonee maestranze, allo sviluppo dell'economia nazionale)>.

Per la formazione dei lavoratori, inoltre, la predetta legge prevede l'istituzione, previa autorizzazione del Ministero della pubblica istruzione, presso gli istituti statali di istruzione tecnica di corsi per maestranze — su iniziativa di enti culturali, associazioni economiche, o datori di lavoro — la cui frequenza, ove istituiti, è obbligatoria per gli operai di età inferiore ai 18 anni, sforniti di licenza di scuola di avviamento.

Ai fini, poi, di una più particolare vigilanza sulle iniziative libere di carattere locale nel settore dell'istruzione tecnico-professionale, con legge 7 gennaio 1929, n. 7, vengono istituiti i Consorzi Provinciali obbligatori per l'istruzione tecnica.

Il sistema formativo, impostato nella maniera sopra descritta, dimostrò una buona validità sino all'immediato dopoguerra, quando, operando in contesti economici, sociali e culturali profondamente sconvolti, non sembrò più adeguato a soddisfare le differenziate esigenze emergenti.

A decorrere dal 1950 vengono a prendere progressivamente il posto delle scuole tecniche le nuove istituzioni scolastiche denominate Istituti Professionali.

### 6. 3. LA FUNZIONE DEGLI ISTITUTI PROFESSIONALI DI STATO.

Negli anni 50, dietro le sollecitazioni scaturite dalle risultanze dell'inchiesta sulla scuola promossa dal Ministro Gonella, sembrò **irrinunciabile** provvedere ad un ammodernamento delle strutture esistenti, in aderenza ad esigenze di maggiore caratterizzazione della preparazione pratica e di maggiore possibilità di adattamento alle mutevoli richieste del mondo del lavoro,

In base alla normativa sull'istruzione media tecnica di cui alla citata legge n. 889 del 15 giugno 1931 ed al Regio decreto legge 21 settembre 1938, n. 2038 (convertito nella legge 2 giugno 1939, n. 739) che prevede la possibilità di istituire scuole ad ordinamento speciale (art. 9), sorgono gli Istituti Professionali di Stato.

La creazione di ciascun Istituto è disposta con decreto del Presidente della Repubblica che pur individuandone l'attività didattica al momento della nascita, con riferimenti espliciti alle discipline oggetto di insegnamento, alla tipologia dei corsi ed alla loro durata, istituzionalizza la possibilità di continui cambiamenti.

Gli Istituti, la cui attività formativa, abbraccia tutti i settori economici, sono divisi in sei categorie: per l'industria e l'artigianato, per il commercio, per l'agricoltura, per le attività marinare, femminili ed alberghieri; all'interno di ciascuna categoria una tipologia estremamente articolata di corsi — denominati sezioni di qualifica — consente il conseguimento capillare delle singole professionalità.

La durata dei cicli formativi è variabile tra i due ed i quattro anni; al termine, previo superamento di appositi esami, si consegue il <(diploma di qualifica professionale)>.

Tale titolo è contraddistinto da una duplice spendibilità: nel sistema scolastico, per il proseguimento degli studi e nel

mondo del lavoro, per la validità della «qualifica» ai fini dei rapporti contrattuali, ai sensi della legge 31 marzo 1966, n. 205. Caratteristica basilare degli istituti professionali, al loro nascere, è quella di poter mutare la propria attività, senza particolari formalità, anche annualmente, per conseguire un costante adeguamento alle esigenze dell'economia e del mercato del lavoro, grazie ad un regime giuridico particolarmente «leggero».

L'inesistenza di una minuziosa normativa che potesse sclerotizzare le strutture; la costituzione in persona giuridica con autonomia amministrativa che consente una certa libertà e dinamicità nei rapporti contrattuali con il personale e con gli operatori esterni; la possibilità di aprire, se e fin quando servono, scuole coordinate in altri comuni e sezioni diverse in ciascuna sede; la consistenza informale e semplicemente indicativa degli stessi quadri orari e programmi di insegnamento proposti dall'amministrazione centrale, sono altrettanti elementi tipici di una struttura che la politica scolastica del momento volle — con significativa modernità — contraddistinta da accentuata flessibilità.

In questa prima fase le tipologie professionali oggetto di intervento formativo sono numerosissime e strettamente legate all'economia locale; la durata dei corsi ampiamente variabile a seconda dei singoli livelli di terminalità. Il quadro orario s'articola variamente tra le 34 ore settimanali delle sezioni commerciali e le 48 ore di quelle alberghiere. La fisionomia dei corsi è essenzialmente condizionata dalla valenza professionale: la formazione culturale del giovane è affidata quasi esclusivamente all'insegnamento denominato «cultura generale ed educazione civica»>, presente per 5/6 ore settimanali in tutte le sezioni, che ha come finalità l'educazione storico-linguistica. Per il resto prevalgono le discipline tecnologiche ed operative: la matematica è presente solo nel settore industriale; la lingua straniera solo in quello commerciale.

Il dialogo con il mondo del lavoro è intenso e fruttuoso; i qualificati trovano in alta percentuale occupazione — compatibilmente, si intende, con i diversi contesti economici e geografici — favoriti in ciò dalla circostanza che nei Consigli di

amministrazione e nelle commissioni di esame dei singoli istituti si ha cura di coinvolgere fattivamente i rappresentanti delle locali forze produttive ed imprenditoriali.

La struttura dell'ordine di studi fin qui considerata è andata poi parzialmente perdendo alcune proprie caratteristiche in quanto, pur perdurando la possibilità teorica di fruire legittimamente degli spazi lasciati dalla delegificazione della materia, la realtà operativa non ha potuto sottrarsi alla spinta, indiretta ma non meno pressante, di una politica scolastica e di una gestione amministrativa evolutesi per altre vie.

Pur con le dovute remore nel porre una censura in un procedimento continuativo, si può individuare l'anno **1969** come punto di riferimento per l'attivazione di quei processi che hanno portato alla situazione attuale. Del 27 ottobre **1969** è la legge n. 754 che istituisce la «maturità professionale)>, consentendo l'istituzione di corsi che, impostandosi su quelli di qualifica, completino il ciclo quinquennale.

Mentre si ritiene, in questa sede, non produttivo soffermarsi sulla fitta problematica connessa con la diffusione del nuovo ciclo lungo, appare indispensabile sottolineare gli aspetti di questa legge che ebbero ripercussioni sull'assetto delle sezioni di qualifica.

In primo luogo l'art. 1, comma primo, istituisce «corsi speciali tesi ad accentuare la componente culturale nel primo biennio professionale)>: il conseguente decreto del Presidente della Repubblica **19** marzo 1970, n. 253, reca l'indicazione di n. 50 Istituti Professionali, sede dei corsi suddetti.

Di fatto, tuttavia, l'amministrazione, già sensibilizzata all'istanza che la legge formalizza, anticipa i tempi, proponendo, per l'adozione nello stesso 1969, nuove bozze di stampa recanti quadri orario e programmi di insegnamento che generalizzano quel principio di rafforzamento della componente culturale che la legge limita a poche iniziative sperimentali.

In particolare nel settore industriale ed in quello agrario è incrementato l'orario di cultura generale, mentre si inserisce l'insegnamento della lingua straniera; è poi rafforzata la presenza della matematica.

Un ulteriore effetto di ricaduta è collegato alla circostanza che il numero dei corsi post-qualifica è ridotto (14, poi elevati a 23) ed i relativi programmi e quadri orario sono fissati per legge; non potendo il secondo ciclo assecondare la **flessibilità** e la varietà del primo, sarà il primo, per inevitabili necessità di raccordo, ad essere limitato e condizionato.

Profondi mutamenti si profilano successivamente nel panorama amministrativo quando il dettato costituzionale trova disciplina con la legge **16** maggio 1970, n. 281, ed in decreti delegati attuativi, che pongono le norme per il trasferimento alle Regioni a statuto ordinario delle materie di pubblico interesse decentrate.

Il decreto del Presidente della Repubblica 15 gennaio 1972, n. 10, in particolare, trasferisce talune funzioni amministrative statali in materia di istruzione artigiana e professionale. Per quanto concerne gli istituti professionali l'art. 4 conferma, implicitamente, la competenza di fondo dello Stato, nel momento in cui individua analiticamente, nella quantità e nella **qualità**, le funzioni, viceversa, devolute agli organi regionali. In ogni caso, la stessa norma limita la propria vigenza sino al momento di realizzazione della riforma della scuola secondaria superiore.

Analogo intendimento manifesta il legislatore nel decreto del Presidente della Repubblica 24 luglio 1977, n. 616, emesso ex *kge* 22 luglio 1975, n. 382: l'art. 35 sancisce che dalle funzioni amministrative decentrate vadano escluse quelle concernenti attività di istruzione professionale dirette al conseguimento di un titolo di studio; tale principio trova conferma nell'art. 37, ove si menzionano esplicitamente gli istituti professionali e quelli d'arte statali.

Pur restando indiscusso, quindi, il diritto legale all'esistenza dell'ordine di studi, comincia ad accostarvisi nel mondo scolastico, un concetto di <(sopravvivenza)>, che ne mina sottilmente l'intrinseca *ratio*, apertamente, peraltro, contestata da quegli organi regionali che rivendicano più ampie ed organiche aree di intervento, al di là della angusta prospettiva di poter gestire solo canali formativi collaterali, per un certo verso dequalificati.

Contemporaneamente sulle strutture scolastiche di ogni ordine e grado intervengono, con portata fortemente innovativa, i decreti delegati del 1974 (ex *lege* 30 luglio 1973, n. 477). Detti decreti delegati introducono nella scuola gli organi collegiali eliminando i consigli di amministrazione, riordinano e fissano lo status del personale docente e non docente, formalizzano la sperimentazione di ordinamenti e di strutture, generalizzando la possibilità di innovazione dei curricula.

È intanto già in Parlamento un progetto di riforma della scuola secondaria superiore: la funzione di istruzione professionale non vi trova alcuno spazio; si comincia a parlare di una scuola «preprofessionalizzante», se non proprio «deprofessionalizzata».

Nel frattempo i procedimenti amministrativi relativi alle nomine del personale insegnante, sempre più irrigiditi in vista della tutela del posto di lavoro, ed appiattiti a seguito dell'introduzione della gestione elettronica automatica, contribuiscono a condizionare pesantemente negli istituti professionali la reale possibilità di sopravvivenza di una molteplicità di qualifiche, nonché di un loro rapido avvicendamento, in aderenza alle esigenze del mercato del lavoro.

L'allontanamento dei rappresentanti delle categorie imprenditoriali dagli organi di gestione degli istituti e l'impossibilità, dovuta anche alla congiuntura economica, di adeguare le attrezzature destinate alle esercitazioni pratiche degli alunni all'evoluzione, sempre più veloce, delle strutture produttive, costituiscono altrettanti elementi di minore continuità e contiguità fra scuola e mondo del lavoro. Tutte le indicazioni emergenti dal quadro tratteggiato spingono coerentemente in un'unica direzione: l'attenuazione della valenza professionalizzante dei corsi di qualifica e la progressiva «scolarizzazione» del settore.

Nella crisi generale dell'ordinamento scolastico, tuttavia, ed in un quadro nazionale di elevata disoccupazione, la funzione di questo ordine di studi appare tuttora valida; la percentuale di occupazione dei qualificati migliore che per gli altri settori; l'indice di gradimento nella popolazione scolastica ancora alto.

Il numero degli alunni qualificati si è costantemente incrementato nel tempo, intorno ad una percentuale annuale del 45%.

I dati dell'ultimo triennio:

---

Anno scolastico	Numero istituti	Numero classi	Alunni qualificati
1981/82	712	16.218	349.669
1982/83	725	16.595	364.843
1983/84	725	16.995	381.089

---

Nell'anno scolastico 1984/85 gli istituti professionali sono 743 (308 per l'industria, artigianato, attività marinare; 236 per il commercio; 84 per l'agricoltura; 68 alberghieri; 47 femminili) ed operano complessivamente in circa 2.000 comuni,

Le sezioni di qualifica sono circa 150: non tutte però corrispondono a profili professionali diversificati; a denominazioni diverse corrispondono talora curricoli formativi affini, particolarmente tra quelle sezioni definite «atipiche». Con questo nome si individuano quelle sezioni (una buona metà) che sono presenti solo in pochissimi istituti, od anche in uno solo, in quanto legate a tradizioni artigianali locali, ovvero a specifiche richieste settoriali del mercato del lavoro.

L'indice di passaggio di allievi qualificati nei corsi scolastici post-qualifica, nell'ultimo decennio si è manifestato in crescita costante, spostandosi dal 25-30% all'attuale 50% circa. Il fenomeno trova origine, oltre che in un ovvio desiderio di promozione sociale, nell'aggravarsi della crisi dell'occupazione, in quanto confluiscono nella scuola anche quegli elementi che continuano gli studi in attesa di un primo lavoro.

#### 6.4. L'EVOLUZIONE DELL'ISTRUZIONE PROFESSIONALE.

Negli anni 80, benché gli istituti professionali conservino una positiva presenza nel sistema scolastico, si delineano ele-

menti ora immediati, ora premonitori di gravi difficoltà, forse non solo contingenti.

È stato precedentemente esposto come molteplici cause abbiano condotto alla progressiva perdita di quella elasticità di strutture che doveva contraddistinguere l'ordine di studi: la tipologia delle sezioni di qualifica ed i contenuti formativi sono rimasti praticamente identici negli ultimi quindici anni.

È fin superfluo sottolineare come in questo settore l'immobilismo non può che condurre ad una abdicazione della propria funzione, derivante dalla divaricazione, sia pure tendenziale e non generalizzata, rispetto al mondo economico che si presenta, viceversa, in fase di evoluzione così profonda e sostanziale da trasformare le basi stesse dell'economia nazionale.

L'introduzione di tecnologie avanzate nei processi di produzione e nel trattamento delle informazioni, l'incremento del terziario, l'automazione dei processi agricoli, le innovazioni introdotte nell'industria meccanica: costituiscono fenomeni di una tale dimensione da porre ragionevoli dubbi sulla validità stessa delle finalità concrete a cui la formazione professionale, tradizionalmente intesa, mira.

Pur senza presumere di potere individuare chiaramente a quali nuovi equilibri porterà quel complesso intreccio di forze e fattori che si suole definire processo di terziarizzazione della società post-industriale, è d'immediata evidenza la rivoluzione in atto nel sistema delle professioni, nel senso di una concentrazione delle attività lavorative umane dalla fase della produzione a quelle della programmazione, preparazione e controllo.

Ci si chiede, dunque, se, in prospettiva, abbia ancora significato proporre ai giovani una preparazione incentrata sull'acquisizione di particolari tecniche operative, o, addirittura, su specifiche manualità.

In un'ottica più immediata, d'altro lato, i messaggi del mondo del lavoro non appaiono facilmente decifrabili, implicando sollecitazioni talora contrastanti: l'opposizione tra l'esigenza di alta specializzazione per un rapido inserimento in sofisticati processi tecnologici e, di contro, la necessità di una formazione di larga polivalenza in vista di costanti procedure di ri-

conversione e di **adattabilità**, non costituisce che la prima di una serie di problematiche facilmente esprimibili in termini di possibile dualismo antitetico.

Da un quadro estremamente ricco di variabili, sembra estraibile un unico dato certo: la **necessità** di evoluzione e mutamento nella funzione formativa; ed un corollario: il requisito imprescindibile di flessibilità e **capacità** adeguate di qualsivoglia proposta di soluzione.

Le sollecitazioni del mondo del lavoro, tuttavia, non costituiscono l'unico punto di riferimento per un'azione amministrativa di portata innovativa nei confronti dell'istruzione professionale di Stato; indicazioni di pari rilevanza debbono essere necessariamente tratte dalla **volontà** politica, espressa nel progetto di riforma della scuola secondaria superiore in esame al Parlamento.

Terza presenza condizionante è «**l'esistente**» quale insieme di elementi umani (discenti e docenti), strutturali (attrezzature e locali) e giuridici (ordinamento nei vari aspetti).

Il disegno di legge di riforma approvato il 28 marzo 1985 dal Senato, conferma, al pari delle due stesure precedenti, la presenza di un <(ciclo-breve)> di studi nella scuola secondaria superiore.

L'art. 3, comma primo, prolunga a dieci anni complessivi la durata dell'istruzione obbligatoria «al fine di assicurare a tutti i giovani una formazione che corrisponda alle esigenze di elevazione culturale e di preparazione professionale)>. L'assolvimento dell'obbligo è previsto che avvenga, oltre che percorrendo la fase iniziale della scuola secondaria superiore, anche con la frequenza di corsi attivati nell'ambito dell'ordinamento scolastico e rispondenti alle **finalità** di cui al comma primo. Ulteriori disposizioni sono presenti alla lettera e) dell'art. 25, concernente la delega al Governo.

Nell'insieme la fisionomia dei corsi emerge caratterizzata dai seguenti requisiti:

- corrispondenza ad esigenze di elevazione culturale e, insieme, di preparazione professionale;
- svolgimento delle stesse materie dell'area comune del

biennio iniziale del ciclo lungo, con «**pari risultati formativi**»>;

- idoneità al proseguimento agli studi;
- caratterizzazione per settori professionali, anche con riferimento a programmi regionali;
- comprensione nel piano di studio di materie di indirizzo e professionali con pratica di laboratorio;
- **realizzabilità** anche secondo moduli di alternanza scuola-lavoro, od in forma integrativa con la formazione professionale svolta in sede regionale.

Il testo della legge manifesta la volontà del legislatore di realizzare percorsi formativi equivalenti, ma non coincidenti, per i previsti ulteriori due anni di istruzione obbligatoria post-media inferiore. Alcune considerazioni rendono pienamente condivisibile tale impostazione di principio.

Il ciclo secondario riformato è concepito come inscindibile struttura quinquennale: i primi due anni, pur avendo caratteristiche propedeutiche, si presentano già chiaramente orientati e privi di una loro intrinseca autonomia; incanalare l'intera leva scolastica in una struttura monovalente equivarrebbe ad imporre coattivamente un *habitus* solo esteriore di unitarietà, incurante di attitudini, possibilità e preferenze, con il risultato di ingigantire la demotivazione scolastica.

Che, di fatto, invece, l'orientamento dei giovani sia di segno diverso lo dimostrano i dati relativi alla popolazione scolastica 1984/85 (dati ISTAT). Degli 824.757 licenziati dalla scuola media nell'anno scolastico 1983/84, solamente 472.936 (57,2%) si sono iscritti alla classe iniziale di un corso di studi quinquennale (licei, istituti tecnici e magistrali), mentre 176.330 sono i giovani che non hanno proseguito affatto negli studi (21,3%). Se poi si considera il fenomeno degli «**abbandoni**», si conclude che il proseguimento degli studi obbligatori su canali alternativi dovrebbe interessare il 60% di coloro che hanno concluso il primo ed il secondo ciclo di istruzione.

La Direzione generale dell'istruzione professionale, cui è affidata la gestione amministrativa del settore, si è trovata dunque sollecitata da tre fattori, di cui due — la riforma della scuola e le esigenze del mondo del lavoro — spingono al mu-

tamento ed il terzo — la salvaguardia dell'esistente — trattiene, suggerendo grande cautela nei confronti di improvvisazioni distruttive.

Utilizzando lo strumento della <(sperimentazione)> (art. 3, D.P.R. 419/1974), e coordinando le singole iniziative della base, si è scelta una linea amministrativa che pur senza esplicitazioni in impegnativi progetti di portata globale, tenesse conto di alcuni principi di oggettiva validità:

— arginare la tumultuosa proposizione di singoli ed episodici piani sperimentali per evitare una polverizzazione di iniziative che avrebbero condotto all'ingovernabilità del settore;

— contrastare la tendenza degli istituti, originata essenzialmente dalla temuta prospettiva di regionalizzazione, a produrre iniziative sperimentali su base quinquennale, trascurando la preparazione propria dei corsi di **qualifica**: una linea **contraria** avrebbe condotto ad un inarginabile quanto deprecabile stravolgimento della fisionomia dell'intero ordine di studi, con la conseguente perdita di una funzione preziosa, non ancora validamente sostituibile;

— aggiornare i corsi di qualifica professionale, coordinando le pressanti esigenze di innovazione non più **disattendibili**, se non a prezzo di illudere i giovani;

— accogliere in pari tempo le sollecitazioni del disegno di legge di riforma, che, programmando il prolungamento dell'obbligo scolastico, propone un ciclo breve che privilegi i contenuti culturali e formativi, attenuando la valenza **professionalizzante**.

In coerenza con quanto sopra esposto si è proceduto alla revisione di taluni corsi di qualifica, aggiornandone i contenuti tecnologici e nel contempo tentando un'impostazione didattica di biennio più monoennio, coerente con l'idea di ciclo-breve.

I lavori, tuttora in corso, sono pesantemente condizionati da molteplici problematiche, e da obiettivi ostacoli che si collocano spesso al di fuori degli ambiti di competenza istituzionale. Prima fra tutte si è prospettata la **difficoltà** di impostare una produttiva convivenza tra funzioni di portata **antiteti-**

ca, nel tentativo di aderire a «tutte» le indicazioni di direzione reperibili nei tre fattori ricordati sopra.

Si sono dovute operare delle scelte, penalizzando un tipo di intervento a favore di un altro e rinunciando, quindi, a quanto di positivo il primo avrebbe potuto offrire.

In ogni caso, bisognava scegliere e la via migliore è sembrata quella della sperimentazione sul campo, in modo da verificare in concreto le scelte effettuate.

Per operare le scelte si sono individuate, prima, le seguenti imprescindibili finalità prioritarie:

A) Utilizzare pienamente gli elementi positivi già presenti nella struttura scolastica.

Pur essendo incondizionatamente disponibili a forme di collaborazione ed interazione con il sistema di formazione professionale regionale — ove realizzabili — si è deciso di completare i cicli formativi in sede scolastica, fruendo di un prezioso patrimonio di esperienza e di mezzi ed incoraggiando la diffusa disponibilità degli insegnanti e dei presidi all'aggiornamento.

La conclusione dei corsi in sede scolastica, inoltre, salvaguarda il valore legale di titolo di studio del diploma di qualifica.

B) Confermare la spendibilità dell'intervento formativo ai fini dell'occupazione.

Il giovane che si iscrive all'«istituto professionale» vuole impadronirsi di una «professionalità» che gli consenta di lavorare e di guadagnare. Va sottolineato inoltre che il sistema scolastico può ben anticipare, in via sperimentale, nel proprio seno, gli iter formativi ipotizzabili come futuri, ma che poi, nell'intero sistema giuridico non trova i necessari collegamenti, non essendo ancora vigente la nuova normativa.

Di questa incoerenza hanno fatto le spese taluni dei nuovi titoli di maturità sperimentale che non trovano tutela nella normativa propria dei contratti di lavoro.

E escluso, dunque, che si possano adottare soluzioni che equivarrebbero a «fare accademia» a danno delle possibilità oc-

cupazionali di una leva giovanile già pesantemente penalizzata dalla crisi economica.

Ciò significa, in conclusione, che si è cercato di individuare curricoli caratterizzati da una buona valenza professionale.

Ciò significa, **altresì**, che si è dovuta escludere la soluzione — pure allettante ed in taluni casi sperimentata — di **identità**, o quasi, tra ciclo breve e biennio unitario di istituto quinquennale riformato.

Quest'ultima ipotesi non è praticabile **perché** disattende le motivazioni stesse ispiratrici del ciclo-breve quale iter alternativo, negandone l'autonomia e lasciando troppo poco spazio alle discipline operative. L'esperienza ha dimostrato l'ineadeguatezza della soluzione che prevede di confinare essenzialmente queste ultime in uno o più moduli successivi, nei confronti di quella basata su di un intervento formativo progressivo nel tempo.

La presenza di un'attività operativa nella fase iniziale, inoltre, è per il giovane motivo di interesse e di incentivazione.

C) Assicurare la dimensione culturale dell'attività formativa.

Si è tenuto costantemente presente che, essendo i destinatari adolescenti in età evolutiva, qualsiasi intervento non può prescindere da finalità di promozione umana e di arricchimento intellettuale e spirituale, **sì** da metterli in **condizione** di appropriarsi delle chiavi interpretative della realtà.

Inoltre si è cercato di garantire la sussistenza della concreta **possibilità** di scelte alternative dopo il primo biennio, riducendone, entro certi limiti, la caratterizzazione.

In vista della normativa futura è stato fortemente professionalizzato il monoennio terminale, ma non al punto di snaturarne del tutto la valenza scolastica che la normativa attuale gli attribuisce. La costanza dell'insegnamento di talune discipline basilari come la lingua italiana, la storia, la matematica ed una lingua straniera, risponde all'intento sostanziale di promozione culturale ed a quello formale connesso con la circostanza che il diploma di qualifica conserva anche il valore giuridico di titolo di ammissione ad un quarto anno di scuola secondaria superiore.

La **necessità** della presenza, comunque, di queste ultime discipline nel terzo anno, congiuntamente all'**impossibilità** di gravare oltre certi limiti il quadro orario settimanale, genera un effetto di ricaduta sul biennio iniziale, costituendo un ulteriore elemento a favore della diluizione della componente **professionalizzante** nell'intero triennio.

Dall'insieme delle condizioni operative illustrate sono emerse **difficoltà** di realizzare, almeno in questa prima fase, curricula di ciclo breve che aderiscano pienamente alle indicazioni del testo di legge di riforma.

Un nodo irrisolto rimane costituito dal rapporto equivalenza-divergenza tra area comune del biennio iniziale del quinquennio e area culturale del ciclo breve.

Nel primo caso, la tipologia, come si è venuta delineando negli studi condotti dall'amministrazione e nelle iniziative sperimentali, è unitaria: esiste insomma un unico biennio **proluisivo** ai vari indirizzi, caratterizzato da una consistente quota orario (27/28 ore) occupata da discipline costantemente identiche, ed una piccola quota (9 ore) lasciata all'elemento opzionale variabile e coerente con il successivo indirizzo. I cicli brevi sono, invece, necessariamente, molteplici e solo una ridotta fascia di insegnamenti culturali può essere costantemente comune in tutti, per le già viste esigenze di spazi **professionalizzanti**.

Si è scelto, dunque, di inserire nel primo biennio un'area culturale con orario attestato intorno alle 24 ore (2/3 dell'orario globale), variabile nella composizione, lasciando che intorno ad un nucleo fisso — costituito da italiano, storia, matematica, lingua straniera ed educazione giuridica — si alternassero insegnamenti diversificati a seconda dei settori — quali sono, di volta in volta, geografia, fisica, chimica, scienze naturali, informatica, disegno e storia dell'arte — in modo da assicurare nel contempo valenza formativa in senso culturale e coerente base per l'acquisizione delle discipline di indirizzo.

E rimasta, parimenti, sospesa la definizione dei programmi di insegnamento delle più importanti discipline culturali. In un ciclo destinato essenzialmente a giovani che non intendono proseguire gli studi, è indubbio che queste ultime deb-

bano tendere ad un apporto autonomo e definito. È del pari indiscutibile che per rendere concretamente realizzabile la possibilità di rientri scolastici queste debbano includere, altresì, contributi propedeutici a processi formativi ed informativi di più ampio respiro. La soluzione di quest'ultimo problema non può essere studiata che in stretto raccordo con i lavori diretti ad individuare i contenuti dell'area comune nel biennio unitario e negli indirizzi della scuola secondaria riformata, tuttora in corso.

Il quadro tratteggiato offre una visione d'insieme sulle difficoltà che si presentano lavorando concretamente nel settore, ma non ha certo la pretesa di costituire un'esauriente rassegna su una problematica estremamente sfumata e sfaccettata.

#### All. A - BIENNIO COMUNE SETTORE COMMERCIALE.

##### *Quadro orario*

Materie di insegnamento	Orario settimanale	
	Classe 1 <sup>a</sup>	Classe 2 <sup>a</sup>
<b>Area comune</b>		
Religione	1	1
Cultura generale	4	4
Storia	2	2
Geografia	2	2
Diritto, economia, legislazione sociale	3	3
Inglese	4	4
Matematica	4	4
Fisica	2	2
Informatica	4	4
Educazione fisica e sanitaria	2	2
<b>Totale</b>	<b>28</b>	<b>28</b>
<b>Discipline di indirizzo informatico</b>		
Tecnica amministrativa aziendale	4	4
<b>Applicazioni</b> gestionali	2	2
Dattilo, calcolo mecc., esercitaz.	2	2
<b>Totale</b>	<b>8</b>	<b>8</b>

Si può concludere rilevando come i lavori coordinati dalla Direzione generale dell'istruzione professionale, ben lontani ancora da soluzioni definitive ed emblematiche, mirino piuttosto a sperimentare quella che potrebbe definirsi un'ipotesi di transizione, con valore interlocutorio, rispetto alla concreta realizzazione dei cicli brevi.

Tali lavori sono attualmente in vari stadi di definizione, più agevole in taluni settori, come quello commerciale, meno in altri più pesantemente condizionati dallo sviluppo tecnologico.

Con valore esemplificativo, si allegano alcune tracce di profili e relativi quadri-orario.

#### All. AI - MONOENNIO <<OPERATORE DI ELABORAZIONE DATI>>.

##### *Profilo professionale*

L'operatore sui sistemi di elaborazione dati è dotato di una buona cultura generale, usa correntemente l'inglese ed è in grado di orientarsi con sicurezza nel campo della tecnica amministrativa aziendale. Su questa base innesta una conoscenza,

##### **Quadro orario**

Materie di insegnamento	Orario settimanale	Prove
	Classe 3 <sup>a</sup>	
Religione	1	
Cultura generale	4	s.o.
Storia	2	o.
Diritto, economia, legisl. sociale	1	o.
Inglese	4	s.o.
Matematica	2	s.o.
Informatica	2	o.
Educazione fisica e sanitari	2	p.
Tecnica amministrativa aziendale	6	s.o.
Applicazioni gestionali	6	p.
Dattilo, calcolo mecc., esercitaz.	4	p.
<i>Totale</i>	36	

teorica e pratica, dei processi di elaborazione elettronica dei dati che gli consente non solo di assicurare, come operatore, l'esecuzione delle fasi procedurali proprie del centro presso il quale presta servizio, ma anche di essere impiegato nei settori amministrativo-contabili parzialmente o totalmente automatizzati.

All. B • BIENNIO COMUNE SETTORE ELETTRICO -ELETTRONICO

*Quadro orario*

Materie di insegnamento	Orario settimanale	
	Classe 1 <sup>a</sup>	Classe 2 <sup>a</sup>
<b>Area comune</b>		
Religione	1	1
Educazione fisica e attività ricreative	2	2
Lingua, letter. italiana, storia	6	6
Elementi di diritto e educazione civica	2	2
Matematica	3	3
Fisica	2	2
Lingua e letter. inglese	3	3
Chimica	2	2
Disegno tecnico	3	3
Elementi di informatica	3	3
<b>Totale</b>	<b>27</b>	<b>27</b>
<b>Discipline di indirizzo elettronico e delle telecomunicazioni</b>		
Elettronica generale e laboratorio	6	6
Esercitazioni pratiche	1	3
<b>Totale</b>	<b>9</b>	<b>9</b>
<b>Discipline di indirizzo elettronico ed elettrotecnico</b>		
Elettronica e costruzioni elettrom.che	6	6
Esercitazioni pratiche	3	3
<b>Totale</b>	<b>9</b>	<b>9</b>

All. **BI** - MONOENNIO «ADDETTO ALLE TELECOMUNICAZIONI (AT)».

**Profilo professionale**

L'addetto alle telecomunicazioni **provvede**, in base a schemi o altre indicazioni, alla messa in funzione, manutenzione e riparazione di apparati telefonici, telematici e per la trasmissione dati.

Utilizzando la conoscenza acquisita nel triennio di studi e in particolare nel monoennio di qualifica, deve essere in grado di progettare, realizzare e collaudare una rete per la trasmissione dati, eseguendo la posa di linee, i giunti relativi e l'ancoraggio delle coppie della rete telefonica.

La preparazione culturale per tale qualifica è rivolta a dare:

*a)* buone nozioni di cultura generale e soddisfacente padronanza della lingua inglese, per assorbirne la letteratura tecnica in continua evoluzione;

*b)* buone conoscenze della matematica e della fisica, necessarie a sostenere gli studi **professionalizzanti** del corso;

**Quadro orario**

Materie di insegnamento	Orario settimanale	Prove
	Classe 3 <sup>a</sup>	
Religione	1	
Educazione fisica e attività ricreative	2	p.
Cultura generale e educazione civica	3	s.o.
Matematica	3	s.o.
Fisica Elettrotecnica	3	o.
Elettronica generale e telematica		
Misurazioni elettriche ed elettroniche	18	s.o.g.
Tecnologie elettriche, elettroniche e disegno relativo		
Esercitazioni pratiche e collaudo	6	s.p.
<i>Totale</i>	36	

c) buona preparazione nelle materie tecniche professionali, onde consentire al qualificato di operare, continuando ad autoaggiornarsi, nel settore della telematica e della trasmissione dati.

All. B2 - MONOENNIO «APPARECCHIATORE ELETTRONICO (AE)».

### *Profilo professionale*

L'apparecchiatore elettronico provvede, in base a schemi di principio o di montaggio, dati o da lui stesso rilevati, alla messa in funzione, manutenzione e riparazione di apparecchiature elettroniche, digitali ed elementi di un sistema microprocessore.

Egli provvede inoltre a realizzare circuiti parziali o completi di apparecchiature digitali, effettuandone la messa a punto, mediante appropriata strumentazione.

### **Quadro orario**

Materie di insegnamento	Orario settimanale	
	Classe 3 <sup>a</sup>	
		Prove
Religione	1	
Educazione fisica e attività ricreative	2	p.
Cultura generale e educaz. civica	3	s.o.
Matematica	3	s.o.
Fisica Elettrotecnica	3	o.
Elettronica generale e industriale	18	s.o.g.
Misurazioni elettriche ed elettroniche		
Tecnologie elettriche, elettroniche e disegno relativo		
Esercitazioni pratiche e collaudi	6	s.p
<i>Totale</i>	<b>36</b>	

All. B3 - MONOENNIO «ADDETTO ALLA MANUTENZIONE DI ELABORATORI ELETTRONICI (AMEE)».

*Profilo professionale*

L'addetto alla manutenzione di elaboratori elettronici deve saper interpretare gli schemi di apparati elettronici in logica cablata e programmata, onde essere in grado di:

- a) operare nel collaudo, manuale ed automatico, dei prodotti finiti;
- b) curare la manutenzione di piccoli e grossi impianti di apparati elettronici e di informatica;
- c) impiegare una strumentazione sempre più sofisticata, che parte dal teste e dall'oscilloscopio per passare a strumenti di controllo sempre più automatizzati, per giungere alle procedure di autocollaudo di un sistema, mediante apposito **software**, e a procedure di telecollaudo.

La preparazione culturale per tale qualità è rivolta a dare:

- a) buone nozioni di cultura generale e umanistica, nonché soddisfacente padronanza della lingua inglese, necessaria per assorbirne la vasta letteratura tecnica;

**Quadro orario**

Materie di insegnamento	Orario settimanale	Prove
	Classe 3 <sup>a</sup>	
Religione	1	
Educazione fisica e attività ricreative	2	p.
Cultura generale e educazione civica	3	s.o.
Matematica	3	s.o.
Fisica Elettrotecnica	3	o.
Elettronica generale e elettronica digitale	18	s.o.
Misure elettroniche e laboratorio di elettronica		
Esercitazioni pratiche e collaudi	6	s.p.
<i>Totale</i>	36	

*b)* conoscenze sufficientemente approfondite delle varie branche della fisica, in un'ottica marcatamente sperimentale, con particolare riguardo alle metodologie e tecnologie elettroniche ad essa asservite;

*c)* approfondite conoscenze di quelle branche della matematica che sostengono gli studi tecnico-scientifici inerenti al corso;

*d)* un'aggiornata preparazione sulle materie **tecnico-professionali** che, attingendo alle reali problematiche del mondo industriale, consenta al qualificato di operare con piena competenza nei settori sopra enunciati,

#### **All. B4 - MONOENNIO «MONTATORE RIPARATORE APPARECCHI RADIOFONICI E TELEVISIVI (RTV)»**

##### ***Profilo professionale***

Il montatore riparatore di apparecchi radiofonici e televisivi deve essere capace di individuare e riparare guasti o anomalie di funzionamento di apparati radiofonici e televisivi di ogni tipo, sostituendo eventualmente componenti elettronici,

##### ***Quadro orario***

Materie <b>di insegnamento</b>	Orario <b>settimanale</b>	Prove
	<b>Classe 3<sup>a</sup></b>	
Religione	1	
Educazione fisica e attività ricreative	2	p.
Cultura generale e educazione civica	3	s.o.
Matematica	3	s.o.
Fisica	3	o.
Elettronica generale, radiovideo e misure relative	18	s.o.g.
Elettronica digitale e misure relative		
Tecnologia delle costruzioni elettroniche e disegno relativo		
Esercitazioni pratiche e collaudo	6	s.p
<i>Totale</i>	36	

schede e meccanismi difettosi, effettuandone la taratura, l'allineamento ed il collaudo. Inoltre dovrà conoscere nozioni di telefonia e trasmettitori via cavo, per meglio comprendere il funzionamento e la manutenzione di dispositivi di trasmissione dati.

Deve essere in grado di realizzare su schema di principio o di montaggio, dato o da lui stesso rilevato, i circuiti completi o parziali di un apparato radoricevente o di un televisore di qualsiasi tipo, ed effettuarne la messa a punto ed il collaudo. Deve anche saper curare la manutenzione di dispositivi per il comando elettronico a distanza e per la trasmissione dei dati.

#### All. C - BIENNIO COMUNE SETTORE CHIMICO -BIOLOGICO.

##### **Quadro orario**

Materie di insegnamento	Orario settimanale	
	Classe 1 <sup>a</sup>	Classe 2 <sup>a</sup>
<b>Area comune</b>		
Religione	1	1
Educazione fisica	2	2
Coltura generale	6	6
Diritto e legislazione sociale	1	1
Inglese	3	3
Matematica	3	3
Fisica	2	2
Scienze naturali	3	3
Chimica (generale inorganica ed organica)	3	3
Totale	24	24
<b>Discipline di indirizzo biotecnologo</b>		
Laboratorio di chimica	5	5
Laboratorio di biologia e microscopia	5	5
Igiene	2	2
Elementi di informatica	—	—
<b>Totale</b>	<b>12</b>	<b>12</b>

### **segue quadro orario**

Materie di insegnamento	Orario settimanale	
	Classe 1 <sup>a</sup>	Classe 2 <sup>a</sup>
<b>Discipline di indirizzo chimico-biologico</b>		
Laboratorio di chimica	5	5
Laboratorio di biologia e microscopia	5	5
Igiene	—	2
Elementi di informatica	2	—
<b>Totale</b>	12	12

All. C 1 - MONOENNIO «OPERATORE CHIMICO-BIOLOGICO».

### **Profilo professionale**

L'operatore chimico biologico è una figura professionale intermedia idonea ad essere utilizzata in un laboratorio di chimica o di microbiologia per eseguire pesate, estrazioni, filtrazioni, distillazioni, analisi qualitative e quantitative oltre a svolgere tutta l'attività di preparazione dei reagenti e dei terreni di coltura per prove biologiche. Può collaborare anche alla esecuzione di esami microbiologici speciali, determinazioni di attività enzimatiche, **nonché** all'allestimento di preparati microscopici normali su campioni biologici.

Può trovare impiego in laboratori di analisi chimico-cliniche nell'industria farmaceutica ed alimentare per i controlli di **qualità** della produzione.

## Quadro orario

Materie di insegnamento	Orario settimanale	Prove
	Classe 3 <sup>a</sup>	
Religione	1	
Educazione fisica	2	P.
Coltura generale	4	S.O.
Educazione civica, diritto e legislazione sociale	2	O.
Inglese	2	S.O.
Matematica	3	S.O.
Fisica	2	O.
Chimica biologica e microbiologia	6	O.
Chimica analitica applicata	4	O.
Laboratorio di microbiologia	6	O.P.
Laboratorio di chimica	6	O.P.
<i>Totale</i>	38	

All. C2 - MONOENNIO «BIOTECNOLOGO».

### **Profilo professionale**

Il biotecnologo è un operatore di livello intermedio, capace di effettuare corretti prelievi di campioni di acqua, aria, alimenti, scarichi industriali, determinandone i più semplici parametri chimici e fisici.

È in grado, in laboratorio, di collaborare alla esecuzione sui suddetti campioni di analisi biologiche (microbiologiche, individuazioni di specie animali e piante, ecc.) nonché di definire, in rapporto alle vigenti leggi, le condizioni di rispetto dei parametri chimico-fisici e biologici previsti. I biotecnologi possono trovare impiego presso le strutture di vigilanza sull'ambiente delle USL, presso Ministeri con specifiche attribuzioni (Ministero agricoltura e foreste, Beni culturali e ambientali, Marina mercantile) nonché presso industrie e ambienti di lavoro in genere, per il controllo della qualità delle condizioni di vita.

## Quadro orario

Materie di insegnamento	Orario settimanale		Prove
	Classe 3 <sup>a</sup>		
Religione	1		
Educazione fisica	2		p.
Cultura generale	4		s.o.
Educazione civica, diritto e legislazione sociale	2		o.
Inglese	2		s.o.
Matematica	3		s.o.
Fisica	2		o.
Laboratorio di chimica	6		o.p.
Laboratorio di microbiologia	6		o.p.
Microbiologia <b>ambient.</b> ind.	5		o.p.
Chimica dell'ambiente e tecnica della depurazione	5		o.
<b>Totale</b>	38		

All. D - BIENNIO COMUNE SETTORE MODA E **C O S T U M E .**

## Quadro orario

Materie di insegnamento	Orario settimanale	
	Classe 1 <sup>a</sup>	Classe 2 <sup>a</sup>
<b>Ama comune</b>		
Religione	1	1
Cultura generale	6	6
Diritto e legislazione sociale	1	1
Francese	3	3
Storia dell'arte e del costume	2	2
Scienze naturali	3	—
Educazione alimentare e dietetica	—	1
Chimica e merceologia	—	2
Matematica	3	3
Disegno	3	3
Educazione fisica	2	2
<b>Totale</b>	24	24

## segue quadro orario

Materie di insegnamento	Orario settimanale	
	Classe 1 <sup>a</sup>	Classe 2 <sup>a</sup>
<b>Discipline di indirizzo figurinista e costumista</b>		
Disegno tecnico	3	—
Pittura su tessuto	—	2
Anatomia umana	—	1
Esercitazioni di modellista	9	9
<b>Totak</b>	<b>12</b>	<b>12</b>
<b>Discipline di indirizzo sarta per donna</b>		
Anatomia umana	—	1
Esercitazioni di modellista	9	5
Esercitazioni di confezione	3	6
<b>Totak</b>	<b>12</b>	<b>12</b>

ALL. D1 - MONOENNIO «SARTA PER DONNA».

### Profilo professionale

La sarta ha buona cultura generale ed adeguata conoscenza della storia dell'arte e del costume: sa interpretare un figurino e realizzarne il modello sulle misure della cliente; sa preparare la stoffa, mettere in prova e confezionare ogni tipo di vestiario femminile in ogni tipo di tessuto.

### Quadro orario

Materie di insegnamento	Orario settimanale		Prove
	Classe 3 <sup>a</sup>		
Religione	1		
Cultura generale	4		s.o
Francese	2		o.
Diritto e legislazione sociale	1		o.
Storia dell'arte e del costume	2		o.
Educazione alimentare e dietetica	2		o.
Chimica e merceologia	3		o.
Matematica	2		o.
Educazione fisica	2		p.
Disegno tecnico	5		g.
Anatomia umana	2		o.
Esercitazioni di confezione	12		p.
<b>Totak</b>	<b>38</b>		

## All. D2 - MONOENNIO «FIGURINISTA».

### **Profilo professionale**

L'allievo del corso per figurinista, in armonia con le varie evoluzioni della moda femminile, crea figurini di ogni genere, imprimendo ad essi la propria **personalità**.

Sa realizzare i modelli in carta e tela e sa preparare i cartoni per la lavorazione industriale. La sua preparazione professionale prevede la conoscenza del disegno creativo e tecnico della pittura su tessuti, della storia dell'arte e della merceologia. Può trovare impiego nelle case di moda e nelle aziende del settore come disegnatore di figurino.

### **Quadro orario**

Materie di insegnamento	Orario settimanale	Prove
	Classe 3 <sup>a</sup>	
<b>Religione</b>	1	
Cultura generale	4	<b>S.O.</b>
Diritto e legislazione sociale	1	o.
Francese	2	o.
Storia dell'arte e del costume	3	<b>o.</b>
Educazione alimentare e dietetica	2	o.
Chimica e merceologia	3	<b>o.</b>
Matematica	2	o.
Educazione fisica	2	<b>p.</b>
Disegno tecnico	5	<b>g.</b>
Pittura su tessuto	2	<b>p.</b>
Anatomia umana	2	o.
Esercitazioni di modellista	9	<b>p.</b>
<i>Totale</i>	38	

All. D3 - MONOENNIO «COSTUMISTA».

### **Profilo professionale**

La costumista, sulla base delle buone nozioni storiche ed artistiche, sa riprodurre e creare costumi delle varie epoche fedeli alla **realtà** e con gli opportuni adattamenti richiesti dalla **finzione** scenica.

È capace di leggere ed interpretare il copione, deducendo tutti i costumi necessari, inquadrati nelle varie scene e di seguire lo svolgimento dell'azione sul palcoscenico o sul set. Può trovare impiego nei laboratori di costume teatrale, televisivo e cinematografico.

### **Quadro orario**

Materie di insegnamento	Orario settimanale	Prove
	Classe 3 <sup>a</sup>	
Religione	1	
Cultura generale	4	s.o.
Diritto e legislazione sociale	1	o.
Francese	2	o.
Storia dell'arte e del costume	4	o.
Educazione alimentare e dietetica	2	o.
Chimica e merceologia	2	o.
Matematica	2	o.
Educazione fisica	2	p.
Disegno tecnico	5	g.
Pittura su tessuto	2	p.
Anatomia umana	2	o.
Esercitazioni di tecnica del costume	9	p.
<i>Totale</i>	38	

ANNAMARIA BARLACCHI  
Coordinatore del settore  
sperimentazione e aggiornamento  
educativi della  
Direzione generale  
dell'istruzione professionale

## 1 CORSI REGIONALI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE

### 7.1. **PREMESSA.**

Indubbiamente, il problema più dibattuto e più complesso che ha interessato la politica educativa di questi ultimi anni in Italia è stato quello del rapporto fra scuola secondaria superiore e formazione professionale; i temi della riforma della secondaria superiore, del rapporto fra «cicli lunghi» e «cicli brevi», della ripartizione di competenze fra Stato e Regioni (e quindi del rapporto — o della distinzione — fra formazione professionale scolastica e formazione professionale regionale), ecc., sono stati affrontati e dibattuti nelle più diverse sedi, spesso con rigide contrapposizioni di punti di vista e con contrasti non facilmente componibili.

In questa sede si vuole riportare alla considerazione del dibattito culturale e politico alcuni elementi, per così dire, «esterni» al sistema (in sé considerato), a cui forse, nella morsa di condizionamenti più o meno forti, legati alla difesa di principi, competenze o ideologie, non si sono dati sufficienti attenzione e peso.

Naturalmente, non si ha assolutamente la pretesa di essere in qualche modo esaustivi; si intende solo richiamare qualche ulteriore elemento di riflessione, che scaturisce da un particolare angolo visuale, e cioè i connotati della domanda ed offerta di formazione.

Più in particolare, ci si intende soffermare su tre ordini di riflessioni:

— quali sono gli elementi di fondo che prevedibilmente condizioneranno l'offerta di formazione, o dei quali comunque l'offerta non potrà non tener conto;

— quali sono le prospettive ed i problemi che investono l'offerta di formazione e qual è il ruolo che sembra attendere i principali protagonisti di tale offerta (vale a dire le varie sedi formative);

— quale è la situazione che caratterizza l'offerta, con riferimento particolare a quella proveniente dalla formazione regionale.

Successivamente, si ricorderanno alcune conclusioni ed alcuni interrogativi cui è pervenuta una specifica ricerca promossa dall'ISFOL in materia di rapporti fra cicli lunghi e cicli brevi.

## 7.2. ALCUNI CONNOTATI DELLA DOMANDA DI FORMAZIONE ,

Va anzitutto osservato che le considerazioni che si possono fare circa i problemi e connotati che caratterizzeranno l'offerta di formazione non possono prescindere da un più generale quadro relativo ai connotati della domanda ed alla evoluzione di essa.

Ed a questo proposito va ricordato che in questi ultimi tempi — in Italia come del resto anche negli altri Paesi della Comunità Europea — si è venuta sempre più affermando una domanda di formazione diversificata ed eterogenea, per la diversità dei soggetti che la esprimono e delle istanze stesse che la determinano; al tempo stesso, si manifesta una domanda formativa conseguente alle trasformazioni del più generale contesto economico e sociale.

A quest'ultimo riguardo, in termini estremamente sintetici, possiamo dire che l'interrogativo principale di fronte al quale oggi ci troviamo riguarda le implicazioni che sul piano economico, occupazionale, professionale e formativo sono prodotte

da quella che è stata definita la <(tempesta tecnologica)>; e che non solo sta trasformando la sfera produttiva, ma è ormai sul punto di invadere anche la stessa dimensione quotidiana della nostra esistenza.

In pratica, ci stiamo spostando da una società caratterizzata da processi produttivi basati sulle tecnologie meccaniche ad una società contraddistinta da processi produttivi basati sulle tecnologie intellettuali (conoscenze tecnologiche); da una società industriale caratterizzata dalla produzione di *beni*, ad una società post-industriale caratterizzata dalla produzione di *informazioni* (e servizi).

Anche se questo passaggio non è tutto e si sviluppa in modo non lineare ed univoco, convivendo col permanere di situazioni più arretrate, non vi è dubbio che le conseguenze sul piano della professionalità — e quindi, in ultima analisi, della formazione — sono notevoli; in particolare, le conseguenze più rilevanti dell'innovazione tecnologia e organizzativa possono riassumersi nelle seguenti:

- tendenziale e progressiva scomparsa delle mansioni specialistiche tradizionali;
- progressivo peso dei compiti di trattamento ed elaborazione di dati ed informazioni;
- crescente presenza di attività integrate con altre (o che comunque richiedono conoscenza del lavoro svolto da altri);
- maggiore rilevanza della conoscenza e comprensione del significato della specifica attività svolta (non solo in rapporto al risultato, ma anche in relazione al processo lavorativo in cui tale attività è inserita ed agli obiettivi tecnico-economici dell'impresa).

Anche per il ruolo operaio la linea di tendenza, sul piano della professionalità, sembra essere quella di una progressiva integrazione di compiti e funzioni: si configurano infatti ruoli lavorativi che insistono su più materie (ad esempio meccanica ed elettronica) o su più funzioni (ad esempio **trasformazione-attrezzaggio**). La professionalità si presenta pertanto in termini nuovi, non solo come apprendimento di no-

zioni, ma anche sotto aspetti più complessi di responsabilità e discrezionalità nella gestione dei fenomeni.

Il quadro fin qui tracciato si arricchisce — e al tempo stesso si complica — se, oltre alle esigenze conseguenti all'evoluzione tecnologica ed organizzativa, si fa riferimento anche alla domanda di formazione espressa dai soggetti; se cioè, oltre alla domanda, per così dire, «collettiva» dell'apparato economico, si considera anche quella «individuale» della forza lavoro (esplicita e potenziale), cui prima si è fatto indiretto richiamo.

La tendenza di fondo che al riguardo va sviluppandosi è quella di una sorta di <(autogestione)> e «autoprogrammazione» dei propri processi formativi.

Di conseguenza, ci si trova di fronte ad un panorama estremamente vario e composito; un primo sommario esame porta infatti ad individuare almeno una decina di categorie di domanda di formazione: dalla tradizionale domanda giovanile (sia scolastica che extrascolastica) a quella dei lavoratori adulti che si trovano nelle più disparate condizioni (riconversione, riqualificazione, promozione professionale, ecc.); dalla domanda di forza lavoro femminile che desidera immettersi o reimmettersi nel mercato del lavoro, a quella proveniente da speciali categorie, quali agricoltori, emigranti, apprendisti, lavoratori autonomi, ecc.

A tale domanda, così diversificata, è impossibile, di conseguenza, dare una risposta uniforme; si rende inevitabilmente necessaria una risposta molteplice sia sul piano dei contenuti, sia su quello delle strutture (vale a dire, di chi tale risposta è chiamato a dare).

### 7.3. MUTAMENTI DEL SISTEMA FORMATIVO.

L'azione concorrente dei processi sommariamente richiamati nel punto precedente ha finito per produrre, all'interno dell'apparato formativo, una serie di mutamenti e trasformazioni; tali mutamenti, che hanno specificamente riguardato la

fascia della formazione Post-obbligo, si sono a loro volta sostanziate in un diverso rapporto di ruolo tra le varie sedi formative. Soffermandosi brevemente sull'argomento, si può cominciare col ricordare che un primo mutamento è stato in pratica il superamento della identificazione funzionale tra formazione e scuola, con una forte crescita delle attività di formazione <<extra-scolastica>> post-obbligo: in pratica, agli itinerari formali sufficientemente coerenti ma anche abbastanza rigidi (scuola secondaria, formazione regionale), sono venute affiancandosi e sovrapponendosi attività non formali o informali, più flessibili ma spesso frammentate e non coerenti. Nell'insieme si ha un mare di opportunità diversamente connotate: formazione di base, addestramento, recupero, formazione specifica, formazione sul lavoro, posizioni miste studio-lavoro, apprendistato, botteghe-scuola, formazione a distanza, generiche possibilità culturali, riqualificazione, qualificazione, specializzazione, riconversione, ecc.

Ed è questo un dato sul quale concordano tutte le analisi: il ruolo della formazione all'interno della società contemporanea è andato aumentando, ma il sintomo maggiore di tale aumento pare costituito dallo sviluppo dell'extra-scuola (intesa in senso lato), più che dalla scuola tradizionalmente intesa.

Il panorama risulta quindi sensibilmente diverso rispetto al passato: più ricco di opportunità, più vario rispetto a bisogni e funzioni, più comprensivo delle possibili esigenze. Si può aggiungere che in tutto ciò non c'è diversità tra l'Italia e gli altri Paesi europei occidentali: muta infatti la fenomenologia specifica delle modificazioni, in dipendenza delle diverse strutture dei sistemi formativi, ma i fenomeni e le tendenze sono gli stessi.

Un secondo mutamento riguarda il rapporto tra scuola e lavoro: questo rapporto, che non è mai stato notevole, è andato progressivamente deteriorandosi, al punto che sarebbe meglio parlare di <(non-rapporto)> tra i due momenti; e oggi non c'è più praticamente corrispondenza tra indirizzo di studio seguito ed eventuale posizione occupazionale.

Infine, va ricordato il mutamento costituito dai rapporti

nuovi intercorrenti tra scuola e resto della formazione **post-obbligo**, dai <(processi trasversali)> (somma di diverse frequenze), che sempre più si evidenziano all'interno del sistema (anche se ancora a livello di tendenza).

Tutti questi processi hanno in pratica determinato: una riduzione quantitativa del peso della scuola rispetto all'insieme degli strumenti formativi; una riduzione, in questo caso qualitativa, del ruolo della scuola rispetto ad interventi formativi più moderni (più brevi, flessibili ed anche più specifici ed «**appetibili**»); infine, un'oggettiva riduzione del peso che l'istruzione (e in particolare quella scolastica) ha nel rapporto con la possibile occupazione.

In sostanza, dunque, la scuola non è più oggi l'unico luogo dove si ricevono le informazioni e le conoscenze, l'unica sede di acquisizione della **professionalità**; accanto ad essa hanno acquistato importanza ed agiscono altri strumenti e istituzioni formative che possono dare non solo le stesse, ma anche più specifiche conoscenze ed informazioni, **nonché lo** stesso luogo di lavoro.

Risultato finale è, in sostanza, la configurazione dell'apparato formativo in almeno **quattro specificazioni**, se non addirittura quattro sistemi autonomi, dato che essi presentano oggi scarsa **comunicabilità** tra di loro; si può richiamare in particolare:

- un sistema statale scolastico imperniato sugli istituti tecnici, su quelli professionali, sulle altre scuole secondarie superiori;
- un sistema aziendale, (o di formazione aziendale);
- un sistema privato, nato e sviluppatosi come risposta alla domanda individuale di formazione;
- il sistema regionale, gestito e controllato — o controllabile — dalle Regioni.

Dando un cenno esplicativo dei vari canali formativi, e tralasciando (per ovvie ragioni) il sistema scolastico, per quanto riguarda il sistema aziendale si può ricordare che solo alcune grandi imprese ed i grandi gruppi a partecipazione statale hanno

servizi interni di formazione; questi svolgono, in genere, attività rivolte prevalentemente ai propri lavoratori occupati.

Per una serie di ragioni che non è qui il caso di richiamare, da tempo però alcune grandi imprese hanno operato una ristrutturazione dei servizi formativi interni, trasformandoli sostanzialmente in agenzie formative operanti sia a beneficio del gruppo, sia per il mercato esterno.

Sempre nell'ambito aziendale, vanno poi ricordate **iniziative** o strutture formative facenti capo ad organizzazioni di categoria, enti ed organismi vari, tanto nel settore industriale che in quello terziario.

Venendo al sistema privato di formazione professionale, occorre dire che è difficile descriverlo in poco spazio e con un minimo di completezza: si tratta infatti di una miriade di enti privati — spesso di piccole dimensioni e non di rado di scarsa serietà — che svolgono o gestiscono a pagamento corsi diurni di breve durata, o corsi serali o corsi per corrispondenza; tali corsi sono generalmente diretti sia alla prima formazione sia agli adulti.

Infine, il sistema regionale — imperniato sulla rete dei Centri di Formazione Professionale gestiti direttamente dalla Regione o con questa convenzionati — rappresenta senza dubbio (insieme alla scuola), lo sforzo più diretto e più massiccio dell'apparato pubblico per rispondere alle esigenze di preparazione tecnico-professionale della forza lavoro; per il suo più diretto collegamento col sistema scolastico post-obbligo e per le grosse connessioni che esso ha con la riforma della scuola secondaria superiore, è opportuno darne in questa sede qualche cenno più ampio, riportandone anche alcuni aspetti quantitativi.

#### 7.4. IL SISTEMA REGIONALE DI FORMAZIONE PROFESSIONALE.

Va innanzitutto detto che il sistema oggi sta in parte vivendo processi di razionalizzazione (e di ristrutturazione), sia per l'evolversi della domanda sociale di formazione, sia a se-

guito della regolamentazione che le Regioni stanno attuando o hanno attuato per adeguare la propria normativa alla legge quadro sulla formazione professionale.

In particolare, il sistema da un lato è chiamato a rispondere in modo flessibile alle esigenze di professionalità diversificate e a più livelli; dall'altro, deve modificare ed adeguare i contenuti della formazione tenendo conto dei mutamenti in atto nel sistema economico-produttivo e dei processi di innovazione tecnologica.

Pertanto, si assiste contemporaneamente all'introduzione di nuovi corsi di qualificazione ed alla modifica dei contenuti delle figure professionali tradizionali. La **capacità** di innovare in tal senso la realtà del Centro dipende dal suo grado di integrazione con la realtà produttiva locale: infatti la conoscenza dei processi che avvengono nelle aziende mette in grado il Centro di riprogettare le proprie realtà formative (queste occasioni di contatto con le aziende hanno poi una serie di ricadute su tutta l'**attività** di formazione di primo livello).

E chiaro che chi gioca un ruolo determinante in tutti questi processi sono i docenti, dalla cui professionalità e **volontà** di aggiornamento dipende in gran parte la possibilità di una riprogettazione, e quindi il rinnovamento, dell'attività formativa e dello stesso ruolo dei Centri <sup>1</sup>. Quello dei docenti è oggi un problema-chiave dei Centri di formazione e sarebbe troppo lungo (esulando peraltro dai limiti del presente testo) soffermarvisi; si può solo ricordare che molte Regioni stanno mettendo in atto una serie di iniziative e di interventi in materia. Per quanto riguarda gli aspetti quantitativi, l'indagine ISFOL sulla consistenza dell'attività regionale di formazione professionale — effettuata direttamente presso i vari Assessorati regionali e con la collaborazione di questi ultimi — ha portato a rilevare, per il 1984, 1625 Centri di formazione professionale (CFP), operanti per i settori extra-agricoli nell'in-

---

<sup>1</sup> Un fattore di rigidità in proposito è il persistere di una impostazione contrattuale che assimila i docenti più a insegnanti del ciclo scolastico che a «progettisti di formazione».

tero territorio **nazionale** (di cui **il 27%** a gestione **pubblica**); tale numero — che, per certi versi, deve ritenersi approssimato — **risulta** di poco inferiore a quello del 1983. Tuttavia, se in termini di **saldo** non si riscontrano grosse variazioni, è noto che **i valori di saldo occultano** situazioni piuttosto diversificate; nel caso specifico, nascondono un certo movimento di nascita-morte di strutture, a volte non **trascurabile**. Questa creazione o soppressione di strutture riguarda per lo **più** sedi **occasionalmente** o staccate, spesso più direttamente finalizzate ad interventi formativi specifici; ma a volte rappresenta anche l'istituzione o la scomparsa di **CFP** in senso proprio.

Come si è già accennato, infatti, in diverse Regioni è in atto un processo di **razionalizzazione**, e **talora** di ridimensionamento, di strutture, sia **pubbliche** che private; **tale** processo è in genere legato ad una **politica** di riconversione **qualitativa** delle strutture esistenti e di perseguimento di una maggiore efficienza del sistema, ma non è raro il caso in cui vi intervengano anche fattori di natura finanziaria. Ad ogni modo si può dire che, nel complesso, il sistema si presenta quantitativamente **stabile**<sup>2</sup>; ne è indice **il** volume di attività, inteso sia come numero di corsi effettuati sia come numero di **allievi**.

In particolare, **nel 1984** sono stati svolti circa 11.200 corsi, rispetto a 11.600 nel 1983; il numero di **allievi** ha **oscillato**, in questi ultimi anni, intorno ai 200 **mila**, per quanto riguarda la formazione rivolta ai giovani (circa 202 mila **nel 1984**, 212 **mila** nel 1983, 195 mila nel 1982). Più in **dettaglio**, **nel 1984** la situazione era, per le singole circoscrizioni territoriali, la seguente:

---

<sup>2</sup> Per la **verità**, al riguardo occorrerebbe fare una serie di osservazioni; ma **queste** porterebbero troppo lontano, travalicando i limiti del presente testo. Ad esempio, tanto per citare qualcuno dei problemi, la situazione è molto differenziata, per cui a strutture sotto-utilizzate per insufficienza di domanda fanno riscontro strutture costrette ad operare selezioni a causa di domande esuberanti la **capacità** ricettiva; in altri casi è la disponibilità finanziaria che non consente di soddisfare l'intera domanda di formazione, ecc.

<i>Circoscrizioni</i>	<i>CFP</i>	<i>Corsi</i>	<i>Allievi</i>
Italia nord-occidentale	413	3.051	58.366
Italia nord-orientale	346	2.434	43.317
Italia centrale	233	1.687	28.820
Italia meridionale	632	3.991	70.924
<b><i>Totak</i></b>	<b>1.625</b>	<b>11.163</b>	<b>201.427</b>

Ci si riferisce, come detto, alla formazione professionale rivolta ai giovani; al suo interno, tuttavia, occorre distinguere fra la cosiddetta <(formazione di **base**> (vale a dire, in un certo senso, l'**attività** <<tradizionale>> o **«consolidata»** dei CFP), e quella che viene definita **«formazione di 2° livello»**. Quest'ultima, che va sempre più estendendosi, è generalmente rivolta ai diplomati di scuola secondaria superiore; essa per lo più nasce come esigenza di specializzazione post-diploma, sulla base della individuazione di fiie professionali nuove che richiedono una preparazione particolare; ovvero come specializzazione che la scuola non è in grado di fornire.

Dall'analisi dei dati relativi agli ultimi due anni formativi, balza evidente l'aumento quantitativo dell'attività di 2° livello (da 7.369 a 11.838 allievi); anche il rapporto tra formazione di base e formazione di 2° livello si modifica, ovviamente, nel senso di un maggiore peso della formazione di 2° livello (dal 3,4% al 5,9%).

Naturalmente, in questo, più ancora che negli altri casi, la situazione è estremamente diversificata territorialmente, essendo l'attività in questione più strettamente collegata alle esigenze del contesto economico; non è tuttavia da escludere anche una diversa **«sensibilità»** regionale verso il problema. In termini numerici, nel 1984 la situazione era la seguente:

<i>Circoscrizione</i>	<i>Allievi</i>	<i>% del totak</i>
Italia nord-occidentale	8.194	14,0
Italia nord-orientale	2.687	6,2
Italia centrale	300	2,1
Italia meridionale	657	0,9
<b><i>Totak</i></b>	<b>11.838</b>	<b>5,9</b>

Nell'ambito dell'attività formativa svolta nei CFP, è da segnalare ancora la formazione rivolta agli adulti: questa ha

interessato, sempre nel 1984, 85.800 unità. Anche in questo caso la situazione appare diversificata all'interno delle varie Regioni: infatti, per alcune, la formazione professionale adulti rappresenta un'attività consolidata, per altre, un'attività in espansione; comunque, **pressoché** tutte le Regioni, sia pure in misura diversa, stanno dedicando una particolare attenzione a questa attività.

Tornando alla formazione giovanile, si può fare un accenno alla distribuzione degli allievi secondo i vari settori di qualifica.

Complessivamente, risultano ancora maggioritarie le qualifiche del settore industriale (54,4%) rispetto a quelle del terziario (36,2%); a livello di circoscrizione territoriale, si ha la seguente distribuzione percentuale:

<i>Circoscrizione</i>	<i>Industria</i>	<i>Terziario</i>	<i>Altre qualif.</i>	<i>Tot&amp;</i>
Italia nord-occidentale	54,6	33,6	11,8	100,0
Italia nord-orientale	67,7	30,0	2,3	100,0
Italia centrale	52,9	32,6	14,5	100,0
Italia meridionale	42,0	46,2	11,8	100,0
<i>Totale</i>	54,4	36,2	9,4	100,0

Per completare il quadro degli aspetti del sistema formativo resta da fare un richiamo al personale impegnato e ad alcuni aspetti e problemi normativi.

Quanto al presente, per il 1984 si ha notizia di 32.404 unità, di cui 23.076 costituite da personale docente ed il restante numero da personale amministrativo e ausiliario; nel complesso, il personale docente costituisce il 71,3% del totale del personale. Tale quota si differenzia a livello territoriale, risultando in particolare la seguente:

Italia nord-occidentale	73,1
Italia nord-orientale	80,2
Italia centrale	74,5
Italia meridionale	65,6
<i>Totale</i>	71,3

I dati fin qui richiamati (ai quali altri potrebbero aggiungersi) sembrano sufficienti a fornire un quadro generale della

consistenza e composizione del sistema regionale di formazione professionale; per la verità, i dati sono piuttosto aggregati, ma al riquadro è da rilevare l'estrema difficoltà di raccolta di dati omogenei (anche per le più volte ricordate diversità di situazioni esistenti e per il diverso grado di organizzazione delle singole Regioni).

In materia, tuttavia, l'ISFOL sta perfezionando l'attività di rilevazione ed analisi, d'intesa ed in collaborazione con gli Assessorati regionali alla formazione professionale; ciò consentirà in un prossimo futuro una migliore e più puntuale disponibilità di dati, e quindi la possibilità di una più approfondita ed articolata conoscenza e valutazione delle varie componenti del sistema.

Per quanto riguarda infine gli aspetti normativi, va osservato che anche il quadro della legislazione organica regionale in materia di formazione professionale si presenta alquanto diversificata: da alcune Regioni che hanno provveduto a dotarsi, dopo la legge quadro, di una normativa o nuova o innovativa di leggi preesistenti, si passa ad altre che invece devono provvedere ad adeguare e sintonizzare alla legge-quadro 21 dicembre 1978, n. 845, sulla formazione professionale, precedenti provvedimenti, ed a qualche altra infine che è ancora priva di qualsiasi riferimento legislativo regionale; a ciò vanno poi aggiunte anche differenze di impostazione e di organizzazione.

Da un punto di vista dell'ampiezza della materia, si potrebbe operare una distinzione di massima tra leggi ad architettura semplice e leggi ad architettura complessa:

- le prime sono quelle che regolano solo gli aspetti strutturali e organizzativi del sistema di formazione professionale;
- le seconde sono quelle che ampliano il proprio spettro normativo anche all'Osservatorio sul mercato del lavoro o all'orientamento professionale, o all'uno e all'altro.

Un aspetto particolarmente innovativo, ma che al tempo stesso costituisce un ulteriore fattore di divaricazione e di differenziazione fra le varie Regioni, è rappresentato da alcuni interventi o impostazioni quali:

- la delega agli enti subregionali;
- la programmazione delle attività;
- i rapporti con il sistema produttivo.

Per quanto riguarda la delega, dall'analisi comparata delle diverse leggi regionali si deduce un panel di soluzioni adottate estremamente disomogeneo: sia nelle scelte del soggetto delegato (comuni, associazioni di comuni, comprensori, province o anche formule miste di associazioni intercomunali e province, ecc.); sia nell'ampiezza della delega stessa.

In pratica, sintetizzando le varie soluzioni adottate, si può dire che la legislazione regionale propone in materia di delega, due architetture fondamentali:

- la prima si caratterizza per un forte accento sul momento subregionale, con una dilatazione dell'istituto sia sul versante della programmazione sia su quello gestionale ed amministrativo-procedurale;

- la seconda mantiene alla Regione la regia dell'intero sistema: le deleghe sono per lo più limitate alla gestione dei centri pubblici, mentre i soggetti subregionali partecipano alla elaborazione della programmazione soprattutto in termini di pareri e proposte.

Circa il rapporto fra formazione professionale e sistema produttivo, si può osservare, che quest'ultimo è visto:

- come oggetto di programmazione: tutte le leggi regionali infatti includono nell'iter programmatico il sistema produttivo, delimitandone con esattezza spazi e apporti;

- come soggetto di formazione: le aziende infatti possono stipulare convenzioni con le Regioni per gestire all'interno processi di qualificazione del personale dipendente ovvero per offrire alla Regione servizi formativi (**ospitalità** per gli *stage*, messa a disposizione dei tecnici ed esperti, ecc.);

- come utilizzatore dell'attività regionale: le imprese non dotate di proprie risorse formative possono — da sole o in consorzio — stipulare convenzioni con i Centri di formazione professionale, per la formazione di proprio personale.

Infine, per quanto riguarda l'azione programmatica delle regioni in materia di formazione professionale, nonostante la chiarezza concettuale della legge-quadro n. 845, si deve constatare che tale azione presenta ancora un funzionamento approssimativo e incerto, che sembra privilegiare più l'attività di «**amministrazione**» che quella di «**governo**»; troppo spesso, infatti, i piani sono una sommatoria di interventi, di cui non si intravede una logica unificante.

Senza entrare nel dettaglio, si può dire che, in generale, il margine di scarto tra quanto si fa e quanto si dovrebbe fare è ancora notevole; la spiegazione, o meglio le spiegazioni, di tale fenomeno sono di carattere generale-istituzionale, alcune relative all'attuale tipo di rapporto e di procedure in atto tra Stato e Regioni, altre relative al settore della formazione professionale.

Questa situazione, tante volte lamentata, è oggi vissuta con particolare **drammaticità** per il fatto che il *trend* ascensionale delle disponibilità finanziarie per la formazione professionale si è negli ultimi anni alquanto attenuato.

#### 7.5. FORMAZIONE PROFESSIONALE E «CICLO BREVE».

A questo punto, approfondendo il problema del raccordo fra i sistemi formativi sembrano utili alcune considerazioni conclusive sul problema del raccordo (o rapporto) fra istruzione secondaria superiore e formazione professionale regionale, nel quadro del progetto di riforma in *itinere* (in ultima analisi, sulla questione del cosiddetto «**ciclo breve**»); in proposito si può fare riferimento ad una specifica ricerca condotta dall'ISFOL<sup>3</sup>, richiamando alcuni concetti ed ipotesi espressi nella ricerca stessa.

---

<sup>3</sup> «*Riforma della secondaria superiore e sistema formativo: ricerca* condotta in collaborazione con la Fondazione Clerici sulle trasformazioni del sistema scolastico e analisi del rapporto cicli lunghi-cicli brevi». Quaderni di formazione ISFOL, n. 5/1984, settembre-ottobre 1984.

In tale ricerca, il problema del possibile raccordo tra formazione professionale (con riferimento specifico alla prima qualificazione) e processo di riforma della secondaria superiore viene posto in ordine a tre principali questioni: quantità della domanda; qualità della domanda stessa; durata del «ciclo breve».

A) Per quanto riguarda la *quantità della domanda*, tenuto conto del numero degli abbandoni nel ciclo lungo di studi (maturità), in chiave di apparente paradosso si potrebbe sostenere che l'ipotesi di riforma attualmente in discussione riguarda in realtà la minoranza dei possibili utenti, piuttosto che la maggioranza: se è vero che la domanda o scelta di cicli brevi interessa circa due giovani su tre, non si può negare che il problema acquista una notevolissima rilevanza sociale e non può quindi essere trattato in appendice al problema del ciclo lungo. L'ipotesi che si delinea è quindi quella di un intervento legislativo specifico sui cicli brevi, che ne definisca, con coerenza interna e non attraverso criteri riduttivi o articoli aggiuntivi, struttura ed articolazione. Una soluzione sufficiente della questione non potrebbe perciò risiedere che in una serie di interventi organici, raccordati su più piani (possibile, ad esempio, attraverso una legge quadro di governo dell'intero sistema formativo), e tali da riguardare tutti gli attuali canali formativi: scuola secondaria, formazione professionale, apprendistato, congedi educativi, contratti di formazione, ecc.

B) Sul piano della *qualità della domanda* di formazione si è visto come tale domanda si presenti in forma fortemente differenziata; come già detto, essa si rivolge anche ad itinerari di formazione brevi e **professionalizzanti**, ad esperienze di inserimento rapido nel mondo del lavoro, alla richiesta di maggiore concretezza anche da parte di coloro che frequentano corsi «liceali», a bisogni di una maggiore formazione culturale di base, ad alternanza di momenti formativi e lavorativi, a tentativi di formazione diretta e spontanea sul lavoro, senza riferimento a titoli formali, ecc.

Inoltre, come si è prima notato, anche la domanda del sistema economico è piuttosto eterogenea.

In questo quadro l'ipotesi di un biennio uguale per tutti nel sistema scolastico non sembra sufficiente; tuttavia negare al sistema scolastico nazionale un suo ciclo breve di formazione distinto, e *perciò diverso* da quello lungo, equivale a sostenere che il sistema stesso si preoccupa dell'istruzione soltanto di coloro che occuperanno ruoli professionali medio-alti (i diplomati), e *cioè* solo del 40% dei giovani in formazione. E dunque evidente e legittimo che il sistema scolastico nazionale comprenda anche un ciclo breve; ma con una sua caratterizzazione specifica e quindi trattato a *sé*, con una normativa appropriata e chiara, non con ritocchi aggiuntivi in appendice alla strutturazione del ciclo lungo.

In questo settore però non ci potrà essere monopolio centralistico e uniformità di servizi; non è praticabile una gestione unicamente centrale delle opportunità formative in una situazione già in condizione di saturazione (per cui un'ulteriore assunzione di compiti e di *responsabilità* comporterebbe il collasso e l'ingovernabilità) .

Di conseguenza, precisato una volta di *più* che la scuola va considerata parte — certo preminente e fondamentale — di un *più* ampio sistema di opportunità formative, occorre pensare a soluzioni di carattere complessivo, che, nell'ambito di un prolungamento dell'istruzione obbligatoria per tutti, prevedano però la possibilità di *più* itinerari formativi del post-obbligo attuale; itinerari molteplici (e quindi sedi molteplici), ciascuno dei quali può essere scelto anche per l'assolvimento dell'obbligo, a patto che rispetti precise condizioni, formali e sostanziali.

Bisognerà dunque prevedere forse diverse possibilità di assolvimento dell'istruzione obbligatoria: è impensabile far rifluire tutti i giovani ancora per due anni (dopo la terza media) in un'unica struttura scolastica, *cioè* nei primi due anni della secondaria superiore, tanto *più* se questi primi due anni sono progettati come parte coerente di un percorso quinquennale .

C) Infine, sul piano della *durata e carattere della formazione*, *il* dato di partenza per affrontare la questione è la quantità e la qualità di formazione di tipo *professionalizzante* ne-

cessarie per la prima uscita sul mercato del lavoro. E qui va ricordato che anche a livello di prima qualifica è sempre più necessaria una solida preparazione di base (di supporto) anziché di identità (mestiere).

In tale quadro, la soluzione prefigurata nell'attuale ipotesi di riforma, vale a dire di un biennio, sia pure differenziato, con un completamento nella formazione professionale, può rappresentare una buona mediazione sul piano istituzionale, ma rischia di essere di difficile attuazione sul piano organizzativo, pedagogico e didattico: infatti, l'acquisizione di sufficienti abilità sul piano professionale e di una solida preparazione culturale di base esigono itinerari formativi costantemente aperti in vista del proseguimento degli studi, ma al tempo stesso sufficientemente conclusi in sé per avere efficacia sul piano, appunto, pedagogico-didattico.

In breve, un curriculum coerente e continuo di tre anni sembra l'unica soluzione che rispetti le esigenze culturali, pedagogiche, didattiche.

E infatti pur vero che, in una prospettiva che si configura sempre più come insieme di opportunità lavorative e sempre meno come sistema stabile di posti di lavoro, l'attuale sistema di qualificazione professionale «faccia a faccia» (una qualifica eguale a un determinato lavoro) è certo destinato a perdersi rapidamente; ma è altrettanto certo che un futuro sistema difficilmente potrà fare a meno di una entità professionale iniziale, allargata su famiglie di mestieri e dotata di una propria coerenza, in grado tra l'altro di favorire personalità capaci di essere imprenditive di se stesse.

Sempre più dunque sarà necessaria una solida preparazione culturale anche nel livello di qualifica, con sviluppo di capacità di autoapprendimento, di adattamento, di riconversione, di sostituibilità; e sempre meno solo di mestiere (e tanto meno solo di addestramento specifico). Non sembra adeguata, da questo punto di vista, la soluzione di corsi brevi (ovunque organizzati e da chiunque gestiti) di durata biennale: un ciclo almeno triennale si impone in quasi tutti i casi.

Maggiore attenzione di quanta non se ne sia posta finora

bisogna poi dare alla definizione degli *standard* terminali di qualifica professionale, a livello nazionale e regionale. Ma più ancora è necessario che queste certificazioni abbiano la stessa validità, se si vuole mantenere il valore legale dei titoli di studio, qualunque sia il percorso di provenienza di colui che si presenta al mondo del lavoro.

Infine, non va dimenticato che bisogna valorizzare al massimo le risorse disponibili di uomini e strutture, tenendo anche qui conto dell'arealtà, e non di ideologiche discussioni su principi.

**AUGUSTO** RUBERTO  
Dirigente ISFOL,  
Settore Ricerche sul mercato  
del lavoro e **sulla**  
formazione professionale

## 8.

### 1 SERVIZI DI ORIENTAMENTO

#### 8.1. LA FUNZIONE ORIENTATIVA DELLA SCUOLA.

La elaborazione culturale è unanime nel ritenere che l'orientamento è una delle finalità di ogni tipo di scuola.

Affinché la scuola secondaria superiore possa esercitare validamente la sua funzione, che è anche orientativa, sono necessari programmi di insegnamento aggiornati; ordinamenti e strutture validi; una sensibilizzazione alle problematiche del raccordo scuola-mondo del lavoro, che peraltro dovrebbe trovare spazio sia nella formazione in servizio dei docenti e dei presidi (aggiornamento), sia nella istituenda loro prima formazione.

#### 8.2. INIZIATIVE PER UN PIÙ EFFICACE RUOLO ORIENTATIVO DELLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE.

La scuola svolge un'azione orientativa dello studente attraverso l'attività didattica ordinaria di ogni giorno. Lo studente, infatti, nell'apprendimento delle diverse materie mette se stesso alla prova, individuando così i propri interessi e le proprie attitudini. In tal modo egli può orientarsi nella scelta di una determinata area professionale, nella quale cercare di inserirsi al termine di studi appropriati.

Questa funzione orientativa intrinseca e quotidiana della scuola svolge, quindi, un ruolo fondamentale per il futuro inserimento professionale del giovane. E da precisare peraltro che non si tratta di un fatto statico, di una semplice rilevazione, ma anche e soprattutto di una stimolazione e di uno sviluppo di interessi e **capacità**.

Tale azione orientativa della scuola dovrebbe **perciò** essere affiancata da attività di sostegno, quali la conoscenza del sistema economico nazionale ed internazionale e la conoscenza diretta del sistema economico locale. In questo modo la scuola svolgerebbe la propria azione formativa specifica tenendo le proprie finestre aperte sulla realtà socio-economica circostante, nella quale i giovani andranno ad inserirsi professionalmente.

In alcune scuole secondarie superiori vengono infatti realizzate iniziative che, come si è detto, integrano il ruolo orientativo proprio della scuola. Si tratta di:

— *incontri informativi*, a cui vengono chiamati a partecipare alcuni protagonisti della vita economica locale. Nel corso di questi incontri gli studenti possono acquisire dalla viva voce una serie di informazioni; e questo è più efficace, rispetto alla documentazione scritta (la cui utilità non si intende comunque negare);

— *visite ad aziende*. Se non vengono intese come «gita scolastica»>; se al contrario vengono ben organizzate (nei tre momenti: precedente, durante e dopo la visita), esse sono utili per avvicinare ulteriormente lo studente alla comprensione del meccanismo di funzionamento dell'impresa;

— *stage*. Si tratta di esperienze che è molto difficile organizzare. La **partecipazione** ad uno *stage* ha per lo studente il «costo» (ovviamente non economico) di una riduzione del suo tempo libero e del suo tempo di studio; egli ha però il <<beneficio>> di vivere direttamente l'esperienza dell'azienda. Non è comunque facile trovare aziende (pubbliche e private) disposte ad accogliere studenti in *stage*, **perché** per l'azienda i costi (in termini di problemi di inserimento) sono certamente superiori ai benefici. Una volta trovate aziende disponi-

bili, occorre assicurare che gli studenti siano inseriti in attività lavorative in sintonia con i loro studi, in modo che essi possano applicare nel lavoro quello che hanno appreso; che siano seguiti dentro l'azienda da una persona; che rientrati a scuola, l'attività scolastica non riprenda come se nulla fosse successo.

### **8.3. I SERVIZI DI INFORMAZIONE E DI CONSULENZA PERSONALIZZATA PER L'ORIENTAMENTO DEGLI STUDENTI.**

La scuola dovrebbe contribuire all'autoconoscenza di sé; alla individuazione e sviluppo dei propri interessi, capacità ed attitudini. Questa è una componente essenziale per lo studente, al quale però occorre anche far conoscere il mondo del lavoro nei suoi aspetti qualitativi (i profili professionali) e quantitativi (le previsioni occupazionali).

Lo studente ha perciò bisogno di servizi di informazioni sul mercato del lavoro; a volte anche di consulenze personalizzate per riuscire a mettere in rapporto se stesso con le informazioni ricevute e per individuare i propri interessi nella prospettiva delineata dalle informazioni stesse.

A quale organo dello Stato compete la erogazione di questi servizi? Al fine di meglio comprendere la situazione presente e le prospettive future, è opportuno richiamare la normativa e l'esperienza precedenti al decreto del Presidente della Repubblica 24 luglio 1977, n. 616, il quale nel completare il trasferimento alle Regioni a statuto ordinario delle residue competenze statali, ha modificato il quadro complessivo. Prima di tale decreto presidenziale, questi servizi venivano erogati dai Centri di orientamento scolastico e professionale (COSP), dai Consorzi provinciali per l'istruzione tecnica (CPIT) e da agenzie professionali. Ai sensi della legge 31 ottobre 1966, n. 942, i Proweditori agli studi stipulavano convenzioni con i COSP e con le agenzie professionali ai fini dell'erogazione dei servizi.

Nel periodo di tempo che va dalla legge del 1966 all'entrata in vigore del decreto presidenziale n. 616 del 1977, furono emanati i decreti delegati della scuola, tra i quali il decreto del Presidente della Repubblica **31** maggio 1974, n. 416, riguardante l'istituzione e il riordino degli organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica, che, all'art. 12 ha affidato al consiglio scolastico provinciale la funzione di programmare i <(servizi di orientamento scolastico e professionale)>, ed all'art. 15 ha attribuito al consiglio scolastico provinciale il compito di indicare «i criteri generali per il coordinamento a livello provinciale dei servizi di orientamento scolastico,... tenuto conto dei programmi formulati dai consigli scolastici provinciali»>.

Le competenze del distretto in questo campo sono state successivamente ampliate dal decreto del Presidente della Repubblica, 24 luglio 1977, n. 616, che all'art. 39, nel sopprimere i consorzi per l'istruzione tecnica e trasferire le relative funzioni, i beni e il personale alle Regioni, ha attribuito le funzioni di orientamento scolastico ai distretti scolastici.

Per effetto di tale decreto, dunque, il distretto scolastico ha per l'orientamento anche competenze operative, oltre a quelle programmatorie, che si sostanziano nell'attivazione di servizi di informazione e di consulenza personalizzata per l'orientamento degli studenti delle scuole.

#### 8.4. L'ORIENTAMENTO DEGLI ALLIEVI DEI CENTRI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE.

Fino al 31 dicembre 1977 il Ministero del lavoro ha avuto competenza in materia di servizi per l'orientamento di:

- a) apprendisti assunti;
- b) lavoratori disoccupati avviati agli appositi corsi di qualificazione professionale;

- c) giovani lavoratori avviati ai corsi normali di formazione professionale;
- d) minorati fisici e psichici avviati ai corsi professionali in genere (corsi per disoccupati e corsi normali);
- e) taluni gruppi di giovani avviati ai corsi alberghieri a carattere convittuale;
- f) allievi dei corsi agricoli.

Il Ministero del lavoro affidò l'erogazione dei servizi per l'orientamento di queste utenze in un primo momento all'Ente nazionale prevenzione infortuni (ENPI) e successivamente anche ad agenzie professionali (CNOS ed ENAIP).

A partire dagli anni 70 il quadro normativo è stato modificato da due provvedimenti. Il primo è il decreto del Presidente della Repubblica 15 gennaio 1972, n. 10, che all'art. 1 ha trasferito dal Ministero del lavoro alle Regioni a statuto ordinario le competenze per l'orientamento e la qualifica professionale degli invalidi del lavoro e degli invalidi civili.

Una modifica ben più profonda del quadro normativo è stata poi introdotta dagli artt. 35 e 36 del più volte menzionato decreto n. 616 del 1977.

Esso infatti ha posto termine alle attività del Ministero del lavoro nel campo dei servizi per l'orientamento. Le Regioni a statuto ordinario gli sono così subentrate nella competenza di attivare i servizi per l'orientamento degli allievi dei Centri di formazione professionale e delle altre utenze che prima abbiamo indicate.

La successiva legge-quadro 21 dicembre 1978, n. 845, in materia di formazione professionale, ha fissato le modalità in base alle quali le Regioni devono operare per l'orientamento delle utenze di loro competenza, prendendo gli opportuni accordi con l'autorità scolastica competente per lo svolgimento coordinato delle attività di orientamento scolastico e professionale, sentite le indicazioni programmatiche dei consigli scolastici distrettuali (art. 3).

Le Regioni dovrebbero quindi raccordarsi con il Mini-

stero della pubblica istruzione, il quale, in base all'art. 12 del decreto del Presidente della Repubblica **31** maggio 1974, n. **416**, emana le direttive generali nel cui ambito devono operare i consigli scolastici distrettuali per tutte le materie di loro competenza e quindi anche per i servizi per l'orientamento.

### **8.5. IL SUPERAMENTO DELLA DICOTOMIA TRA ORIENTAMENTO SCOLASTICO E ORIENTAMENTO PROFESSIONALE.**

Nelle pagine precedenti si è rilevato che i testi di legge, ed in particolare il decreto delegato n. 616, adottano distintamente le formulazioni <(orientamento scolastico)> ed <(orientamento professionale)>.

Molto probabilmente il legislatore usando l'espressione <(orientamento scolastico)> ha inteso riferirsi all'orientamento degli studenti, mentre con l'espressione <(orientamento professionale)> ha inteso riferirsi all'orientamento degli allievi dei centri di formazione professionale ed alle altre utenze prima servite dall'ENPI per incarico del Ministero del lavoro.

Si tratta di espressioni in quel tempo correnti, ma successivamente superate dalla elaborazione culturale, la quale attualmente ritiene che non esiste un orientamento scolastico distinto dall'orientamento professionale in quanto l'orientamento non può che essere uno solo: scolastico e professionale nello stesso tempo. Meglio che scolastico, l'orientamento potrebbe forse essere definito «formativo» nel senso che la persona si trova a scegliere tra diversi percorsi formativi i quali, oltre alla scuola, sono costituiti anche dall'università e dai corsi regionali di formazione professionale.

Lo studente si orienta verso una determinata area professionale e conseguentemente sceglie il percorso formativo che prepara per quella area professionale.

Quando egli ritiene di aver terminato la propria formazione, allora compie una scelta strettamente professionale,

nel senso che sulla base della formazione ricevuta si orienta verso un determinato lavoro.

Ragionare in termini di <<orientamento scolastico>> ed <(orientamento professionale)> è superato e fuorviante. E più semplice e produttivo ragionare per utenze nella ricerca degli organi competenti a gestire i servizi di orientamento per gli studenti delle scuole e delle università, per gli allievi dei Centri di formazione professionale e per i lavoratori in genere.

#### 8.6. LE LEGGI REGIONALI SUL DIRITTO ALLO STUDIO.

Le regioni hanno legiferato **in** materia di diritto allo studio e di orientamento, prevedendo anche interventi per l'orientamento scolastico.

Tali interventi regionali sono venuti ad aggiungersi a quelli di competenza dei distretti scolastici, causando, in tal modo, incertezza nella determinazione dell'assetto delle competenze a gestire i servizi di orientamento scolastico.

#### 8.7. LO STATO DEI SERVIZI PER L'ORIENTAMENTO.

Questa **duplicità** di competenze non ha però giovato agli studenti, in quanto **i** servizi delle Regioni sono per **lo** più modesti, e in alcuni casi inesistenti. Altrettanto si può dire per **i** consigli scolastici distrettuali, per i quali però si devono richiamare le note gravi **difficoltà** in cui si dibattono. In alcuni casi si è anche registrato un conflitto di competenze tra i due organi (Regioni e consigli scolastici distrettuali) per l'erogazione di servizi alla medesima utenza (studenti delle scuole).

Da un punto di vista qualitativo **i** pochi servizi attivati lasciano in genere molto a desiderare.

La situazione potrebbe essere migliorata con le seguenti misure:

- riordinamento dei servizi per l'orientamento nel territorio;
- creazione di una sede istituzionale nazionale di riferimento per le politiche dell'orientamento;
- creazione di un osservatorio nazionale sul mercato del lavoro.

Sono queste le linee fondamentali che sta seguendo il Parlamento nella elaborazione del testo legislativo di riforma dell'intero settore dell'orientamento.

**PIERLUIGI CASCIOLI**  
**Coordinatore settore**  
**orientamento scolastico**  
**Ufficio studi e programmazione**  
**Ministero della pubblica istruzione**

PARTE QUARTA

**L'ISTRUZIONE PROFESSIONALE  
NELLA PROSPETTIVA DELLA RIFORMA  
DELLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE**



## GLI ASPETTI LEGISLATIVI

## 9.1. PREMESSA.

Nella fascia dell'istruzione secondaria di secondo grado il settore dell'istruzione professionale, così come è attualmente configurato, presenta caratteristiche particolari che servono a differenziarlo da tutti gli altri settori della medesima fascia. Infatti, mentre questi ultimi si propongono una formazione dell'alunno atta al suo inserimento nel mondo del lavoro tecnologico o intellettuale, il settore dell'istruzione professionale si caratterizza essenzialmente per un tipo di formazione scolastica volta ad offrire la possibilità di un lavoro manuale qualificato <sup>1</sup>; ed allo stato attuale, in relazione alla minore durata dei corsi (che varia dai due ai cinque anni), esso offre la possibilità di inserirsi nel mondo del lavoro in età relativamente più giovane <sup>2</sup>.

Sul piano concettuale, tuttavia, occorre preliminarmente distinguere un'istruzione professionale in senso lato da una istruzione professionale in senso stretto.

In senso lato, infatti, sono da considerare a carattere professionale tutti gli istituti che rilasciano un titolo che abilita

---

<sup>1</sup> Come è noto, l'istruzione professionale si articola attualmente in sei indirizzi: agrario; industriale; marinaro; commerciale; alberghiero; femminile. I predetti indirizzi, nel loro complesso, offrono la possibilità di più di cento qualifiche diverse. La rete scolastica dell'istruzione professionale statale sino al 1978 era costituita da circa 1.600 unità scolastiche con una popolazione studentesca di circa 385.000 alunni.

<sup>2</sup> Ciò spiega **perché**, sin dalla sua istituzione, tale tipo di studi sia stato pre-scelto prevalentemente dai giovani provenienti dalle classi sociali meno abbienti.

ad una professione, per cui — ad esempio — sarebbero <<professionali>> anche gli istituti tecnici e gli istituti magistrali; in senso stretto sono da considerare scuole professionali quelle che hanno soltanto lo scopo di provvedere alla preparazione professionale e che non rilasciano titoli di studio di istruzione tecnica <sup>3</sup>.

In particolare, le scuole d'istruzione professionale in senso lato rilasciano titoli di studio in senso tecnico, i quali sono validi sia per l'accesso a determinate carriere, sia per la prosecuzione degli studi; laddove le scuole d'istruzione professionale in senso stretto possono rilasciare attestati di qualificazione che non costituiscono — si badi bene — attestazione di cultura, bensì di ben determinate capacità pratiche e tecniche. Ciò posto e basandoci sulla storia e sull'evoluzione dell'istruzione nel nostro Paese, possiamo notare che le prime sono sempre state stabilmente inserite nell'organizzazione della pubblica istruzione, mentre per le seconde si è venuta a configurare una pluralità di competenze, tra cui quelle del Ministero del lavoro, del Ministero dell'agricoltura, di altri Ministeri e di enti pubblici <sup>4</sup>. E sulla base di questa distinzione si spiega come mai, in occasione del trasferimento di competenze dallo Stato alle Regioni disposto in tale materia dal decreto del Presidente della Repubblica 15 gennaio 1972, n. 10, sia stato trasferito alle Regioni soltanto il complesso che faceva capo al Ministero del lavoro e a taluni enti minori <sup>5</sup>, mentre per

---

<sup>3</sup> Cfr. DANIELE, *Scuole di istruzione professionak*, in <<Novissimo Digesto Italiano>>, vol. XVI, p. 861; Id. <<Istituzioni di diritto scolastico>>, Milano, 1976, p. 103; MAZZONI, <<Manuale di diritto del lavoro>>, Milano, 1971, p. 922; LEVI SANDRI, <<Istituzioni di legislazione sociale>>, Milano, 1971, p. 347.

<sup>4</sup> Cfr. TONELLI, *L'istruzione tecnica e professionak di Stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai giorni nostri*, Milano, 1964.

<sup>5</sup> Su cui cfr. spec. SIMI, *Istruzione artigiana e professionak*, in AA.VV., «Stato e Regioni», a cura di L. GALATERIA, Torino, 1976, p. 527.

Sta di fatto che, allo stato attuale, nel settore qui considerato operano istituzioni scolastiche e para-scolastiche di varia origine e natura giuridica, alcune dipendenti dall'amministrazione della pubblica istruzione, altre dipendenti dalle regioni, altre ancora dipendenti da enti e amministrazioni statali diverse (es.: scuole professionali per ferrovieri organizzate dal Ministero dei trasporti ai sensi dell'art. 6 della legge 26 marzo 1958, n. 425; scuole professionali promosse dagli enti di riforma fondiaria ai sensi dell'art. 22 della legge 12 maggio 1950, n. 230; scuole per infermiere e assistenti sanitarie organizzate dal Ministero della Sanità; ecc.).

il complesso che faceva e tuttora fa capo al Ministero della pubblica istruzione si è rinviata ogni decisione alla riforma della scuola secondaria superiore.

Quanto alla **possibilità**, per i diplomati degli istituti professionali, di proseguire gli studi a livello universitario, la legge **11** dicembre 1969, n. 910, all'art. 1, ha stabilito che fino all'attuazione della riforma universitaria possono iscriversi a qualsiasi corso di laurea i diplomati degli istituti di istruzione secondaria di secondo grado di durata quinquennale e coloro che abbiano superato i corsi integrativi autorizzati, in via sperimentale, presso gli istituti professionali, il che consente l'accesso agli studi universitari anche ai diplomati dei predetti istituti. Precedentemente, infatti, la legge 27 ottobre 1969, n. 754<sup>6</sup>, aveva previsto appositi corsi sperimentali, al termine dei quali gli alunni sostengono un esame di Stato per il conseguimento di un diploma di maturità professionale equipollente a quello che si ottiene presso gli istituti tecnici di analogo indirizzo, e valido per l'ammissione alle carriere di concetto nelle pubbliche amministrazioni <sup>7</sup>, **nonché** a corsi di laurea universitari: da qui la constatazione che gli istituti professionali gestiti dallo Stato hanno sviluppato e poi consolidato la tendenza a trasformarsi in veri e propri istituti di cultura <sup>8</sup>.

## 9.2. L'ISTRUZIONE PROFESSIONALE TRA STATO E REGIONI: L'ART. 117 DELLA COSTITUZIONE E L'ORIENTAMENTO DELLA CORTE COSTITUZIONALE.

Ai sensi dell'art. 117 della Costituzione la materia della <(istruzione artigiana e professionale)> è stata inclusa tra quelle

---

<sup>6</sup> Stando a quanto previsto dall'ultimo comma dell'art. 26 del progetto di riforma della scuola secondaria superiore attualmente in discussione davanti al Parlamento, le norme di cui alla citata legge n. 754 del 1969 dovrebbero essere abrogate a partire dall'entrata in vigore dei decreti delegati concernenti la trasformazione degli attuali istituti professionali in istituti della nuova scuola secondaria superiore.

<sup>7</sup> Ma già la legge 21 aprile 1965, n. 449, all'art. 2 aveva riconosciuto la validità del diploma d'istruzione professionale per l'ammissione alle carriere esecutive dello Stato.

<sup>8</sup> Cfr. DANIELE, «Istituzioni di diritto scolastico», cit., p. 104.

in ordine alle quali le Regioni a statuto ordinario sono dotate di potestà legislativa e, ai sensi del successivo art. 118, anche delle relative potestà amministrative: da qui tutta una serie di problemi di carattere interpretativo, sorti — si può dire — sin dal giorno dopo l'entrata in vigore della Costituzione e tendenti a definire l'ampiezza e il contenuto della materia in questione nel rispetto del dettato costituzionale, la cui equivocità peraltro è stata sottolineata dalla totalità degli Autori che si sono occupati della relativa problematica <sup>9</sup>.

In effetti, il legislatore costituente, in luogo della formula «istruzione artigiana e professionale)>, avrebbe dovuto più correttamente adoperare la locuzione (del resto già adoperata dallo stesso costituente nel secondo comma dell'art. 35 della Costituzione) <(formazione professionale dei lavoratori)>, e ciò per meglio differenziare la materia in esame da quella della «pubblica istruzione>>, di esclusiva competenza statale <sup>10</sup>.

Era comunque prevedibile che, giocando proprio sull'equivocità di tale formulazione, una volta istituite le Regioni a statuto ordinario, queste ultime prendessero a rivendicare ogni competenza in materia di istruzione professionale ed a reclamare, in quest'ottica, il trasferimento in loro favore di tutte le strutture degli istituti professionali attualmente gestiti dallo Stato.

Da parte sua, la Corte Costituzionale, chiamata a pronunciarsi sulla individuazione della linea di confine tra le competenze statali e quelle regionali *in subiecta materia*, ha avuto occasione di affermare che, a differenza dell'istruzione in senso lato, attinente all'ordinamento scolastico e di competenza sta-

---

<sup>9</sup> Cfr. POTOTSCHNIG, *La competenza regionale in materia di istruzione professionale*, in «Rivista Giuridica della Scuola», 1973, p. 401; BALUCANI, *Le competenze delle regioni in materie di istruzione professionak dopo i decreti di trasferimento delle funzioni statali*, in «Foro Amministrativo>>, 1973, 11, p. 395; SIMI, *Istruzione artigiana e professionak*, cit., p. 528; D. RESTA, *Intorno all'istruzione professionak nelle regioni di diritto comune*, in «Rivista Giuridica della Scuola», 1976, p. 250; DE SIMONE, *Istruzione artigiana e professionak e sistema scolastico italiano*, ibidem, 1978, p. 162; MASTROPASQUA, *Note a margine della ripartizione di competenze tra Stato e regioni in materia d'istruzione professionak*, ibidem, 1979, p. 34; Id., *Cultura e scuola nel sistema costituzionale italiano*, Milano, 1980, p. 170.

<sup>10</sup> Cfr. SIMI, *Istruzione artigiana e professionale*, cit., p. 529.

tale, l'istruzione professionale di cui al citato art. 117 della Costituzione si caratterizza «per la diretta finalizzazione all'acquisizione di nozioni necessarie sul piano operativo per l'immediato esercizio di attività tecnico-pratiche, anche se non riconducibili ai concetti tradizionali di arti e mestieri)»<sup>11</sup>. La Corte Costituzionale appare, dunque, chiaramente orientata in senso favorevole ad una distinzione di fondo tra scuole <(professionali)> finalizzate all'acquisizione di nozioni strettamente necessarie per l'immediato esercizio di attività tecnico-pratiche, le quali dovrebbero in quanto tali considerarsi comprese nella sfera di competenza regionale, e scuole <<professionali)> aventi il *duplice fine* di impartire conoscenze tecniche utili per l'esercizio di una o più professioni e di fornire, al tempo stesso, una preparazione culturale, le quali sarebbero in tal modo anche «scuole di cultura», preordinate al rilascio di un titolo di studio e che in quanto tali ricadrebbero nella sfera di competenza statale.

Non sembra, perciò, che si possa fondatamente sostenere la tesi per cui, in sede di riforma dell'istruzione secondaria di secondo grado, *tutti* gli istituti professionali istituiti dallo Stato dovrebbero passare alle Regioni; e ciò in quanto, seguendo tale tesi, si dovrebbe negare a tali istituti la qualifica di scuole di cultura e la stessa possibilità di rilasciare titoli di studio validi per la prosecuzione degli studi e per l'accesso alle carriere.

Un'ulteriore indicazione al riguardo si rinviene, del resto, nell'art. 35 del decreto del Presidente della Repubblica 24 luglio 1977, n. 616, il quale precisa che le funzioni amministrative relative alla materia dell'istruzione artigiana e professionale concernono «i servizi e le attività destinate alla formazione, al perfezionamento, alla riqualificazione ed all'orientamento professionale, per qualsiasi attività professionale e per qualsiasi finalità, compresa la formazione continua, permanente, ricorrente e quella conseguente a riconversione di attività produttive, *ad esclusione di quelle dirette al conseguimento di un*

---

<sup>11</sup> Cfr. CORTE COSTITUZIONALE n. 89 del 30 maggio 1977, in «Rivista Giuridica della Scuola», 1979, p. 33.

*titolo di studio o diploma di istruzione secondaria superiore, universitaria o post-universitaria».*

### 9.3. LA LEGGE-QUADRO N. 845/1978 SULLA FORMAZIONE PROFESSIONALE; I PROBLEMI DEI RACCORDI E DEI RIENTRI.

Anche la recente legge-quadro in materia di formazione professionale (legge 21 dicembre 1978, n. 845) parla — più correttamente — di <(formazione professionale)> e configura le iniziative di formazione professionale come un <<servizio di interesse pubblico inteso ad assicurare un sistema di interventi formativi finalizzati alla diffusione delle conoscenze teoriche e pratiche necessarie per svolgere ruoli professionali, e rivolti al primo inserimento, alla qualificazione, alla riqualificazione, alla specializzazione, all'aggiornamento ed al perfezionamento dei lavoratori, in un quadro di formazione permanente)> (art. 2). Tali iniziative si rivolgono, ovviamente, a tutti i cittadini che abbiano assolto l'*obbligo scolastico* o ne siano stati assolti, e possono concernere ciascun settore produttivo, sia che si tratti di lavoro subordinato, che di lavoro autonomo o di libere prestazioni professionali.

Per taluni aspetti, può dirsi che la predetta legge-quadro in un certo senso anticipi l'attesa riforma della scuola secondaria superiore, al punto che — almeno per tali aspetti — essa potrebbe essere considerata una vera e propria legge-ponte; così come può dirsi che il legislatore-riformatore, nel predisporre il progetto di riforma della scuola secondaria superiore, si sia preoccupato di non contraddire quanto sancito nella predetta legge-quadro in special modo nei punti relativi ai raccordi tra formazione professionale e sistema scolastico e ai rientri scolastici.

Infatti, quanto al primo punto, si riscontra una notevole affinità tra la norma di cui all'art. 10 della legge-quadro e quella di cui all'art. 16 del progetto di riforma, anche se la formulazione di quest'ultimo risente di talune farraginosità insite nel progetto medesimo; quanto al secondo punto, l'art. 14 del pro-

getto di riforma riflette quasi specularmente le disposizioni contenute nell'art. **11** della legge-quadro.

In particolare, ai sensi del citato art. **16** del progetto di riforma, i «**raccordi**» tra attività di formazione professionale e sistema scolastico dovranno formare oggetto di apposite *intese* tra Ministero della pubblica istruzione e Regioni (e province autonome di Trento e Bolzano), con le quali si dovranno fissare i criteri sulla base dei quali potranno poi essere stipulate le *convenzioni* relative alla reciproca utilizzazione di sedi e attrezzature didattiche, mentre analoghe convenzioni potranno essere stipulate con enti pubblici, aziende private e associazioni professionali, con specifico riferimento allo svolgimento di attività di laboratorio e tirocinio, **nonché** ad attività di specializzazione successive al conseguimento del diploma di scuola secondaria superiore. In definitiva può dirsi che, una volta realizzato il complesso meccanismo dei collegamenti fra sistema scolastico e sistema di formazione professionale, le predette convenzioni dovrebbero, al tempo stesso, poter consentire agli studenti delle scuole secondarie superiori l'utilizzazione delle attrezzature regionali di formazione professionale e agli allievi delle attività formative regionali l'utilizzazione di sedi e attrezzature della scuola secondaria superiore. La norma in esame è indubbiamente rispettosa delle diverse sfere di autonomia pubblica; ma resta il dubbio che proprio il carattere paritetico e collaborativo di tali iniziative di raccordo possa, ove dovessero insorgere contrasti o divergenze tra gli organi dello Stato e quelli regionali, costituire un serio ostacolo alla realizzazione di un siffatto programma.

Quanto al problema dei <(rientri scolastici)>, l'art. **14** del progetto di riforma ribadisce — e in certo senso completa — quanto già previsto dall'art. **11** della legge-quadro sulla formazione professionale. In effetti, *soltanto* a coloro che abbiano conseguito una qualifica professionale (o mediante la frequenza di corsi professionali o direttamente sul lavoro) è consentito l'accesso alle diverse classi della scuola secondaria superiore, previo superamento di speciali prove di idoneità (comunque ridotte rispetto al normale esame di idoneità), i cui contenuti e le cui modalità di svolgimento dovranno essere sta-

biliti con apposito decreto del Ministro della pubblica istruzione *contestualmente* all'inizio dell'attuazione del nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore; ed alla stessa epoca il Ministro dovrà fissare i criteri per l'organizzazione di appositi corsi presso le scuole secondarie superiori aventi la precisa finalità di agevolare i «rientri» scolastici <sup>12</sup>.

#### 9.4. L'INTRODUZIONE DEL «CICLO CORTO» NELLA NUOVA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE.

Un problema assai dibattuto, sin dall'avvio delle prime proposte di riforma della scuola secondaria superiore, è stato quello della eventuale introduzione di un «ciclo corto»<sup>13</sup> di studi successivo alla scuola media, in alternativa ad un «ciclo lungo» costituito dalla nuova scuola secondaria superiore a struttura unitaria e — per l'appunto — di durata quinquennale: in pratica, si trattava di conservare nell'ambito della organizzazione della pubblica istruzione gli attuali istituti professionali di Stato i cui corsi si articolano nell'arco di due, tre o quattro anni, dal momento che una diversa soluzione avrebbe comportato il loro trasferimento alle Regioni, secondo quanto già previsto (invero con non molto perspicua formulazione) dal primo comma dell'art. 6 della citata legge-quadro n. 845/1978, il quale recita testualmente: «La disponibilità delle strutture destinate agli istituti professionali ed alle scuole ed istituti d'arte che non siano utilizzabili o necessarie per la riforma della scuola secondaria superiore, è trasferita alla regione nel cui territorio dette strutture sono ubicate, previa intesa tra il Mini-

---

<sup>12</sup> Del resto, l'ultimo comma dell'art. 2 del progetto di riforma prevede anche un *itinerario inverso*, dal momento che il certificato di **valutazione** positiva **rilasciato** a conclusione di ogni anno di studio compiuto **nella** nuova scuola secondaria superiore consente l'**inserimento** a vari livelli nei corsi **0 cicli** di formazione professionale oltre che, in tempi successivi, l'**eventuale** rientro nel sistema scolastico.

<sup>13</sup> Cfr. A. LOSCHIAVO, *I ipotesi di struttura di «ciclo breve»*. Verso una scuola *politecnica?*, in «Annali della Pubblica Istruzione», n. 6, 1983, p. 698; C. CHECCACCI, *Il problema del ciclo corto dell'istruzione secondaria superiore*, in «Professionalità», febbraio 1983, p. 13; PESCIA, *Obiettivi e funzioni del ciclo corto sul piano sociale e professionale*, *ibidem*, p. 18.

stero della pubblica istruzione, la regione stessa e l'ente locale proprietario dell'immobile)>.

Dunque, di fronte al contrasto delle opinioni al riguardo, la norma di cui al testé citato art. 6 non dava per scontato il trasferimento degli istituti professionali alle Regioni, ma si limitava ad affermare che, una volta attuata la riforma della scuola secondaria superiore, quegli istituti professionali che non potessero o non dovessero rientrare nelle strutture della scuola secondaria superiore riformata venissero trasferiti alle Regioni, rimettendo così ai futuri riformatori della scuola secondaria superiore la soluzione del nodo relativo alla conservazione o alla soppressione di detti istituti.

Il legislatore-riformatore, dopo molti tentennamenti e ripensamenti, sembra avere optato per una soluzione di compromesso che comprende i seguenti punti:

1) previsione di un ciclo corto corrispondente al primo biennio della nuova scuola secondaria superiore, ma alternativo rispetto alla frequenza dei primi due anni di quest'ultima (art. 3, secondo comma, del progetto di riforma);

2) contemporanea estensione dell'obbligo scolastico al primo biennio successivo alla scuola media (art. 3, primo comma);

3) formale soppressione, ad opera di appositi decreti delegati che dovranno essere emanati dal Governo, degli istituti professionali, i quali o dovranno essere trasformati in istituti della nuova scuola secondaria superiore, o dovranno essere trasferiti alle Regioni (art. 26);

4) possibilità — in vista di <<particolari esigenze, anche con riferimento a caratteristiche del territorio>> — di dar vita ad «istituti di istruzione secondaria superiore ad indirizzo ed ordinamento speciali)>, i cui piani di studio possono prevedere *durata, modalità didattiche, orari e titoli di studio finali* differenziati (art. 4, quarto comma).

Quanto al primo punto, si può osservare:

a) che il ciclo corto si identifica, in pratica, con un corso biennale da svolgersi *nell'ambito dell'ordinamento scolastico* e avente lo scopo di dotare i giovani di una <(formazione che

corrisponda alle esigenze di elevazione culturale e di preparazione professionale)> al tempo stesso, e i cui programmi d'innalzamento — ai sensi del successivo art. 29 del medesimo progetto di riforma — dovranno essere stabiliti con decreto del Ministro della pubblica istruzione;

*b)* che esso **consentirà** la prosecuzione degli studi nella scuola secondaria superiore, anche se non è del tutto chiaro se ciò potrà avvenire automaticamente a domanda dell'interessato o previa frequenza e superamento di appositi corsi integrativi;

*c)* che esso potrà essere realizzato anche secondo moduli di alternanza scuola-lavoro o in forma *integrativa* con la formazione professionale, sulla base delle già menzionate <(convenzioni)>, anche se non vanno sottovalutate le **difficoltà** che, sul piano concreto, un tale svolgimento «in via integrativa» comporterebbe.

Quanto al secondo punto, l'estensione dell'obbligo scolastico ai primi due anni della scuola secondaria superiore (ovvero al biennio corrispondente al ciclo corto) comporta che le iniziative regionali di formazione professionale, essendo riservate — ai sensi del secondo comma dell'art. 2 della legge-quadro — *a coloro che abbiano assolto L'obbligo scolastico*, potranno interessare soltanto i giovani che abbiano già compiuto il primo biennio della scuola secondaria superiore o il ciclo corto.

E vero — come si è messo in evidenza nel punto precedente — che possono essere attivati corsi biennali in forma «*integrativa*» con la formazione professionale; ma anche tali corsi dovranno svolgersi «*nell'ambito* dell'ordinamento scolastico»>; e resta il fatto che la <(certificazione dell'assolvimento dell'istruzione obbligatoria è di esclusiva competenza **dell'autorità scolastica**)>. Ciò, del resto, è conforme al principio per cui l'**obbligatorietà** dell'istruzione comporta che lo Stato metta a disposizione dei cittadini un'organizzazione ed un'attrezzatura idonee a soddisfare il loro bisogno di istruzione.

E questo, dunque, il punto centrale della complessa vicenda: l'estensione dell'obbligo fa ricadere nella fascia **dell'istruzione**

ne scolastica propriamente detta il biennio successivo alla scuola media ed esclude, al tempo stesso, che i corsi di formazione professionale organizzati dalle Regioni possano riguardare coloro che sono ancora soggetti all'obbligo.

Ciò consente di prevedere, con riferimento al terzo e al quarto punto, che la maggior parte degli attuali istituti professionali saranno in realtà conservati (pur cambiando denominazione) come istituti finalizzati all'attuazione del ciclo corto o come istituti ad indirizzo ed ordinamento speciali (e da questo punto di vista è assai significativo che il progetto di riforma abbia ricalcato la tradizionale denominazione di «scuole con finalità e ordinamento speciali» di cui all'art. 9 del Regio decreto-legge 21 settembre 1938, n. 2038); mentre solo quelle strutture che non siano assolutamente utilizzabili ai fini della predetta trasformazione verranno trasferite alle Regioni.

#### 9.5. CENNI AL PROBLEMA DELLA GRATUITÀ DEL CICLO CORTO E DEL PRIMO BIENNIO DELLA NUOVA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE.

Se questa è, per grandi linee, la soluzione accolta nel progetto di riforma, in esso si possono rilevare delle lacune, così come emergono perplessità in ordine a taluni aspetti di non secondaria importanza.

In primo luogo c'è da considerare, con riferimento all'estensione dell'obbligo, che sin dall'origine l'obbligatorietà dell'istruzione è sempre stata collegata con la gratuità della stessa <sup>14</sup>; e ciò — come è noto — ha trovato autorevole conferma anche nel dettato costituzionale, ove i termini «obbligato-

---

<sup>14</sup> Cfr. CARBONARO, *Per la costruzione teoretica dell'obbligo scolastico*, in «Studi senesi», 1950, p. 115; DANIELE, *L'obbligo scolastico*, in «Cultura e scuola», marzo-maggio 1963, p. 219; DE VIVO, *L'istituto dell'obbligo scolastico*, Padova, 1963; Id., *Obbligo dell'istruzione e obbligo scolastico*, in AA.VV., «Pedagogia fra tradizione e innovazione», Milano, 1979, p. 405; DE SIMONE, *Intorno alla gratuità della scuola dell'obbligo*, in «Rivista Giuridica della Scuola», 1967, p. 67; SCARPATI, *L'obbligo scolastico con particolare riguardo alla scuola media: note di diritto*, ibidem, 1967, p. 22; MASTROPASQUA, *Cultura e scuola nel sistema costituzionale*, cit., p. 145.

rietà» e «gratuità», riferiti all'istruzione, assumono il significato di un binomio inscindibile <sup>15</sup>.

Pertanto, sarebbe opportuno che il testo definitivo della riforma preveda, insieme all'estensione dell'obbligo per complessivi dieci anni, anche la gratuità sia del primo biennio della scuola secondaria superiore, sia del ciclo corto, con conseguente esenzione dal pagamento di qualsiasi tassa scolastica per *tutti* gli alunni iscritti alle classi dei primi due anni della scuola secondaria superiore o al ciclo corto, senza distinzioni di censo, e ciò anche al fine di evitare prevedibili eccezioni di incostituzionalità della norma estensiva dell'obbligo per contrasto con l'art. 34 della Costituzione.

#### 9.6. CENNI AL PROBLEMA DEL VALORE DEGLI ATTESTATI DI FREQUENZA DEL CICLO CORTO.

C'è poi da considerare che, per regola generale, il corso di studi della scuola secondaria superiore si conclude con esami di diploma che hanno valore di esami di Stato (principio che viene ribadito nell'art. 15 del progetto di riforma), mentre al termine dei corsi di formazione professionale è previsto il conseguimento di semplici *attestati* rilasciati dalle Regioni, in base ai quali gli uffici di collocamento devono rilasciare le *qualifiche* valide ai fini dell'avviamento al lavoro e dell'inquadramento aziendale (art. 14 della legge-quadro); a ciò *aggiungasi* che le Regioni non possono attuare iniziative dirette al conseguimento di un titolo di studio o diploma di istruzione secondaria superiore, universitaria o post-universitaria (art. 8 della legge-quadro).

Dunque, nel sistema risultante dalla predetta legge-quadro e dalla progettata riforma della scuola secondaria superiore la distinzione sembra essere abbastanza netta: da una parte *i titoli di studio*, nella specie di diplomi di scuola secondaria su-

---

<sup>15</sup> Così ZANGARA, *Famiglia, scuola, Costituzione*, in <<Rivista Giuridica della Scuola>>, 1962, p. 345.

periore, di esclusiva competenza dell'autorità scolastica; dall'altra gli *attestati* e le *qualifiche professionali*, di competenza delle Regioni e delle province autonome di Trento e di Bolzano. E tale distinzione sembra riflettere una drastica ripartizione di competenze tra lo Stato, cui spetterebbe tutta (e solo) la preparazione culturale, e le Regioni, alle quali spetterebbe tutta (e solo) la formazione professionale. Ma la contemporanea introduzione del ciclo corto sembra costituire, in realtà, un correttivo, ovvero una notevole attenuazione, di una siffatta separazione. Infatti, dal momento che è previsto un *certificato finale* al termine del ciclo corto, rilasciato dalle autorità scolastiche, quale utilità potrebbe esso avere per gli interessati, ove si escludesse valore anche di qualifica professionale in quanto titolo (*rectius*, attestato) diverso da quelli rilasciati dalle Regioni? Ed ancora, se il ciclo corto adempie ad una duplice finalità di elevazione culturale e di preparazione professionale, è ammissibile che relativamente a quest'ultima esso resti senza sbocchi nel campo professionale?

Se fosse vera l'ipotesi per cui i giovani che optano per il ciclo corto dovrebbero, al termine di quest'ultimo e per poter conseguire una qualifica professionale in senso stretto, successivamente iscriversi ai corsi regionali di formazione professionale, ciò equivarrebbe ad un incentivo forzoso alla iscrizione e alla frequenza di tali corsi, i quali diverrebbero così mera appendice del ciclo corto; ed inoltre non consentirebbe la realizzazione della principale finalità del ciclo corto, che è appunto quella di consentire, a quanti vogliano avviarsi rapidamente all'attività lavorativa, la necessaria preparazione professionale di base non disgiunta da una adeguata preparazione culturale. Proprio con riferimento a ciò va anche tenuto presente che non a caso l'introduzione del ciclo corto verrà a coincidere con l'estensione dell'obbligo scolastico, dal momento che — per definizione — funzione primaria dell'istruzione obbligatoria è quella di formare la persona umana per un primo inserimento nella vita sociale.

D'altro canto, poiché nel nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore si prevede anche la possibilità di istituire istituti a indirizzo e ordinamento speciali con *durata e tito-*

*li finali di studio differenziati*, ne consegue che questi ultimi titoli di studio, conseguiti al termine degli studi compiuti in detti istituti, dovrebbero essere *equiparati* — ai fini dell'inserimento nel mondo del lavoro — alle qualifiche professionali in senso stretto, pur conservando la loro natura di titoli di cultura. Altrimenti opinando, verrebbe ad essere vanificata una delle principali finalità della nuova scuola secondaria superiore che — ai sensi dell'art. 1 del progetto di riforma — è appunto quella di consentire, in alternativa alla prosecuzione degli studi a livello universitario, l'immediato inserimento nel mondo del lavoro.

SALVATORE MASTROPASQUA  
Docente universitario

## RAPPORTO TRA FORMAZIONE PROFESSIONALE E ISTRUZIONE SECONDARIA SUPERIORE

### 10.1. **PREMESSA.**

Il sistema formativo vive oggi forti contraddizioni, ma non grandi tensioni ideali e politiche: c'è più disagio che contrasto, più differenziazioni che schieramenti chiari su orientamenti e prospettive definite.

Viviamo in una fase di transizione in cui non si intravedono univoche linee di tendenza.

Certamente ci troviamo di fronte ad una molteplice serie di esigenze e di domande, implicite ed esplicite, molto più articolate che in passato.

Conclusasi la fase della scelta per la scolarizzazione di massa e per l'acquisizione di tale diritto, altre sono ora le richieste: di modernizzazione culturale, di flessibilità del sistema, di rapporto più stretto tra scuola ed «esterno» (il mondo del lavoro, della cultura e dell'informazione, della scienza e della tecnologia).

Emerge una forte richiesta di formazione che si intreccia tuttavia — ed è logico che sia così — con un disagio diffuso e con una insoddisfazione per l'istituzione scolastica, quale oggi si configura.

Le trasformazioni che si vivono e le **difficoltà** a fare previsioni certe sulla fisionomia futura dell'assetto sociale, del tipo

di **sviluppo** economico sociale, del lavoro, producono incertezze nel definire — e ridefinire — il ruolo della formazione e le caratteristiche e i modelli organizzativi delle istituzioni ad essa preposte.

Che la crisi non determini disinteresse rispetto alla formazione, lo dimostra la crescita costante del tasso di passaggio dalla scuola dell'obbligo alla scuola secondaria superiore.

Questo non significa necessariamente che la scuola secondaria superiore venga percepita dalla maggior parte degli utenti come un'area di parcheggio, un luogo dove attendere tempi migliori: al contrario, proprio le **difficoltà** occupazionali e le profonde trasformazioni del mondo del lavoro, includono l'idea della **necessità** di una formazione di base più ricca e più solida di quella che possono garantire oggi gli otto anni del ciclo obbligatorio.

Dare risposte a queste domande del sociale significa rivedere dunque profondamente l'attuale assetto del sistema dell'istruzione, finora caratterizzato dalla frammentazione, dal parallelismo, data la quasi totale assenza di collegamenti e integrazioni tra i diversi settori e le diverse opportunità.

Sul versante **«esterno»**, se è vero che non innovare significa produrre disoccupazione, per carenza di **competitività** del sistema produttivo, l'innovazione è possibile solo se esiste una **disponibilità** diffusa di forza lavoro qualitativamente adeguata.

La sfida vera da raccogliere è dunque quella di costruire un sistema in grado di garantire un rapporto reale e concreto tra: istruzione-formazione-innovazione **tecnologica-sviluppo-occupazione**.

## 10.2. LA FORMAZIONE PROFESSIONALE.

Rivolta in una buona parte alla prima qualificazione dei giovani in uscita dalla scuola dell'obbligo, attestata (nonostante non manchino iniziative e sperimentazioni innovative) ancora su una concezione scolasticista del percorso formativo, la formazione professionale oggi rischia, proprio nel momento in cui

è individuata come strumento strategico di una politica attiva del lavoro, di rimanere «**al palo**», non essendo in grado di offrire risposte adeguate sia alla domanda sociale che ai connotati evolutivi del mercato del lavoro.

Ciò non significa che la formazione professionale non abbia finora svolto un ruolo importante per l'utenza: quasi tutte le Regioni hanno costruito in questi anni un sistema formativo sufficientemente adeguato alle esigenze di sviluppo economico e sociale ed hanno offerto un servizio complessivamente positivo.

Nonostante che gli obiettivi dell'impianto della formazione professionale fossero essenzialmente di tutt'altro tipo (finalizzati cioè all'inserimento lavorativo dei giovani), il sistema di formazione professionale è venuto progressivamente costituendosi come canale parallelo della scuola di Stato, utilizzato dalle fasce più deboli dell'utenza giovanile. Il che non significa che la formazione professionale, anche su tale versante, non abbia svolto un ruolo positivo: questa formazione ha coperto bisogni reali, è servita a supplire varie carenze. Nella formazione professionale si è riusciti, spesso, ad attivare capacità di recupero molto più validamente che nella scuola statale, proprio per le connotazioni più «**concrete ed operative**» dell'iter formativo.

È pur vero che oggi queste attività assorbono però la maggioranza delle risorse regionali (finanziarie e umane) e ciò impedisce, di fatto, lo sviluppo di iniziative in grado di tenere il passo con le nuove esigenze della domanda di formazione.

### 10.3. LA FORMAZIONE PROFESSIONALE DI FRONTE AI MUTAMENTI SOCIALI ED ECONOMICO-PRODUTTIVI.

La passata legislatura, in Lombardia, si è caratterizzata per l'avvio del primo piano triennale della formazione professionale e per il notevole sviluppo degli interventi formativi finanziati dal Fondo Sociale Europeo.

È da questo impianto che occorre partire per ridisegnare le nuove linee di indirizzo e programmazione dell'assetto formativo per recuperare aderenze, pertinenza, **congruità**.

Innanzitutto occorre ribadire il carattere della formazione professionale come strumento formativo collegato con lo sviluppo economico-occupazionale; strumento che, per quanto riguarda la qualificazione e la specializzazione dei giovani, si raccorda ai livelli di uscita della scuola, offrendo gli elementi di qualificazione e specializzazione professionale non raggiungibili nella loro varietà e specificazione attraverso la scuola statale.

In questo stesso contesto, però, occorre segnalare un altro aspetto, tanto reale quanto oggi scoperto, che può legittimamente essere proprio della formazione professionale in rapporto soprattutto ai giovani. Ci riferiamo *alle esigenze di diversificazione di titoli di studio generalizzati: di arricchimento-personalizzazione dei percorsi formativi*; come di opportunità di *formazione-aggiornamento a carattere ricorrente*.

In questo caso è ovvio — dato che queste esigenze sono massificate (o lo stanno diventando o è facile dire che lo diventeranno) — che può risultare attenuata l'esigenza di definire un immediato collegamento con l'occupazione, anche se non deve essere *attenuato lo stretto collegamento tra queste attività-interventi-corsi e le dinamiche professionali, economiche, occupazionali*.

Per altro, questa osservazione non può che valere in generale: quando i processi formativi, anche nella formazione professionale, finiscono con l'aver una dimensione di massa, va da sé che non è lecito attendersi corrispondenze lineari, esiti sempre e ogni volta verificati. Ma è giusto sottolineare, al riguardo, che di più cose, di più esigenze, di più aspettative e bisogni (dati gli intrecci oggi esistenti fra essi) occorre farsi carico anche all'interno della **specificità** della formazione professionale.

In questo senso, tenuto conto delle varie osservazioni svolte e dei versanti che convergono sulla formazione professionale, possiamo delineare le nuove tipologie di intervento.

### 10.3.1. **Progressiva riduzione della attuale prima formazione.**

La nostra opzione, al riguardo, è che la prima formazione vada risolta dentro il primo ciclo biennale della scuola, i cui contenuti e finalità vanno rivisti in tal senso.

Questo primo punto è tanto strategico quanto urgente, dato che già oggi si è in presenza di indici di **scolarità** fra i quattordicenni e i sedicenni estremamente elevati, prossimi alla «**totalità**» e che questa tendenza è in costante crescita,

### 10.3.2. **Riconversione della attuale prima formazione in corsi brevi, di qualificazione e/o specializzazione per le uscite post biennio.**

Va sottolineato, al riguardo, per confermare **ancor** più la **necessità** di tali interventi, il fenomeno quantitativamente rilevantisimo e in costante crescita, degli «**abbandoni**» (il **40%** circa di tutti gli studenti della secondaria superiore) che per altro — come è noto — sono particolarmente concentrati nel passaggio **primo/terzo** anno (**30%** circa). Già oggi — sia pur attraverso forme del tutto «**spontanee**» — molti **dropout** passano alla formazione professionale.

Qui c'è una funzione fondamentale per la formazione professionale tanto necessaria e urgente, quanto oggi disattesa.

### 10.3.3. **Corsi ed attività di arricchimento, di integrazione, di «qualificazione-specializzazione» dei curricula della secondaria.**

«**Integrazioni**» indispensabili ad arricchire, appunto, piani di studio che non possono avvicinare più che tanto specifiche **professionalità**. In questo senso, questi stessi corsi di <<arricchimento-integrazione>> possono favorire tramite **stage** o, più genericamente, tramite esperienze di copresenza tra «**studio**» e «**lavoro**» l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro.

#### 10.3.4. **Corsi post-diploma, specialistici e indirizzati alle nuove professionalità.**

Si tratta di interventi, anche qui, di valore strategico ai fini della costruzione della «nuova» professionalità.

Servono, al pari degli altri interventi, a diversificare, personalizzare e specializzare i percorsi scolastici e a costruire quei nuovi quadri a professionalità medio, medio-alta, sempre più richiesti (e oggi carenti) dallo sviluppo economico.

#### 10. 3. 5. **Utilizzo della formazione professionale regionale nei processi di crisi/ristrutturazione.**

In particolare come supporto «centrale» da mettere a disposizione della *piccolissima, piccola e media impresa, della cooperazione, ecc.*; di quei settori che singolarmente non sono in grado di dare coerente ed adeguata risposta formativa ai problemi emergenti.

Presupposto fondamentale di quanto sin qui espresso è la caratteristica di *flessibilità* di tutto il sistema della formazione professionale con i Piani regionali di sviluppo, con le problematiche dell'occupazione e, dal punto di vista materiale, con le forze produttive e sociali, protagoniste obbligate della formazione professionale insieme alle Regioni.

Il problema non è dunque quello di azzerare il *sistema formale* della formazione professionale, ma quello di definire un nuovo modello, di individuare le procedure e l'itinerario da percorrere: per quanto ci riguarda questi saranno gli obiettivi fondamentali del nuovo piano triennale della formazione professionale in Lombardia.

#### 10. 4. LA RIFORMA DELLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE E LA FORMAZIONE PROFESSIONALE.

Il travagliato itinerario della riforma della scuola secondaria superiore se, da un lato, è sintomo di lentezza delle nostre istituzioni, dall'altro è pur sempre un segnale di quanto diffi-

cile sia arrivare a momenti di sintesi e coerenza quando si affrontino le tematiche connesse al sistema formativo di un Paese (nello specifico caso italiano, le **difficoltà** sono accresciute ove si considerino il diverso grado di sviluppo economico e le **disomogeneità** obiettive nell'assetto delle diverse regioni).

Ciò non impedisce di affermare che non sono più ammissibili ulteriori ritardi o slittamenti, pena la progressiva emarginazione del nostro sistema formativo e quindi la sua non utilizzazione rispetto al soddisfacimento dei bisogni culturali e professionali dei cittadini e della società in genere.

*Investire in intelligenza*, rimettendo al centro del dibattito politico, sociale ed economico la tematica formativa, è essenziale per affrontare la stessa crisi economica e occupazionale, la problematica dello sviluppo.

Più conoscenze, più sapere, maggiore comprensione delle trasformazioni in atto: tutti questi sono valori che solo un rilancio della scuola e della problematica formativa come <(investimento)>> può garantire.

Se si condividono queste opzioni, se davvero questo è l'obiettivo che lo Stato si pone, allora la risposta non può essere quella di istituzionalizzare un canale separato di scuola secondaria superiore, quale dovrebbe essere il **così** detto «**ciclo breve**». Il biennio deve poter garantire a tutti le stesse **opportunità**: il biennio non può non costituire uno «**zoccolo**» formativo di base sul quale innestare successivamente interventi di professionalizzazione. Quindi la formazione professionale non può essere considerata «**altro**» rispetto al biennio.

Riforma della scuola secondaria superiore e allungamento dell'obbligo scolastico devono essere definiti **contestualmente**: la riforma deve allora essere l'occasione per rivedere l'organizzazione dell'intero ciclo obbligatorio, per ridefinire i nuovi traguardi formativi. Viviamo oggi in una società troppo complessa, assistiamo a modifiche dei ruoli professionali tali da non poter pensare di essere in grado di offrire ancora risposte formative «**semplici**».

Sono necessari *standard* formativi più elevati: una formazione fatta più di strumenti (complessi) di base, che di contenuti disciplinari specifici, di **capacità** di autorientamento per

non essere tagliati fuori dai processi indotti dallo sviluppo tecnologico.

Sul rapporto cultura-professionalità è dunque evidente che l'accresciuta mobilità sociale rende troppo precoce l'obbligo di compiere a 14 anni una svolta che risulta sostanzialmente vincolante.

Se la direttiva di una scuola totalmente unificata fino all'età di 18 anni, contenuta nel documento del Convegno di Frascati del 1970, risentiva del clima culturale del tempo, ciò non autorizza a negare l'esistenza di assicurare a tutti i giovani una preparazione non settoriale tale da consentire successivamente diverse opzioni professionali.

Tutto ciò richiede una forte connotazione unitaria del biennio ed un'altrettanto univoca gestione di questo segmento formativo.

Una così chiara e netta differenziazione tra gli obiettivi dell'istruzione di base (biennio) e gli obiettivi della formazione professionale, richiede molta chiarezza anche rispetto ai ruoli e alle competenze delle diverse istituzioni pubbliche.

Così come, qualche anno fa, in occasione del dibattito sul ciclo corto e il ruolo degli Istituti professionali di Stato, le Regioni affermarono la loro specifica ed esclusiva competenza in tema di formazione professionale, così oggi, con altrettanta vigore, si può e si deve affermare la piena ed esclusiva **titolarità** dell'Amministrazione statale nella progettazione e gestione dell'istruzione di base.

Solo tale chiarezza di ruoli può consentire la costruzione di un sistema formativo complesso che veda al suo interno la presenza e l'apporto delle diverse componenti (Stato, Regioni, Enti locali, istituzioni formative private, forze sociali, ecc.) che a vario titolo sono coinvolte nei processi formativi.

L'attuale «**macchinosità** e **rigidità**» del sistema formativo (statale e regionale) richiede anche precise soluzioni organizzative: ma **flessibilità** e **snellezza** non si garantiscono attraverso lo sventagliamento di **pseudo-opportunità** formative sottratte al controllo pubblico. Ci riferiamo, nello specifico, al dibattito sull'assolvimento dell'obbligo nell'apprendistato o nei contratti di formazione-lavoro. Istruzione di base e formazione

professionale costituiscono i due assi portanti dell'assetto formativo del nostro Paese e come tali non possono che essere gestiti e/o controllati, a seconda dei contesti, da istituzioni pubbliche.

Le innumerevoli occasioni formative che il panorama italiano oggi offre, se possono e devono essere mantenute in nome di una giusta ricchezza e pluralità di esperienze, devono però nascere ed essere realizzate all'interno di un *disegno pubblico del sistema formativo* e ricondotte nell'ambito di un impianto che garantisca a tutti le medesime opportunità di crescita civile e professionale.

LUGI BARUFFI  
Assessore istruzione e  
formazione professionale  
Regione Lombardia



PARTE QUINTA  
**STUDI • RICERCHE • SPERIMENTAZIONI**  
SUL <<CICLO BREVE>>



## IL CICLO BREVE NELLA RIFORMA DELL'ISTRUZIONE SECONDARIA SUPERIORE

Tra i tanti eventi imprevisi ed imprevedibili che hanno contrassegnato il lungo ed incompiuto iter della riforma dell'istruzione secondaria di secondo grado, il ciclo breve assume un carattere emblematico e rivelatore, che forse non da tutti è stato pienamente percepito.

Infatti le prime reazioni alla proposta di introduzione nel nostro ordinamento scolastico di questo nuovo corso di studi sono state tiepide e disattente, quasi si trattasse di un dettaglio scarsamente significativo; quasi soltanto un tentativo di preservare l'istruzione professionale dal destino che la riforma sembra riserVARLE, senza tener conto delle istanze più profonde che il ciclo breve può soddisfare e degli effetti dirompenti che è idoneo a provocare sulla «**filosofia**» che supporta il disegno riformatore.

Conviene forse partire proprio da quest'ultima considerazione per sgombrare il campo da ipotesi scarsamente approfondite e poco convincenti.

Com'è noto, i numerosi disegni di legge, con i quali è stato tentato di tracciare un nuovo profilo dell'istruzione secondaria superiore, hanno fatto leva su due principi fondamentali:

1) la struttura unitaria dell'intero corso di studi, con l'individuazione di quattro grandi aree di professionalità e l'articolazione di ciascuna area in vari indirizzi;

2) la durata quinquennale degli studi.

L'ipotesi di ciclo breve sconvolge dalle fondamenta questa costruzione, riconoscendo l'esigenza di livelli diversificati di formazione scolastica e consentendo deroghe all'unitarietà di struttura dell'istruzione secondaria superiore.

La cautela con la quale l'innovazione viene presentata, ravvisabile nella scelta dello strumento sperimentale, documenta l'incertezza che ha caratterizzato la vicenda. Non è facile ricercare le cause che hanno determinato tale inversione di marcia. Probabilmente un'influenza decisiva è stata esercitata dall'aumento considerevole della disoccupazione giovanile, dalla pressante richiesta del mondo del lavoro di manodopera fornita di determinate caratteristiche, dai crescenti abbandoni scolastici, dalla **difficoltà** di ipotizzare il completo affidamento alle Regioni della formazione professionale di primo livello, dalla constatazione della vitalità presentata dalla maggior parte dei corsi di qualifica degli istituti professionali e **così** via.

Deve aver pesato molto sulla scelta anche la considerazione che numerosi Stati europei presentano una struttura scolastica articolata su vari livelli di istruzione e che anche i Paesi da tempo attestati sulla ipotesi di una scuola secondaria superiore comprensiva cominciano a rivedere tale impostazione.

Non va infine sottovalutato il fatto che una tradizione **pluridecennale**, basata su di una valutazione diversificata dei vari corsi di studio che ha costantemente privilegiato il sapere sul saper fare, non poteva essere cancellata con un tratto di penna, avendo radici profonde negli stessi operatori scolastici, oltre che nell'opinione pubblica.

Queste ed altre motivazioni hanno innescato un processo di lenta erosione dei **principi** posti a fondamento della riforma dell'istruzione secondaria superiore, scardinando prima il concetto di **onnicomprendività**, che aveva trovato larghi consensi agli inizi degli anni settanta, giungendo poi ad ipotizzare una struttura scolastica non più unica. Apparentemente **per** ciò il ciclo breve segna un passo indietro anche rispetto agli indirizzi di studio vigenti **perché** sembra reintrodurre quella distinzione tra *artes serviles* ed *artes liberales* che tanta parte

aveva avuto nel dibattito svoltosi nell'ultimo ventennio sul rinnovamento dell'istruzione secondaria superiore e che appariva definitivamente accantonata.

Un esame più approfondito del problema induce a ritenere che si tratta di una presa di coscienza molto realistica delle effettive necessità del mondo operativo e costituisce un atto di onestà intellettuale che non può essere sbrigativamente valutato come un semplice ritorno al passato.

Occorre considerare infatti che il ciclo breve non rappresenta un segmento formativo *asé* stante, ma che al contrario produce effetti che vanno ben oltre l'acquisizione di una qualifica professionale, essendo utilizzabile per l'assolvimento dell'obbligo scolastico decennale previsto dall'art. 3 del progetto di riforma e consentendo il rientro degli studenti nella struttura scolastica ordinaria senza particolari difficoltà, salvo la congruenza degli studi seguiti con quelli da intraprendere ovvero la necessità di sostenere le medesime prove integrative previste per qualunque studente che al termine del biennio intende modificare le scelte di indirizzo.

Il salto di qualità è rappresentato invece dall'esigenza espressamente manifestata che nel ciclo breve le materie dell'area comune siano le medesime previste per un normale biennio, in modo da assicurare «il conseguimento dei risultati formativi equivalenti».

Il costante richiamo della legge che disciplina la formazione professionale (21 dicembre 1978, n. 845), induce inoltre a ritenere che all'atto del rientro dello studente nella struttura scolastica normale, debba tenersi conto, qualora egli debba sottoporsi a prove integrative, delle attività formative seguite nella struttura regionale, che diventano in tal modo «crediti capitalizzabili» da spendere nella prosecuzione degli studi.

Credo che bastino le osservazioni appena formulate per fugare eventuali sospetti di ritorno al passato o di conservazione dell'esistente.

La bontà dei principi su cui il ciclo breve si fonda, tuttavia, non potrà da sola assicurare un esito soddisfacente dell'iniziativa, occorrendo al contrario un grosso impegno di studio e di lavoro per l'impianto, la gestione e la verifica di essa.

Una riprova della fondatezza di tale preoccupazione è data proprio dai risultati di una sperimentazione *ante litteram* di ciclo breve che viene condotta presso le sezioni staccate di Castelfiorentino e di Bagno a Ripoli, dipendenti rispettivamente da un istituto professionale per il commercio e da un istituto tecnico commerciale.

Il primo grande problema che è stato necessario affrontare è dipeso dalle difficoltà di «personalizzazione» che le due strutture scolastiche interessate hanno incontrato sul loro cammino.

Non è facile infatti rinunciare a matrici profondamente stratificate ed occorre tempo per modificare il «gioco delle parti», entrando in un ruolo inconsueto che in qualche caso è difficile, in qualche caso è scomodo, faticoso e forse anche rischioso.

Uguali resistenze si incontrano tra studenti e famiglie, che dopo anni di solenni affermazioni sulla funzione di riscatto sociale che la scuola può assolvere, non si rassegnano facilmente a rientrare in una più ridotta dimensione, che sembra quasi bloccare il riscatto a mezza strada.

Infatti, mentre la matrice di istruzione professionale ha aiutato gli studenti di Castelfiorentino ad orientarsi senza eccessive difficoltà per l'uscita dal circuito scolastico al compimento del biennio, altrettanto non è accaduto per i giovani di Bagno a Ripoli, orientati quasi tutti verso la conclusione quinquennale degli studi.

Un secondo grosso problema è costituito dalla difficoltà di conciliare l'equivalenza sostanziale del ciclo breve e del biennio della scuola normale con l'accentuata esigenza, per gli alunni del ciclo breve, di approfondire la loro preparazione professionale per essere in grado di conseguire, in tempi brevi, le qualifiche previste dalla menzionata legge n. 845.

È vero che si consente l'adattamento delle materie dell'area comune alle specifiche qualità della sperimentazione (cioè avviamento al lavoro in tempi brevi), ma è altrettanto vero che se i risultati formativi del ciclo breve debbono avere la stessa valenza di quelli conseguiti nel biennio normale, gli adattamenti non potrebbero che interessare i soli contenuti, lasciando intatto l'assetto curricolare complessivo.

Il terzo grande problema nasce dalla **duplicità** delle agenzie formative e dalle conseguenti **necessità** di stabilire raccordi ed armonizzazioni dei rispettivi ordinamenti, al fine di evitare conflitti, moltiplicazione di interventi, confusione di ruoli.

Il compito della struttura scolastica nel ciclo breve dovrebbe essere quello di preparare, sostanziandolo culturalmente, il segmento formativo da realizzare nella struttura regionale, mentre il compito di quest'ultima dovrebbe consistere nel conferire ai giovani le abilità necessarie per l'esercizio delle varie professioni, non tralasciando comunque di permeare la loro azione di quel carattere di **scientificità** che consenta l'eventuale ritorno degli interessati nella struttura scolastica «**spendendo**» i crediti accumulati.

Si tratta, come è evidente, di compiti molto ardui, che richiedono un'interazione dei momenti formativi che soltanto un **lavoro** comune e concorde può assicurare.

È forse questo il motivo per il quale la legge n. 845 ed il progetto di riforma dell'istruzione secondaria superiore prevedono la possibilità che i segmenti di formazione professionale di competenza della Regione possono essere attuati anche nelle strutture scolastiche, sulla base di apposite convenzioni che stabiliscano obiettivi, metodologie, contenuti, strumenti da utilizzare, modalità di verifica dei risultati.

Non c'è dubbio che il raggiungimento di un tale risultato non è agevole. E infatti ancora non del tutto composto il dissidio tra Stato e Regioni sull'ambito e sui limiti delle rispettive competenze in materia di formazione professionale, mentre la multiforme e diversificata azione che le strutture regionali esercitano in ottemperanza alla legge n. 845 renderà abbastanza ardua una intesa che assicuri omogeneità nei rapporti Scuola-Regioni.

Decisivo potrebbe risultare a tale riguardo un eventuale ruolo di «**cerniera**» esercitato dal Ministero del lavoro, che potrebbe consentire il superamento dei particolarismi regionali e potrebbe costituire un sicuro punto di riferimento tanto per le Regioni quanto per le scuole.

D'altra parte sarebbero veramente dannosi per il Paese at-

teggiami conflittuali, mentre la disoccupazione giovanile assume aspetti drammatici, mentre la Scuola si allontana sempre più dal mondo operativo, mentre l'evoluzione scientifica e tecnologica esigono uno sforzo decisivo di tutte le parti interessate, per mantenere la formazione culturale e professionale dei giovani ad un livello consono alle **necessità** del contesto socio-economico.

Non bisogna inoltre perdere di vista la competizione ingaggiata dai Paesi industrializzati dentro e **fuori la** CEE per assicurarsi quote di mercato sempre più ampio. È fin troppo facile affermare che vincitori di tale competizione saranno quei Paesi che meglio degli altri sapranno padroneggiare le nuove tecnologie, mettendole al servizio della qualità e del costo dei prodotti.

Il ciclo breve forse ha in **sé** l'energia necessaria per promuovere una nuova fase di cooperazione tra i vari agenti del processo di formazione umana, culturale e professionale dei giovani.

L'elevazione dello **standard culturale** richiesto ai giovani rende infatti indispensabile il contributo della scuola, mentre l'estrema variabilità delle figure professionali esige un contatto continuo con il mondo del lavoro che la struttura regionale può rendere più agevole.

Mi pare **perciò** di poter concludere che, qualunque possa essere il destino del progetto di riforma dell'istruzione secondaria superiore, l'ipotesi di un ciclo di studi diverso da quello quinquennale non debba essere lasciata cadere, perché corrisponde ad esigenze tanto dei giovani quanto del mondo del lavoro.

E una strada che va percorsa interamente con attenzione e con impegno, perché potrà forse arrecare un contributo decisivo al superamento di quei gravi problemi che impediscono ai giovani di orientare la propria vita nella giusta direzione.

VITTORIO ARMENTO  
Primo dirigente  
Direzione generale  
dell'istruzione tecnica

## 12.

### UN MOMENTO DI RIFLESSIONE COMUNE: IL SEMINARIO DI AREZZO <sup>1</sup>

#### 12.1. LE MOTIVAZIONI

##### 12.1.1. *La divaricazione fra cultura e lavoro: elemento negativo da superare.*

Non si fa certo fatica ad ammettere che fra le cause che hanno reso difficile **il** cammino **della** riforma **della** scuola secondaria superiore, vi siano, oltre **alle** resistenze o wie dinanzi a **qualsiasi** modifica **dell'assetto** esistente, anche le incertezze provocate **dalla** poca chiarezza con la **quale** nel succedersi **delle** legislature si è risposto **alla** richiesta di una soluzione che tenesse nel giusto conto il diritto ad una **solida** formazione **generale** e **nello** stesso tempo ad una preparazione **professionale**, sia pure **flessibile** e **polivalente** ma comunque non uniforme.

Non è da **sottovalutare** la incidenza negativa esercitata da

---

<sup>1</sup> Nel presente capitolo sono esposte le analisi e le conclusioni del Seminario di Arezzo sul ciclo breve della scuola **secondaria** superiore svoltosi dal 20 al 24 novembre 1982 per iniziativa del Ministero **della** pubblica istruzione in collaborazione con l'UCIIM.

un progetto che è stato recepito come monolitico, escludente variazioni o differenziazioni al suo interno particolarmente per quanto riguarda il rapporto fra formazione culturale e preparazione professionale.

In particolare vanno considerate con particolare preoccupazione le divaricazioni fra cultura e lavoro, fra cultura e professionalità che, al di là delle dichiarazioni d'intenti, sarebbero state prodotte da una scuola secondaria superiore impostata su uno schema di durata quinquennale che avrebbe prodotto una grave frattura fra quadri dirigenziali e quadri esecutivi e che avrebbe reso difficile anche la possibilità di accedere a quella riconversione e a quegli adattamenti progressivi richiesti dallo stesso sviluppo del mondo del lavoro.

Per queste ragioni, anche in presenza di un sistema di formazione professionale separato dal sistema scolastico, fondato su precedenti storici e per ultimi sulla apposita legge-quadro n. 845/1978, si intravide subito la **necessità** di un processo di integrazione fra i due sistemi **perché** quello scolastico non sottovalutasse il valore educativo di una formazione professionale ancorata nella **realtà**, e quello professionale non prescindesse dal fondamento di una solida preparazione deontologica e culturale, con particolare attenzione sia alle scienze umanistiche sia alle scienze sperimentali.

### 12.1.2. *Negatività degli schematismi rigidi.*

Ripercorrendo in ordine i vari aspetti del problema possiamo, in primo luogo, riprendere le motivazioni che hanno spinto a considerare con grande attenzione la esigenza di superare nella legge di riforma lo schematicismo che imponeva l'eguale durata quinquennale dei corsi secondari superiori: schematicismo contraddetto dalla ammissione delle cosiddette uscite laterali che sanzionavano da un lato la fuga dalla scuola per motivi non chiari quali l'insuccesso o il rifiuto di un modulo unico di formazione, e dall'altro l'**impossibilità** della scuola secondaria superiore di procedere alla formazione dei futuri lavoratori di primo livello.

### 12.1.3. *L'interesse per la giustizia scolastica.*

Ogni struttura scolastica deve corrispondere puntualmente alle esigenze di sviluppo e di maturazione della persona umana nelle varie fasi della sua crescita.

In proposito sono stati individuati i seguenti obiettivi:

*a)* far corrispondere l'istituzione scolastica alle differenziate esigenze di sviluppo di ciascuna persona;

*b)* superare la presenza di istituzioni formative fondate sull'addestramento e quindi aventi una ridotta capacità di promozione umana;

*c)* promuovere una scuola secondaria superiore non unica ma unitaria in grado di dare a ciascuno la capacità di orientarsi, di valutare e di animare quella formazione professionale che si richiede per vivere con pienezza di diritti nella società contemporanea;

*d)* integrare in ogni processo formativo gli elementi teorici e quelli operativi e così realizzare una effettiva penetrazione della cultura del pensiero e della ricerca con la cultura della tecnica e del lavoro, in modo che le realizzazioni di sé sul piano professionale siano pienamente umane e non si traducano in una passiva subordinazione al mondo produttivo.

### 12.1.4. *Il «ciclo breve» come risposta a precise esigenze educative.*

In questo quadro andava collocata la richiesta più volte rappresentata di inserire, nell'organizzazione della scuola secondaria superiore, un «ciclo breve» di studi di durata inferiore a quello quinquennale, volto a soddisfare le richieste formative di coloro che vogliono o debbono accedere precocemente alle attività lavorative e che, non per questo, debbono rimanere esclusi dagli sviluppi dell'educazione permanente o debbono essere condannati a una ridotta promozione umana.

Il progetto di una scuola secondaria superiore quinquennale poteva così comprendere anche cicli formativi equivalenti di durata inferiore, integrati con il sistema della formazione professionale regionale o per osmosi o per successione.

Fu così che quando il 20 luglio 1982 la Camera dei deputati espunse dal testo della proposta di legge di riforma della scuola secondaria superiore l'articolo 13 bis, che era stato inserito nella fase istruttoria dalla Commissione Istruzione allo scopo di dare una risposta alle richieste di quanti si preoccupavano della divaricazione fra sistema scolastico e sistema della formazione professionale, si ritenne doveroso riprendere in attento esame la questione dedicandovi un Seminario di studio.

Si intese rispondere in termini concreti alla domanda educativa — di formazione culturale e professionale — di molti giovani che, dopo la licenza media, non intendevano inserirsi in un corso scolastico secondario quinquennale intendendo invece accedere al lavoro dopo avere adempiuto l'obbligo scolastico.

## 12. 2. LE PROBLEMATICHE AFFRONTATE.

### 12.2.1. *I processi in atto nel mondo del lavoro*<sup>2</sup>.

L'idea del ciclo corto (o, comunque sia, di una diversificazione dei traguardi formativi) può trarre ispirazione da due tipi di esigenze: quelle espresse dal mondo lavorativo-professionale e quelle di natura educativa.

Sul primo punto, come minimo, occorre riconoscere tre livelli di qualificazione professionale: laurea, diploma, qualifica; quindi si deve prevedere uno specifico percorso formativo rivolto alla qualifica, vale a dire il ciclo corto. Tuttavia esso non è un momento forte del sistema formativo del nostro Paese; infatti, quando si tratta dell'inserimento al primo livello professionale, nella tradizione italiana è forte la tendenza a non fare riferimento ai titoli formali di qualifica; sono cioè molto diffusi i processi di formazione diretta e spontanea sul lavoro.

Inoltre, sul versante più avanzato, in seguito ai processi di modernizzazione tecnologica e organizzativa della produ-

---

<sup>2</sup> Cfr. relazione di Livio Pescia.

zione, anche le figure più tradizionalmente legate ad una solida formazione (i mestieri di operaio specializzato) stanno attraversando una crisi di identità e di trasformazione e vengono talora sostituite con figure professionali a più alta sostituibilità e non dotate di formazione di mestiere.

Infine, le crescenti difficoltà a programmare il collegamento tra formazione specifica e posto di lavoro rendono spesso poco efficiente la formula basata sulla formazione professionale specifica impartita in sedi scolastiche esterne all'ambiente di lavoro. Tuttavia da ciò non si può dedurre che nessuna formazione professionale di primo livello possa essere impartita in sede scolastica. Per ampi settori questo metodo rimane ancora valido ed altamente produttivo: si tratta di invertire la tendenza tipica del passato, consistente nel moltiplicare in maniera spesso acritica e interessata, il numero delle specializzazioni; non si può più accettare che per ogni posizione professionale ci sia un lungo corso di formazione, spesso consistente in mero nozionismo su tecniche elementari e contingenti.

Su un altro versante occorre — seguendo le migliori esperienze estere in questo campo — trasformare i processi spontanei sul lavoro in processi arricchiti da attività formative formali da sviluppare per i neo-assunti in collegamento all'ambiente di lavoro: valorizzare, insomma, quanto può dare un apprendistato o un contratto di formazione modernamente corredato.

Il secondo tipo di motivazioni all'esistenza di un ciclo breve nasce sul versante educativo e sociale. Sembrerebbe opportuno non escludere la possibilità di percorsi educativi distinti dopo l'assolvimento dell'obbligo scolastico, per far fronte alle differenze di motivazioni, di velocità di apprendimento, di centri di interesse, che si riscontrano in una leva di coetanei. Qu allora tuttavia si volesse tentare una strada ancora unitaria sarebbe opportuno aumentare nel biennio il tempo dedicato alle attività applicative di indirizzo per consentire lo sviluppo di attività e di abilità cosiddette pratiche, sia pure scelte strategicamente tra quelle dotate di maggiore potenziale culturale e formativo generale.

Un biennio siffatto, per numerosi campi professionali, sa-

rebbe propedeutico sia al triennio di formazione lunga, sia ad un periodo terminale breve di formazione professionale corta.

«In sostanza prestare attenzione al problema del ciclo corto significa: non trascurare i ragazzi del gruppo meno privilegiato socialmente e culturalmente; accettare la sfida di fare della formazione al lavoro che sia culturalmente arricchita; mettere le basi di una polivalenza sempre più necessaria nel mondo lavorativo odierno e futuro; facilitare il compito di motivare all'apprendimento»>.

### 12.2.2. *Individuazione dei profili e dei livelli professionali*<sup>3</sup>.

Se si considera che sono in atto profonde trasformazioni del mondo del lavoro che fanno prevedere «un progressivo aumento delle quote di occupazione imputabili ai servizi, mentre l'industria, tradizionalmente principale serbatoio di occupazione, perderebbe addetti fino a stabilizzarsi attorno ad una quota del 30% circa del totale»; e se si prende nota che l'aumento del terziario dipenderà «dalla maggiore quantità di servizi richiesti dalla crescente complessità delle produzioni industriali»> e dalla terziarizzazione di talune funzioni ad esse connesse si comprende come tali mutamenti debbano attivare una capacità di risposta che si muova nella direzione di una maggiore specializzazione industriale dei Paesi a sviluppo intermedio (tra i quali anche l'Italia) verso settori a medio-alta tecnologia e ad alto contenuto di lavoro qualificato come l'elettronica professionale, la chimica fine, le macchine industriali, essendo difficilmente contenibile il ridimensionamento dei settori di base come l'acciaio e la petrolchimica e di altri settori ad alta intensità di lavoro non qualificato come quello tessile, dell'abbigliamento, di pelli e cuoio, delle calzature, dei mobili, dell'elettronica di consumo, ecc.

Queste due grandi tendenze strutturali, la terziarizzazione e la specializzazione, vanno opportunamente collocate nel quadro dei profondi e veloci cambiamenti dei fattori tecnici

---

<sup>3</sup> Cfr. relazione di Umberto Martinelli.

e umani che costituiscono il mercato del lavoro. Le nuove tecnologie della microelettronica e dell'informatica non investono solo le industrie che le hanno prodotte ma coinvolgono l'intero sistema economico e sociale provocando lo sviluppo di una nuova «**industria**» che attraversa orizzontalmente tutti i comparti economici (cfr. l'economista Momigliano).

Le innovazioni poi creano in misura rilevante nuovi bisogni, quindi nuova domanda di beni, ma soprattutto di servizi, precedentemente non esistenti e, di conseguenza, determinano effetti di espulsione di forza lavoro nei processi direttamente produttivi e allo stesso tempo effetti di strozzature allo sviluppo della loro applicazione per carenze di offerta di nuove qualificazioni professionali; **perciò** tali innovazioni, per attenuare i loro effetti negativi sull'occupazione e per valorizzare i loro effetti positivi, necessitano soprattutto di politiche pubbliche «**attive**» sul mercato del lavoro e nella formazione professionale.

Come prima conclusione di una articolazione dell'offerta di profili professionali riconducibili all'area del ciclo breve è inoltre da prendere in considerazione la possibilità di potenziare in valore assoluto il volume di tale offerta.

Previsioni e stime dicono infatti che nel duemila il mercato del lavoro sarà interessato per il 70% da professioni nuove o comunque da professioni rinnovate, e che **continuerà** la tendenza alla terziarizzazione delle posizioni di lavoro; quindi il sistema di formazione professionale deve dedicare una particolare attenzione alle professioni e ai mestieri dei servizi, che presto costituiranno circa il 60% di tutti i posti di lavoro disponibili. Continuando nel futuro il processo di specializzazione settoriale in atto nel nostro Paese, ne consegue l'assoluta esigenza di far sì che «i sistemi di formazione professionale statali e regionali attivino i loro sforzi per la formazione di lavoratori destinati ai settori emergenti, mentre un interesse molto minore dovrà essere dedicato ai settori industriali maturi i cui vantaggi comparativi stanno passando e passeranno sempre più dai paesi industrializzati ai paesi in via di **sviluppo**».

Inoltre i sistemi di formazione professionale, oltre a **do**ver sviluppare le qualificazioni più specifiche dell'elettronica,

dell'informatica, delle telecomunicazioni e della telematica, dovranno porre a fondamento dei loro programmi formativi elementi di base di **familiarizzazione** con queste tecnologie anche per le qualifiche non direttamente investite dalle stesse.

Ma per soddisfare a questa esigenza bisogna intervenire su due registri: su quello della formazione professionale regionale per potenziarne il valore culturale e scientifico e su quello scolastico in modo da legittimare la presenza di cicli brevi.

### **12.3. GLI ASPETTI GIURIDICI.**

Nel corso del Seminario è stata presentata <sup>4</sup> la situazione giuridica della istruzione professionale in Italia, ponendo in evidenza che la piena e completa operatività della legge 845/1978 potrà essere realizzata coordinando le varie disposizioni in essa contenute con quelle della futura legge di riforma della scuola secondaria superiore.

Il problema è reso molto complesso:

- a) dalle interpretazioni dell'art. **117** della Costituzione;
- b) dalla presenza di interventi legislativi definiti in materia di formazione professionale prima dell'approvazione della riforma della scuola secondaria superiore;
- c) dalla interpretazione data al ben noto comma dell'art. 33 della Costituzione, secondo il quale enti e privati possono istituire scuole, ma «**senza oneri per lo Stato**».

Tale interpretazione riduttiva ha spinto enti e privati operanti nel campo della prima formazione professionale a sollecitare interventi che non abbiano carattere scolastico in senso stretto.

Considerato che, tuttavia, si debba in ogni caso soddisfare alla esigenza di formazione professionale attraverso il sistema scolastico regionale, appare evidente che non si potrebbe ignorare il problema della fondazione culturale e della **carat-**

---

<sup>4</sup> Cfr. relazione di Salvatore Mastropasqua.

terizzazione educativa della formazione da assicurare comunque ai giovani che, assolto l'obbligo scolastico, giustamente aspirano a una preparazione che loro consenta di immettersi quanto prima nel mondo del lavoro.

Né si può pensare che proprio a questi giovani non si voglia assicurare una formazione professionale:

*a)* aggiornata rispetto agli sviluppi scientifici e tecnologici;  
*b)* esperta, certamente, quanto ad abilità professionali, ma anche sufficientemente aperta alle prospettive di riconversione e, soprattutto, in grado di fruire di una notevole capacità di discernimento e di orientamento e, quindi, di iniziativa, quale si addice ad uomini liberi e non a passivi esecutori di un procedimento di cui non si conoscono né le regole né i fini.

Ogni intervento di formazione, ma tanto più quello che si sviluppa a partire dalla fine della **scolarità** obbligatoria, presuppone strutture, linee programmatiche e metodologiche che consentano di promuovere lo sviluppo di tutto l'uomo, nella sua intelligenza, nelle sue **capacità** e nelle sue abilità, per consentirgli di realizzarsi come professionista, anche se la sua professione sia la più umile e modesta.

E se, pure, in questa situazione, le modalità del rapporto didattico richiederanno una prevalente utilizzazione della esperienza, questa utilizzazione dovrà essere aperta al ricorso continuo a quei concetti, a quei principi e a quelle teorie che valgano a spiegare la esperienza stessa e soprattutto a porre le basi per la sua stessa futura evoluzione.

#### 12.4. LA NECESSITÀ DELL'INTEGRAZIONE FRA CULTURA E LAVORO, E FRA SCUOLA E FORMAZIONE PROFESSIONALE.

L'analisi della situazione giovanile <sup>5</sup> ha confermato queste esigenze pedagogiche e sociali. Delineata la fotografia della con-

---

<sup>5</sup> Cfr. relazione di Arnaldo Ferrari del CENSIS.

dizione dei giovani in età compresa tra i 14 e i 19 anni, quale risultava nel 1981, e individuati alcuni aspetti di mutamento della condizione di questo segmento della popolazione giovanile, sono stati indicati i nodi esistenti, il principale dei quali sta proprio nel passaggio dalla scuola al lavoro, o meglio nei percorsi di transizione dall'una all'altro, nodo che deve essere affrontato decisamente, pena una vistosa frattura a forbice tra scuola e realtà produttiva ed economica.

È stato segnalato un insieme di interventi, complesso e articolato, necessari per gli anni seguenti, sia sul versante delle politiche formative, sia su quello delle politiche della manodopera. Limitandosi al primo versante, sono stati indicati i seguenti terreni di intervento:

1) l'orientamento scolastico e professionale, non solo come informazione, ma anche come aiuto ad effettuare scelte ragionate all'interno di un progetto di crescita culturale e professionale;

2) la formazione professionale, come raggiungimento della capacità di operare con macchine e strumenti complessi e in continua evoluzione, a diversi livelli di responsabilità;

3) la cultura del lavoro, come acquisizione delle conoscenze necessarie per muoversi in un ambiente di lavoro complesso e in continua evoluzione, ma che risponda ad una disciplina, ad una logica e, appunto, ad una cultura;

4) l'apprendistato, ovvero il nuovo apprendistato come canale di inserimento professionale composto di momenti di formazione e di momenti di lavoro a tutti i livelli di crescita del sistema scolastico e formativo;

5) i percorsi misti di formazione e lavoro, che consentano di intrecciare esperienze di studio e esperienze di lavoro, in modo da costituire percorsi individuali articolati per moduli, che ciascuno può scegliere sulla base delle proprie necessità o dei propri desideri.

Infine, per quanto si riferisce alla gestione, osservato che le soluzioni possono essere molteplici occorre pensare ad un insieme di responsabilità che chiami in causa, a diversi livelli, le istituzioni statali, le regioni e gli enti locali, ma anche le

forze operanti nella **società** (rappresentanze sociali, associazioni, ecc.).

Da questo complesso di suggerimenti emerge che, comunque, essi non esulano dalla sfera educativa, anche quelli propri di ambiti extra-scolastici, e che formazione culturale e professionale non possono integrarsi continuamente.

Fissata questa prima acquisizione, è lecito domandarsi a quali condizioni possa essere salvaguardato il carattere educativo di queste iniziative (scolastiche o extrascolastiche). Esse dovrebbero porsi in relazione alle seguenti problematiche:

— se non debbano essere richiesti precisi requisiti di preparazione per i docenti (titoli di studio e accertata competenza tecnica);

— se non debbano essere fissati programmi aventi una natura diversa da quella contenutistica tradizionale;

— se non debbano essere previsti di questi programmi periodiche e ravvicinate revisioni, in relazione ai rapidi sviluppi tecnologici;

— se, infine, non debba essere stabilito un sistema di verifiche che consenta di accertare la «produttività» delle varie iniziative.

Quanto detto fin qui non ha ancora effetto diretto sulla ipotesi di «ciclo breve» scolastico, ma intende proporre delle esigenze anche alla formazione professionale, così come è disciplinata dalla legge n. 845 <sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> A partire dall'inizio degli anni 70, col D.P.R., n.10/1972 la maggior parte delle competenze sulle attività di formazione professionale, in precedenza gestite dal Ministero del lavoro sono state trasferite alle Regioni. Successivamente con la legge quadro n. 845/1978 è stato dato un quadro di riferimento omogeneo alle attività di formazione professionale. Alle Regioni sono state passate anche le strutture di formazione professionale, cioè i Centri di Formazione Professionale (CFP).

Attualmente le principali attività di formazione professionale sono costituite da:

— **formazione professionale di base**, per i ragazzi che hanno ultimato l'obbligo scolastico: si tratta di corsi di durata annuale (talvolta pluriennale), in genere articolati in **moduli** che si possono percorrere **sequenzialmente** e che consentono alla fine di **acquisire** una qualifica professionale.

— **formazione professionale di secondo livello**, per i soggetti che escono dalla scuola

Una spia di questa situazione — per quanto concerne il primo ambito — è documentata dalla situazione dei docenti.

Al momento in cui si celebrava il Seminario le statistiche rese note dall'ISFOL e dal CENSIS in base all'indagine svolta nell'anno scolastico 1978/79 relativamente a 8.800 docenti della formazione professionale (su 20.515) attestavano che il 68,6% era in possesso di titolo di diploma, di cui il 14,7% di licenza media, il 13,3% di laurea, il 3,4% di licenza elementare, mentre gli insegnanti teorici sul totale dei sopra indicati erano circa il 45%.

Tale stato di cose unito alla mancanza di criteri fissati in materia di piani di studi e di esperienze, da parte della legge 845/1978, faceva pensare che il carattere prevalente dei corsi di formazione professionale fosse più quello di iniziative centrate sulla formazione pratica ad immediato utilizzo che non quello di iniziative formative in cui teoresi e pratica si integrano.

Dal canto loro i corsi di istruzione professionale del sistema scolastico si presentano come interventi a prevalente caratterizzazione scolastica che ne fanno istituzioni nelle quali è in certo modo presente una attenzione esplicita per una fondazione culturale.

Anche se ogni regola ha le sue eccezioni poiché nell'ambito della formazione professionale regionale, soprattutto in quella gestita da enti a forte tradizione educativa, questa attenzione globale era chiaro essere fortemente presente.

Il Seminario non si è inserito nella contrapposizione fra istruzione professionale e formazione professionale considerata improduttiva per l'uno e l'altro ambito, ma ha optato con chiarezza per la integrazione fra i due sistemi.

---

secondaria superiore e che necessitano di un supplemento di preparazione professionale prima di immettersi sul mercato del lavoro.

- *riqualificazione e riconversione di manodopera occupata;*
- *qualificazione di manodopera disoccupata.*

## 12.5. IL SISTEMA BINARIO <sup>7</sup>.

I «cicli brevi» (ma si dovrebbe più esattamente parlare di «scuola del lavoro» e di «corsi di qualificazione») di prima formazione) sono necessari perché corrispondono alle esigenze sia del mondo produttivo, essendo per loro natura generalizzati, programmati e centrati sulla esperienza, sia dei giovani allievi che, in età di sviluppo della **personalità**, hanno diritto al massimo di arricchimento intellettuale e di sostegno per la propria maturazione.

Il ciclo breve, quindi, deve essere esteso a tutti i campi e a tutti i settori, molto più ampiamente di quanto non si sia fatto dagli Istituti professionali o dai Centri di formazione professionale. Ai ragazzi che escono dalla scuola dell'istruzione obbligatoria o che interrompono, specie dopo il primo od il secondo anno, la scuola secondaria superiore, si devono offrire uscite anticipate rispetto all'iter quinquennale, ma conclusive ai **fini** dell'accesso alle iniziative della formazione professionale regionale.

Inoltre il ciclo breve deve essere rigorosamente coerente, unitario, progressivo in tutti i suoi contenuti e in tutte le sue dimensioni: ogni passo va finalizzato; ogni fase deve essere compatta; i moduli di cui si compone costituiscono la progressione con cui si muovono insieme le «**materie**», le «**pratiche**», le «(esperienze esterne)», per raggiungere obiettivi intermedi o finali e per far crescere tutto l'uomo. Sul piano istituzionale, l'insieme dei cicli brevi dà luogo ad un vero e proprio sistema formativo, da promuovere e sostenere tramite organici, permanenti collegamenti col mondo dell'agricoltura, del commercio, del turismo ecc.; esso esige stretti rapporti con gli enti locali e deve disporre di operatori, di docenti che, **oltreché** dalle Università, provengano dai campi, dalle officine, dal *management*, dai servizi e che abbiano

---

<sup>7</sup> Cfr. relazione svolta dall'Assessore regionale alla formazione professionale pro tempore della Regione Lombardia, on. Hazon.

una passione tutta particolare per la loro missione di educatori.

Sarà certamente possibile creare un tale sistema, **purché** si scioglia il nodo principale, **cioé** sapere a chi spetti tale funzione, se totalmente allo Stato, se totalmente alla Regione o se non si debba adottare un sistema misto o binario.

Il sistema unitario statale, attraverso la generalizzazione dei cicli brevi in tutti gli indirizzi e quindi in tutte le scuole secondarie superiori, trova difficoltà ad esprimersi almeno in sede legislativa e politica, **perché** comporta una profonda revisione dell'attuale **realtà**, ma ha anche una sua validità. L'osmosi tra «**cicli lunghi**» e «**cicli brevi**» della scuola secondaria superiore potrebbe essere assicurata dall'uso reciproco delle attrezzature, dall'utilizzo promiscuo del personale docente e non docente, essendo tutto appartenente alla medesima amministrazione statale.

Il sistema unitario regionale, che trova il suo supporto anche nella legge 845/1978, sembra corrispondere alle esigenze di una scuola-lavoro, ma **può** non essere sufficientemente attrezzato sul piano culturale e non essere in grado di offrire interventi qualificati e culturalmente adeguati.

Infine secondo il sistema binario, potrebbero convivere l'istruzione professionale statale e la formazione professionale regionale, entrambi chiamati a collaborare, pur appartenendo a diverse sfere di competenza e non coincidendo nell'impostazione.

Anche questo sistema, presenta alcune difficoltà; qualsiasi soluzione «**binaria**» sia adottata, non potrà che avere carattere di compromesso (sarà una soluzione «**timida**», che **lascerà** inalterata la situazione attuale). Tuttavia essa è sostenuta con motivazioni di ordine costituzionale:

1) la Repubblica <<istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi>> (art. 33 della Costituzione), «**cura** la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori» (art. 35 della Costituzione), **e**, quindi, non può rinunciare ad avere una sua scuola di lavoro.

2) le Regioni hanno dimostrato di non essere in grado

di gestire *in toto* la scuola del lavoro, quale è richiesta dalle esigenze educative.

Il sistema binario è certamente carente, lascia aperti molti problemi, ma, almeno, non distrugge ciò che si è ottenuto con molto impegno e che in sostanza ha dato buoni risultati.

## **12.6. CARATTERISTICHE DEL CICLO BREVE** <sup>8</sup>.

Un ciclo di studi breve, si dovrà collocare all'incirca verso la metà del corso quinquennale di scuola secondaria superiore; dovrà essere caratterizzato dalla duplice finalizzazione della preparazione agli studi universitari e dall'acquisizione delle basi logico-conoscitive necessarie per conseguire, mediante successivi segmenti brevi **professionalizzanti**, specifiche capacità professionali di secondo livello.

Le caratteristiche del «ciclo breve» possono quindi essere così delineate: sotto il profilo organizzativo, le unità scolastiche nelle quali esso dovesse essere insediato dovranno essere oltremodo agili per potersi collegare flessibilmente con la Regione in quanto soggetto programmatore della propria evoluzione economica e in quanto soggetto preposto alla formazione professionale. Inoltre tali scuole dovranno avere un rapporto continuo di reciproca collaborazione e integrazione con gli operatori istituzionali addetti alla formazione professionale. Sotto il profilo dei contenuti, le scuole del «ciclo breve» dovrebbero promuovere formazione umana e civile puntando meno sulla latitudine degli ambiti di studio che sulla capacità di sollecitare una maturazione intellettuale non inferiore a quella che si **conseguirà** nei corrispondenti anni dei corsi quinquennali. Bandita dai corsi di ciclo breve ogni tentazione di enciclopedismo, lo studio delle loro non numerose discipline distribuite fra pochi indirizzi deve caratterizzarsi anche mediante la esplicitazione del loro significato storico, sociale ed **econo-**

---

<sup>8</sup> Cfr. relazione di Roberto Giannarelli, Direttore generale dell'istruzione professionale.

**mico**, conseguita attraverso un insegnamento che sia veramente multidisciplinare.

Sotto il profilo della dotazione di personale, le scuole del «ciclo breve» dovrebbero essere, anche sotto questo aspetto, caratterizzate da una **flessibilità** molto maggiore di quella che negli ultimi anni è stata propria degli istituti professionali e persino dei corsi di formazione professionale regionali.

La scuola del ciclo breve deve essere pensata in un rapporto di forte ed efficace collegamento con gli organi della formazione professionale regionale, colmando il fossato che ha sempre separato l'istruzione professionale e la formazione professionale. Dovrà cambiare anche l'espressione: infatti si dovrà parlare di istruzione e formazione professionale, oppure, meglio, di istruzione-formazione professionale. Il rapporto fra i due versanti deve essere ripensato e ridisegnato in una visione nuova, ma che raccolga, valorizzi e rilanci quanto più c'è di valido nelle rispettive tradizioni. In tale quadro, la Regione deve e dovrà assumere un compito protagonista ma non esclusivo in materia di istruzione-formazione professionale, poiché essa detiene il potere di programmazione economica sul suo territorio. Occorre quindi cercare sedi istituzionali, non burocratiche, soggette alle necessarie verifiche e ai dovuti controlli di efficienza, nelle quali il rapporto scuola-regione-mondo produttivo si realizzi nel modo più aperto e collaborativo, superando vecchie incomprensioni ed antichi antagonismi e persistenti **difficoltà** di reciproca comunicazione.

## **12.7. ALCUNE CONSIDERAZIONI PEDAGOGICHE E SOCIOLOGICHE .**

Sotto il profilo pedagogico <sup>9</sup>, il nucleo della questione sta nell'individuare **correttamente** il rapporto cultura-educazione-lavoro in modo da dare una risposta valida sia alle legittime esigenze della persona in ordine alla propria piena educazione e al proprio orientamento professionale, sia alle richieste del-

---

<sup>9</sup> Cfr. relazione di Aldo Agazzi

la società per quanto concerne la fondazione delle diverse attività professionali. In questa prospettiva, in un quadro di educazione permanente, si giustifica la presenza del ciclo breve scolastico.

Dal punto di vista sociologico <sup>10</sup>, analizzando l'evoluzione delle professioni nel momento attuale, si può porre in evidenza come anche nell'ambito delle professioni più semplici siano in atto processi di trasformazione legati a molteplici fattori culturali, sociali, economici, sociologici, i quali richiedono la presenza di persone fornite di una preparazione generale e professionale di base che consenta ulteriori sviluppi e riconversioni. Da ciò la **necessità** di un ciclo breve da realizzarsi in un sistema policentrico in cui confluiscono gli apporti della scuola e del mondo del lavoro secondo le specifiche competenze.

#### 12.8. PROPOSTE CONCLUSIVE.

Al termine di questa analisi dei contributi del Seminario si può concludere che, ove la riforma non prevedesse entro il quadro della scuola secondaria superiore il ciclo breve si determinerebbe una forte caratterizzazione classista di questa scuola, la qual cosa non può non preoccupare coloro che si sono battuti per la giustizia scolastica e per la promozione culturale e sociale di tutti i giovani.

Ciò non significa che i giovani non debbano e non possano uscire dalla scuola secondaria superiore — anche *in itinere* — avendo consolidato le basi di una idonea preparazione educativa, culturale, scientifica, tecnologica e avendo maturato consapevolmente la loro scelta in ordine alla loro futura collocazione professionale. Tuttavia tale uscita non dovrebbe costituire la conferma di un insuccesso, ma piuttosto un doveroso e consapevole, gradito, passaggio al mondo del lavoro.

Evidentemente, per questo discorso non è indifferente la decisione di prolungare la **scolarità** obbligatoria. Sarebbe, tut-

---

<sup>10</sup> Cfr. relazione di Michele Colasanto.

tavia, semplicistico dedurre a seguito dell'opzione adottata dal Parlamento a favore del prolungamento di due anni dell'istruzione obbligatoria che il problema del ciclo breve non si pone in quanto sarebbe sufficiente stabilire che il primo biennio consente l'acquisizione di un titolo di studio spendibile sia nella scuola, se si intenda proseguire negli studi, sia nella formazione professionale, se si intenda entrare nel mondo del lavoro.

Va subito precisato che l'obbligo di ricorrere alla scuola non significa che la scuola debba essere unica e che debba, come tale, essere «scuola dell'obbligo». Infatti questa conclusione costringerebbe a considerare, a suo modo, terminale il primo biennio della scuola secondaria superiore.

Le conclusioni devastanti sarebbero abbastanza evidenti. Tale biennio dovrebbe essere collegato con la scuola media, mentre la scuola secondaria superiore dovrebbe limitarsi ad avere una durata di soli tre anni con gravissime conseguenze sullo sviluppo culturale e formativo.

Anche nella scuola secondaria superiore unitaria, è legittima la presenza di itinerari equivalenti in relazione ai ritmi di apprendimento e agli esiti di **professionalità** che ci si propone di raggiungere.

Proprio per tale ragione, ad esempio, il progetto di riforma prevede che gli indirizzi afferenti all'area artistica possano avere uno sviluppo diverso rispetto a quello degli altri indirizzi scolastici, non solo sul piano programmatico che è ovvio, ma anche su quello organizzativo,

Nel caso specifico, per due evidenti ragioni si richiede uno sviluppo diverso: la prima è di carattere didattico ed è suggerita dalla constatazione che per alcuni ragazzi è **più** produttivo un approccio di tipo induttivo, esperienziale, piuttosto che uno di carattere teoretico e sistematico; la seconda è connessa al fatto che non si possono organizzare, nel ciclo lungo, **cioè** nella struttura scolastica quinquennale, per quanto si riferisce allo sviluppo del sapere, **i** primi due anni come se fossero terminali **anziché** propedeutici né viceversa si può pensare che **i** primi anni del ciclo corto possano essere organizzati in funzione propedeutica: si rende, **perciò**, necessario ripensare l'organizzazione intera dei primi due anni, quando essi debbano

avere un certo carattere di **terminalità**, cioè quando costituiscono un ciclo breve, sempre restando possibile, ma a determinate condizioni, il passaggio dal ciclo corto al ciclo lungo.

Se è vero, allora, che la **comunità** ha riconosciuto che l'uomo ha bisogno, nella situazione scientifica, tecnica, tecnologica, sociale, contemporanea, e tanto più negli anni a venire, di una preparazione educativa e culturale più qualificata, si impone una risposta sociale conveniente in termini di istituzioni formative. Il sistema della formazione professionale rivendica la propria **capacità** di dare questa risposta anche se l'art. 2 della legge n. 845 è inequivocabile in proposito: in quanto mentre precisa che «le iniziative di formazione professionale costituiscono un servizio di interesse pubblico inteso ad assicurare un sistema di interventi formativi finalizzati alla diffusione delle conoscenze teoretiche e pratiche necessarie per svolgere ruoli professionali»», indica esplicitamente che le iniziative della formazione professionale sono rivolte ai cittadini che hanno assolto l'obbligo scolastico.

A sua volta, l'art. 3 della citata legge impone «la coerenza fra il sistema di' formazione professionale nelle sue articolazioni ai vari livelli, e il sistema scolastico generale»»; l'art. 8 stabilisce che i corsi di formazione professionale non possono essere diretti al conseguimento di un titolo di studio o di diploma di istruzione secondaria superiore, universitaria, o post-universitaria. La stessa legge n. 845 stabilisce che le qualifiche professionali sono conseguibili al termine dei corsi di formazione professionale e che il relativo attestato rilasciato dalle Regioni costituisce un titolo valido per l'avviamento al lavoro.

In base a tutti questi «**distinguo**» sembra evidente che non sia contestabile la presenza nella scuola secondaria superiore di un ciclo breve, non coincidente, se non per equivalenza, col primo biennio e col primo triennio della scuola secondaria superiore ed articolato in discipline comuni e di indirizzo, in discipline e attività elettive, e in attività di laboratorio e tirocinio, in cui, come nell'istruzione artistica, abbiano conveniente spazio le tre ultime aree, e ciò soprattutto se questa scuola sarà obbligatoria per i suoi primi due anni. Sembra, anche, evidente che l'attri-

**buzione** alla formazione professionale regionale di compiti analoghi a quelli scolastici non può aversi se non alla condizione che essa assuma il quadro di riferimento scolastico per i programmi, i requisiti dei docenti, le verifiche finali, e i titoli di studio.

In questa prospettiva sembra opportuno prevedere una molteplicità di interventi sia scolastici sia della formazione professionale che consentano in questo secondo caso di portare ad attuazione quanto previsto dal secondo comma dell'art. 11 dove si dice che «Le Regioni adottino, per gli alunni privi del titolo di assolvimento dell'obbligo scolastico, misure atte a favorire la necessaria integrazione con le attività didattiche che dovranno essere attuate a cura della competente autorità scolastica, cui compete, **altresì**, il conferimento del titolo».

Dovrebbe essere, **altresì**, sancita nel quadro della legge per il diritto allo studio, la gratuità del ciclo breve attraverso la attribuzione agli allievi di assegni *ad hoc*, spendibili nella scuola statale come in quella non statale.

La programmazione del ciclo breve, per quanto riguarda le discipline di indirizzo, le attività di laboratorio e di tirocinio, potrebbe essere definita ogni quinquennio, previa la consultazione degli organi territoriali regionali, ai quali dovrebbe spettare l'onere di fornire agli organi collegiali scolastici, nazionale (CNPI), regionali (quando fossero istituiti), provinciali e distrettuali, il quadro previsionale dello sviluppo economico e produttivo regionale.

**Dovrà**, anche, essere definita la tipologia dei settori di indirizzo del ciclo breve, presente nel sistema scolastico e in quello della formazione professionale, in relazione al grado di terminalità che si può attribuire ad ogni iniziativa.

Dato, infatti, che la scuola secondaria superiore quinquennale ha come obiettivo di perseguire quella professionalità di base sulla quale si innesteranno gli ulteriori sviluppi professionali del tecnico intermedio e del professionista laureato, **sarà** necessario precisare il grado di professionalizzazione terminale del ciclo breve, gli ambiti professionali ai quali si **applicerà**, e il grado di professionalizzazione della formazione professionale iniziale.

Il discorso si allarga, allora, ad una analisi tecnica che deve prendere in attenta considerazione anche le trasformazioni in

atto nella organizzazione del lavoro. Sembra, infatti, che la rigida organizzazione del lavoro fondata sulla **parcellizzazione** di mansioni e compiti ordinati in gerarchie **professionali** e operative, sulla elevata specializzazione organizzativa, sulla separazione fra lavoro intellettuale e lavoro manuale, fra esecuzione ed ordinamento, fra conoscenze pratiche e conoscenze teoriche si vada incrinando sotto la spinta di fenomeni molteplici.

Tali sono ad esempio:

— la rapida evoluzione della tecnologia e delle tecniche produttive;

— i mutamenti nelle strutture e nelle condizioni del mercato del lavoro;

— i mutamenti delle condizioni e dei vincoli nell'uso della forza lavoro;

— i mutamenti nei rapporti di forza e nel peso contrattuale e politico delle organizzazioni dei lavoratori, dentro e fuori la fabbrica;

— i mutamenti complessivi nelle condizioni sociali all'esterno della fabbrica.

Tutta questa situazione richiede un impegno culturale, una **capacità** di intelligenza delle trasformazioni, una disponibilità al cambiamento, che ci fanno seriamente ripensare il sistema formativo, e ci fanno, comunque, considerare negativa la tradizionale e consolidata separazione tra l'attività del Ministero della pubblica istruzione e quella del Ministero del lavoro, e fra Pubblica Istruzione e Regioni che è alla radice di altre innaturali separazioni.

**Perciò** — si concludeva nel Seminario — bisogna lavorare per la compenetrazione delle due esperienze, mettendo in essere anche quei coordinamenti che oggi non esistono e che permetterebbero di riconoscere la **peculiarità** delle competenze di ciascun ordine — quello della Pubblica Istruzione e quello delle Regioni — e, quindi, di armonizzarle e non di contrapporle, favorendo, così, quella maturazione umana, professionale e sociale che è condizione ineludibile anche per lo sviluppo civile e sociale.

CESARINA CHECCACCI  
Presidente UCIIM

## 13.

### IL RAPPORTO SCUOLA-LAVORO NELLA STRATEGIA DEL CICLO BREVE <sup>1</sup>

#### 13.1. L'ATTIVITÀ PRATICA.

Nei vari testi di riforma dell'istruzione secondaria superiore, che si sono succeduti nel tempo, va sempre più facendosi strada l'esigenza del collegamento della scuola con la realtà.

Il rapporto della formazione scolastica con la formazione extrascolastica ed il mondo del lavoro costituisce il nodo centrale della riforma. Nella scuola va recuperata la dimensione del lavoro sia per chi prosegue gli studi sia per chi intende cercare un'occupazione.

Più in generale, l'attività pratica dovrebbe pervadere tutti i curricoli scolastici sia nel biennio sia nel triennio.

I giovani hanno bisogno di misurarsi in concreto con i problemi; le ultime generazioni ancor più delle precedenti, come mostrano i fermenti della contestazione studentesca dei nostri giorni. Nell'attività didattica, quindi, deve trovare adeguato spazio la <(pratica di laboratorio e di lavoro anche con carattere di tirocinio)> come previsto nel testo legislativo di riforma; attraverso la pratica di laboratorio possono essere ap-

---

<sup>1</sup> Nel presente capitolo sono esposte le conclusioni della ricerca relativa al ciclo breve della scuola secondaria superiore condotta dal CERSI (Centro di Ricerche e Investimenti Sociali) su commessa del Ministero della pubblica istruzione nel 1984 e della relazione redatta nello stesso anno dal Comitato per i rapporti scuola-lavoro operante presso l'Ufficio del competente Consigliere Ministeriale.

presi e verificati, in termini sperimentali, **i principi** teorici; attraverso la pratica di lavoro il processo formativo può essere collegato alla **realtà** economico-produttiva.

Nella nuova impostazione, il lavoro scolastico, depurato da ogni mera manualità volta all'apprendimento di mestieri, potrebbe aiutare il giovane a conoscere per problemi e ad operare in modo da raggiungere risultati concreti e valutabili.

I giovani provano sempre più disaffezione verso la cultura astratta e distaccata dai problemi del nostro tempo. Ne è prova l'incremento degli iscritti agli istituti di istruzione tecnica e professionale degli ultimi anni <sup>2</sup>.

Nei vigenti programmi di insegnamento l'iter didattico è, invece, prevalentemente impostato sulla sequenza **teoria**-applicazione. Eppure questa sequenza è andata in crisi con la scuola di massa nella quale prevale la presenza di soggetti che non hanno sufficienti conoscenze ed abilità di tipo concettuale. «Questa conclusione è di vasta portata sociale e culturale ove si consideri che, essendo indispensabile la **contemporaneità**, e non la successione nel tempo, del fare e del pensare, della teoria e delle applicazioni, si può dedurre che la propedeutica teorica nei sistemi formativi a breve e medio termine non è affatto indispensabile come generalmente si **crede**». Il fatto è che la «**scuola** diviene negativamente selettiva non perché si attaglia, selezionandola, alla fascia della popolazione con superiore quoziente di intelligenza, ma perché valuta positivamente soltanto **i** tipi di intelligenza più facilmente piegabili alle proprie esigenze e consuetudini e al proprio tradizionale sistema di **valori**»<sup>3</sup>.

Il quadro generale dei rapporti scuola-lavoro si presenta però molto complesso, e non solo per l'incerto procedere della riforma dell'istruzione secondaria superiore. Come illustrato nei precedenti capitoli, è lo stesso mondo del lavoro ad essere percorso da profondi mutamenti **sicché** non è semplice individuare con certezza le corrispondenze tra settori formativi e settori produttivi.

---

<sup>2</sup> XIX rapporto CENSIS/1985 sulla situazione sociale del Paese.

<sup>3</sup> Dalla ricerca del CERSI, cit.

Tuttavia, nel corso degli ultimi anni, il delinearci di nuove politiche per l'occupazione giovanile (contratti di formazione-lavoro, rilancio dell'apprendistato) sembra offrire indicazioni sugli orientamenti emergenti nella formazione professionale.

Secondo i recenti dati forniti dall'ISFOL, dopo la prima fase di attuazione della legge 25 marzo 1983, n. 79, sull'occupazione giovanile, sono emersi i limiti delle norme ivi contenute che non prevedevano un momento formativo diverso dal mero apprendimento *on the job*. La nuova legge 19 dicembre 1984, n. 863, sostitutiva della precedente, ha dato maggiore spazio agli interventi formativi da progettare e da valutare di volta in volta.

I comportamenti delle grandi, medie e piccole aziende non sono stati uniformi nel primo anno di applicazione della legge; ma, tra le numerose **difficoltà** incontrate, è andata emergendo una crescente attenzione ai problemi della formazione giovanile nel mondo imprenditoriale.

Si tratta, quindi, di concretizzare attraverso procedure aperte tentativi progressivi di convergenza tra istruzione e formazione professionale.

I corsi regionali di formazione professionale dovrebbero riassumere quei caratteri di brevità e di **essenzialità** che sono loro propri (art. 7 della legge n. 845/1978), in vista di una maggiore finalizzazione all'occupazione, per corrispondere, con il concorso delle imprese, alle esigenze dei moderni processi produttivi, abbandonando la funzione sin qui troppo spesso svolta di recupero parascolastico.

L'attuale fase di transizione della nostra **società**, in cui il ruolo di sistema nervoso sarà sempre più svolto dalla tecnologia<sup>4</sup>, richiede un cambiamento qualitativo della forza lavoro, che non può non poggiare su una solida cultura di base che faccia raggiungere al giovane «**quel** grado di consapevolezza e di responsabilità necessari all'apparato produttivo ed alla vita associata»<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup>L'*informatica nella scuola*, «Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», n. 32, Firenze, Le Monnier, 1985.

<sup>5</sup>*Ibidem*, nota 3.

La formazione professionale in senso lato va quindi attuata in ambito scolastico con un approccio culturale e metodologico nuovo che, come si è accennato in precedenza, abbia come perno la pratica di laboratorio e di lavoro.

Questa strategia, per essere efficace, va realizzata in termini progettuali, nel senso che ogni singola scuola dovrebbe svolgere la propria attività sulla base di progetti programmati, elaborati, attuati e verificati con il concorso delle altre strutture formative e produttive presenti sul territorio, ascoltando costantemente le esigenze degli allievi e le aspettative delle loro famiglie.

Questa attività dovrebbe, poi, essere sostenuta da opportuni interventi a livello locale (soprintendenze scolastiche regionali, IRRSAE, Enti locali, Proweditorati agli Studi, ecc.) di facilitazione dei rapporti tra Istituzioni scolastiche e strutture formative e produttive extrascolastiche (attraverso convenzioni di carattere generale) o di ausilio (consulenze tecnico-didattiche), nel quadro della disciplina di indirizzo del Ministero della pubblica istruzione<sup>6</sup>, che andrebbe concertata, per gli aspetti scuola-lavoro, con il Ministero del lavoro.

### **13 .2. LA PRATICA DI LAVORO SUL BIENNIO.**

L'operare per progetti richiede che l'attività pratica sia programmata e realizzata in modo coerente con il quadro complessivo del curriculum nel quale si inserisce, delle sue scansioni orizzontali e verticali (rapporti tra biennio e triennio, tra biennio e moduli regionali di specializzazione, tra discipline, ecc.). Molta importanza hanno **perciò** i relativi piani di studio, che debbono presentarsi ben equilibrati nel rapporto **teoria-pratica**, coordinati nei contenuti e nei tempi di svolgimento.

In particolare, la pratica di lavoro appare molto utile all'orientamento nel biennio del cosiddetto «**ciclo lungo**» che conduce al conseguimento del diploma di istruzione secondaria

---

<sup>6</sup> Dalla relazione del Comitato scuola-lavoro, cit.

superiore; dovrebbe **perciò** assumere caratteristiche diverse rispetto al biennio di «ciclo breve», finalizzato alla **professionalizzazione**.

Nel primo, l'**attività** di lavoro dovrebbe tendere:

— «a fornire un quadro dello sviluppo produttivo del Paese e del territorio nel quale opera l'istituzione scolastica;

— alla conoscenza del ventaglio delle professionalità con approfondimenti particolari cui si riferiscono le scelte di indirizzo dell'allievo;

— a realizzare un complesso di attività di natura prevalentemente conoscitiva sia nell'ambito degli impegni **curricolari** sia nelle altre forme possibili, tendente a consentire ai giovani la effettuazione di esperienze informative **dirette**»<sup>7</sup>.

Anche oggi si realizzano in numerosi istituti, soprattutto di ordine tecnico, esperienze scuola-lavoro (visite guidate, *stage*, incontri, ecc.), ma queste attività vanno inserite, per essere pienamente efficaci, nella programmazione didattica ed impostate su moduli di ricerca.

Nel secondo, i progetti formativi dovrebbero tenere conto:

— «della importanza fondamentale delle materie atte a sviluppare la capacità espressiva e critica, utilizzabili sia nell'esercizio **dell'attività** di qualifica sia per proseguire gli studi dopo il biennio;

— della **necessità** di fornire le cognizioni scientifiche essenziali per far acquisire consapevolmente le conoscenze e le capacità proprie del corso di qualifica successivo al biennio;

— della esigenza di inserire nella specifica area di indirizzo alcune discipline ad alto indice di motivazione, quali quelle operativo-sperimentali, di applicazione intuitiva, da riguardare come nucleo essenziale del processo educativo, suscettibile di successivi approfondimenti ed ampliamenti, ma capaci di fornire all'alunno, anche nel primo stadio di riflessione operativa, la capacità di rilevare i legami tra la scuola, l'ambiente

---

<sup>7</sup> *Ibidem*, nota 6.

produttivo e la realtà sociale. In tal modo, e adottando metodologie adeguate, si ritiene di condurre gli alunni attraverso un itinerario educativo che va dal saper fare, al saper conoscere, al saper essere, al saper volere.

Si pensa che siano proprio queste attività, fonti culturali alternative ed equivalenti a quelle tradizionali, capaci di far cogliere agli allievi gli elementi che collegano lo studio al lavoro, la teoria alla pratica, recuperando, attraverso esperienza sensibile, i processi logico- astrattivi emergenti da una riflessione tecnico-scientifica sui risultati degli esperimenti)<sup>8</sup>.

Tali attività dovrebbero realizzarsi in forma integrata con i corsi di formazione professionale regionale attraverso convenzioni che non solo disciplinino il reciproco utilizzo di attrezzature e di personale, ma che stabiliscano anche «i criteri di partecipazione degli organismi didattici e del personale docente alla gestione delle iniziative ed alla valutazione. In proposito sarebbe opportuno elaborare uno schema di regolamento per la disciplina degli aspetti più rilevanti)<sup>9</sup>.

### 13.3. LE REALIZZAZIONI CONCRETE.

Per la realizzazione della pratica di lavoro, si possono ipotizzare diverse soluzioni, anche compresenti tra loro, sulla base delle esperienze realizzate:

— nelle strutture produttive esterne alla scuola, ivi compresi gli studi professionali. Negli ultimi anni, soprattutto nelle scuole che attuano iniziative di sperimentazione, vi sono significative esperienze. Non si nascondono, però, le difficoltà di reperire ovunque disponibilità così numerose da realizzare tutti i progetti che le scuole potrebbero proporre. Vi sono inoltre problemi di raccordo con i ritmi produttivi e gli impegni professionali di tali strutture, quasi insolubili per iniziative che

---

<sup>8</sup> *Ibidem*, nota 6.

<sup>9</sup> *Ibidem*, nota 6.

abbiano carattere di **continuità**, né è da sottovalutare la **complessità** delle scelte da effettuare se si vuole dare alle esperienze un significato generalizzabile ad ampi settori produttivi;

— nelle istituzioni scolastiche, che continueranno ad essere l'ambito in cui potrà prevalentemente realizzarsi l'**attività** di lavoro.

La simulazione, negli aspetti essenziali, delle strutture e dei processi produttivi dei settori cui è finalizzata la formazione professionale di base rappresenta la possibilità più concreta di realizzazione.

Nella istruzione tecnica e professionale vi è già un patrimonio di esperienze che andrebbero valorizzate con una normativa più elastica ed in grado di recepire le logiche della gestione privata. Si fa qui riferimento alle aziende agrarie, alle aziende speciali, ai centri di calcolo di cui sono dotati alcuni dei citati istituti, con prestazioni di servizi e la valorizzazione commerciale dei prodotti delle attività pratiche. Basti pensare in proposito alle lavorazioni in conto terzi degli istituti tecnici dotati di centri di elaborazione dati, alle analisi enologiche degli istituti tecnici agrari, alle prove dei materiali degli istituti tecnici industri& e per geometri.

Valorizzando queste esperienze, andrebbe messa allo studio la possibilità di prevedere la costituzione di nuove forme di strutture a carattere aziendale . . . come ad esempio le **scuole di produzione** del nord-Europa. Iniziative del genere potrebbero validamente interessare strutture operative di determinate aree del terziario (turismo, spettacolo, beni culturali, ecc.)<sup>10</sup>, strutture miste mediante forme di collaborazione ed associazione di strutture che abbiano un diverso riferimento istituzionale.

Quest'**ultima** possibilità appare la più idonea per realizzare progetti di «**ciclo breve**», con l'utilizzazione congiunta di risorse pubbliche (statali e regionali) e private. Anche il legislatore sembra orientarsi in tal senso nell'ultimo testo di riforma della scuola secondaria superiore (art. 16).

---

<sup>10</sup> *Ibidem*, nota 6.

### 13.4. GLI ASPETTI AMMINISTRATIVI ED ORGANIZZATIVI.

Per realizzare le attività sopradescritte, tutti gli istituti hanno bisogno di essere riconosciuti come persone giuridiche, oltre che essere dotati di autonomia amministrativa. Lo stesso legislatore nell'ultimo testo di riforma dell'istruzione secondaria superiore (art. 18) condivide questa **necessità**.

L'Istituzione scolastica potrà così avere notevoli **possibilità** di movimento nei rapporti con l'esterno.

All'interno della scuola l'attività di progettazione non può essere realizzata con l'assetto attuale della gestione didattica, che ha «già dimostrato la sua **incongruità** anche in relazione alle attività propositive che i decreti delegati hanno tentato di affidargli...». Il problema si era già in qualche misura posto in sede di riorganizzazione dell'istruzione tecnica (**1981**) quando venne prevista, sia pure in una visione ben delimitata, la costituzione di uffici tecnici in istituti quali quelli industriali, da sempre caratterizzati da una maggiore **complessità** organizzativa.

L'iniziativa andrebbe ora ripresa, ampliata e generalizzata attraverso la istituzione in tutti gli istituti secondari superiori di uffici tecnici cui affidare, pur nell'ambito delle direttive del Collegio dei docenti, una serie di compiti inerenti la gestione didattica.

Complessivamente tali strutture dovrebbero costituire:

— il punto di riferimento progettuale per tutti i problemi concernenti le esperienze collocabili nei rapporti scuola-lavoro, ivi compresi quelli relativi alle attrezzature **tecnico-didattiche**;

— la sede operativa per i docenti interessati (e non solo per questi) a tali attività e per gli eventuali esperti esterni da reclutare per specifiche finalità;

— un centro di documentazione.

Non può non rilevarsi come già una struttura del genere fornirebbe a tutte le istituzioni uno strumento essenziale alla impostazione di un impegno operativo e, nel contempo, una

collocazione funzionale, oggi del tutto assente, a chi deve operare.

Tale struttura, la cui responsabilità potrebbe essere affidata ad un delegato del preside, scelto tra i docenti degli insegnamenti di indirizzo, dovrebbe godere di una sufficiente autonomia all'interno dell'istituzione e di conseguenti supporti finanziari, di personale docente (1 o 2 posti) e non docente <sup>11</sup>.

Nelle scuole ove l'ufficio tecnico già esiste, seppure con compiti più limitati, non si sono determinati apprezzabili oneri di spesa.

Nel caso dei progetti di «ciclo breve», l'ufficio tecnico si dovrebbe avvalere anche di personale regionale per lavorare in *équipe* alla realizzazione ed alla gestione degli interventi programmati, anche per i rientri nel sistema scolastico dei giovani che avessero svolto attività di lavoro e/o corsi regionali.

A favore di questi giovani potrebbero essere infatti organizzati corsi di collegamento che, valorizzando le esperienze acquisite sul lavoro, ne facilitino il reinserimento.

Per quanto concerne, più in generale, il personale docente sarà necessario porre allo studio una revisione del decreto delegato n. 417 del 1974, con particolare riferimento all'art. 88 (orario d'obbligo di servizio) che allo stato attuale non lascia spazi per l'attività di progettazione formativa come hanno dimostrato le sperimentazioni attuate a norma dell'art. 3 del decreto del Presidente della Repubblica n. 419 del 1974.

Sarà inoltre necessaria una maggiore elasticità del calendario scolastico, per l'effettuazione delle attività di lavoro nonché una modificazione dell'attuale logica della organizzazione delle classi.

L'attività pratica ed in particolare la pratica di lavoro, dovunque è realizzata correttamente, suscita l'impegno e l'entusiasmo degli allievi, aiuta quelli meno portati all'astrazione concettuale, motiva i docenti che nel contatto con il mondo pro-

---

<sup>11</sup> *Ibidem*, nota 6.

duativo sono stimolati ad aggiornare continuamente il proprio insegnamento, facilita soluzioni di tipo associativo tra strutture istituzionalmente diverse, **rivitalizza** la vita scolastica attraverso una gestione effettivamente sociale della scuola.

Il «ciclo breve» se innestato in questo contesto **potrà**, con buone **probabilità**, corrispondere alle esigenze dei giovani del nostro tempo. È una scommessa che lo stesso legislatore sembra aver accolto.

**MARIA GRAZIA NARDIELLO ILARDI**

Coordinatrice settore sperimentazione  
e ricerca educativa

Direzione generale per l'istruzione tecnica

## 14.

### UN PROGETTO SPERIMENTALE DI RACCORDO TRA STATO E REGIONE

Nel presentare il progetto sperimentale di Bagno a Ripoli e Castelfiorentino, una prima constatazione appare opportuna: fino all'anno scolastico 1984/85 la sperimentazione, pur avendo avuto largo spazio sia progettuale che organizzativo e di realizzazione, non aveva affrontato, in nessun istituto, di qualsivoglia ordine, il problema del cosiddetto «ciclo breve» previsto dalla ipotesi di riforma della scuola secondaria superiore.

Pur essendo questa nuova struttura ormai presente nei vari progetti di riforma, sia pure nelle mutevoli connotazioni che si sono susseguite in questi ultimi anni, la materia era (ed è, per la verità, ancora oggi) così carica d'incertezza e sovrapposte interpretazioni, così gonfia, nella sua magmatica consistenza, di inquietanti interrogativi, che per oltre un decennio la sperimentazione, all'ombra dell'art. 3 del decreto del Presidente della Repubblica 419/1974, ha preferito cimentarsi in ipotesi di più chiara lettura, sia pure con formule diverse (tratte, peraltro, dalle varie stesure dei progetti di riforma) quali biennio più triennio o monoennio più quadriennio o quinquennio unitario.

Né si può far torto alla lungimiranza e allo spirito d'iniziativa della buona sperimentazione se è sinora mancato un progetto di ciclo breve: in realtà non poche volte si sono levati appelli a questo tipo d'iniziativa sperimentale sia dalla se-

zione scuola secondaria superiore del Comitato tecnico per la sperimentazione sia dai Collegi dei docenti di alcune scuole sia da ambienti ministeriali particolarmente interessanti al problema (Direzione generale dell'istruzione tecnica e Direzione generale dell'istruzione professionale); ma, molto più che l'«**invenzione**» d'un progetto nuovo e la costruzione d'un curricolo polivalente, si presentava problematico quanto già s'intravedeva essere il più rilevante nodo da sciogliere per un avvio e un andamento razionali della iniziativa e cioè l'intesa tra Stato e Regione, tra scuola e mondo del lavoro.

Non è facile, in effetti, tradurre in realtà quanto il progetto di riforma prevede circa il «**ciclo breve**»; è più facile evidentemente enunciare finalità e obiettivi che realizzare in concreto un disegno di struttura scolastica contenente in sé una duplice valenza, quella della formazione culturale e quella d'una rapida adattabilità ad un lavoro qualificato di primo livello, quale dev'essere autonomamente affrontato dal giovane al termine del ciclo completo (biennio di scuola secondaria superiore e moduli di formazione professionale).

E più facile, ripeto, enunciare finalità e obiettivi che calarsi nella pratica quotidiana: e non posso non ricordare quante pagine, nei progetti di sperimentazione, sono dedicate alle une e agli altri (anche se spesso tra loro confusi, sì che non sai quale differenza v'intercorra), mentre sul piano organizzativo e dei contenuti le omissioni e le ambiguità rendono assai meno convinta l'adesione da parte di chi esamina il progetto.

Nel caso specifico della ipotesi di ciclo breve, appare abbastanza chiaro che non tutti i soggetti sono in grado (per capacità personali, situazioni contingenti o strutturate, bisogni reali) di portare a termine proficuamente il quinquennio di studi secondari superiori. Una recente analisi del CENSIS riporta che i diplomati — cioè quelli che hanno concluso utilmente il ciclo lungo — costituiscono l'11,4% della popolazione di parifascia di età e rappresentano, a fronte dei loro coetanei, meno del 40%. In altri termini, oltre il 60% dei giovani si disperde in rivoli tra loro molto difforni: iscritti ai corsi regionali di formazione professionale oppure agli istituti professionali statali oppure dispersi *in itinere* della scuola secondaria

superiore o anche, abbandonata la scuola dell'obbligo, alla ricerca d'una collocazione come che sia (lavoro nero dequalificato, ad esempio). Appare evidente che una realtà cosiffatta provoca strascichi, talora irreversibili, di frustrazione e di disorientamento e ripiego su soluzioni non sempre e tutte affidabili.

Non tocca a me riprendere il discorso generale sul ciclo breve e illustrarne ancora una volta le motivazioni che ne giustificano la scelta, che non è, a parer mio, solo di natura politico-sociale, come da qualche parte si vuol sostenere. Altri lo hanno esaurientemente fatto in questo volume e il mio compito è di diverso tipo. Tuttavia, non posso non aggiungere ancora una considerazione: il fatto che i primi due anni della scuola secondaria superiore possano in futuro rientrare nel ciclo della istruzione obbligatoria non rende meno reale il problema cui ho fatto cenno dianzi; se mai, ne complica la soluzione. Se, infatti, tutti i cittadini debbono andare a scuola fino a 16 anni, come negare che per moltissimi di essi si presenti vitale e indifferibile la questione di non volere e/o di non poter imboccare la lunga strada quinquennale e di dover trovare al più presto un lavoro?

Solo se intrisi di utopismo si può pensare ad una società leibnizianamente idilliaca («il migliore dei mondi possibile»), in cui il momento dell'attività di lavoro può essere differito sino ai 20 anni ed oltre (si considerino i tempi di attesa, talora purtroppo lunghissimi) e non si studi, invece, nel realismo del mondo d'oggi, un sistema che risponda alle esigenze del singolo, predisponendo strutture di preparazione a più lungo percorso ed altre di più immediata spendibilità, senza peraltro precludere per queste ultime il rientro nel «ciclo lungo». Importante è, non lo si dimentichi, che, qualunque strada intraprenda, l'uomo sia rispettato nei suoi fondamentali bisogni e gli si assicuri una base culturale e formativa di solida consistenza, tale, cioè, da garantirgli dignità in ogni sua prestazione, sia per il contesto sociale in cui vive sia per se stesso.

Proprio in questo principio-cardine va posta la finalità primaria della istituzione di ciclo breve che ha ispirato i progetti sperimentali di Bagno a Ripoli e Castelfiorentino, peraltro ori-

ginati, come è noto, da un progetto elaborato dall'IRRSAE Toscana per la creazione di un <(biennio di orientamento scolastico e professionale)> in grado di motivare scelte verso un indirizzo del successivo triennio di scuola secondaria superiore o verso il sistema di formazione professionale gestito dalla Regione. Si tratta d'una ipotesi, quindi, in sé bivalente, a motivo delle due strade che vengono offerte al termine dei due anni e cioè la prosecuzione degli studi secondari superiori ovvero la scelta di moduli di formazione professionale per conseguire la relativa qualifica. Questa duplice strada, comunque, sin dall'inizio del primo anno si articola in un ventaglio di offerte mediante aree d'indirizzo (in aggiunta all'area comune), costituite da discipline caratterizzanti un determinato settore di professionalità, che l'alunno sceglie all'atto della iscrizione.

A questo punto, le finalità dei due progetti, in sé analoghi, non possono che sfociare in obiettivi, sia di carattere metodologico-didattico sia di più spiccata natura preprofessionale, collegati, questi ultimi, anche alle caratteristiche socio-economiche del territorio su cui gravitano le due istituzioni scolastiche.

Nel Comune di Bagno a Ripoli, a pochi chilometri da Firenze, non esistevano scuole secondarie superiori e la frequenza di esse era quindi condizionata al pendolarismo con Firenze. Bagno a Ripoli gravita interamente su Firenze e questo è un dato di fatto che occorre tener presente negli sviluppi della situazione. Ottenuta quindi in questo centro una sezione staccata dell'Istituto tecnico commerciale «Duca d'Aosta» di Firenze, è chiaro che la possibilità offerta dal regime sperimentale di istituirci indirizzi di vario tipo, non necessariamente legati alla matrice dell'istituto tecnico commerciale, è stata accolta con legittima soddisfazione dell'ambiente locale,

Diversa la posizione di Castelfiorentino, in Val d'Elsa, che gravita essenzialmente su Empoli e raccoglie, nel distretto 25, altri quattro Comuni (Certaldo, Gambassi, Montaione e Montespertoli); già sede d'una scuola coordinata dell'Istituto professionale per il commercio di Empoli, non è nuova ad esperienze di formazione professionale, sia pure sotto altra forma e con ben diversa collocazione istituzionale. Il biennio speri-

mentale, nato come sezione staccata del suddetto Istituto professionale di Empoli, è oggi costituito come istituzione autonoma.

Anche se talune etichette sono sempre opinabili soprattutto **perché** soggette a rapidi mutamenti per l'altrettanto rapida evoluzione socio-economica, si può dire che, mentre per Bagno a Ripoli sinora il polo d'attrazione è stata l'area fiorentina (e viceversa: la bella cittadina è considerata zona residenziale di Firenze), Castelfiorentino ha sentito con maggiore intensità l'ondata del terziario avanzato, che ha inciso non poco sulle piccole imprese locali, non solo per il maggior bisogno di tecnologie in grado di far fronte alla natura dei nuovi profili professionali ma anche per quello d'una più intensa dimensione culturale che accompagna e sostenga l'evoluzione sociale e produttiva.

I due piani di studio, pur se spiccatamente analoghi, non sono identici. A Bagno a Ripoli, l'opzione iniziale si esercita su tre indirizzi: il linguistico, l'economico-aziendale e il matematico-informatico; a Castelfiorentino sui primi due. Appare evidente che si sono scelti indirizzi di ampia **praticabilità**, tali da suscitare vivi movimenti di consenso nella **comunità** locale: il linguistico che, per essere a tutt'oggi monopolio della scuola non statale, è sempre accolto con favore da chi, non volendo o non potendo ad esso iscriversi, si troverebbe escluso dal seguire questo ordine di studi qualora esso non venga attivato in una scuola statale; l'economico-aziendale che rappresenta pur sempre un valido trampolino per il terziario, al cui sempre più intenso avanzamento corrispondono livelli diversi di competenze per le diverse funzioni in esso richieste; il matematico-informatico (solo a Bagno a Ripoli) che già nella denominazione promette aperture ed ingressi verso quel mondo automatizzato che una consapevole accettazione o talora una mitizzazione dai toni enfatici ci fa pensare essere già il nostro **e, ancor** più, quello d'un prossimo futuro.

Il piano di studi di Bagno a Ripoli, partito con taluni punti deboli, di cui **parlerò** in seguito, è stato ridiscusso e revisionato per l'anno scolastico **1985/86**, **sì** da renderlo più funzionale al duplice scopo che si prefigge. Tuttavia, occorre **pre-**

**mettere** una considerazione obiettiva: la popolazione scolastica di Bagno a Ripoli tende al ciclo lungo, vale a dire si è iscritta a questa scuola con la soddisfazione di avere finalmente in loco una scuola secondaria superiore e non **perché** già motivata a seguire, al termine dei primi due anni, i moduli di **formazione** professionale. Questa tendenza appare chiara dall'atteggiamento delle famiglie e i docenti non mancano di rilevarlo con evidente adesione professionale. Naturalmente non si può né si deve ostacolare questa tendenza, non possedendo peraltro, ora come ora, elementi concreti di dissuasione sul piano orientativo: e questo mi sembra uno dei punti nodali del progetto. Non va dimenticato, infatti, che all'origine, nel progetto dell'IRRSAE Toscana, si parlava di «**biennio** di orientamento scolastico e professionale» e pertanto si richiamava la **necessità** d'un servizio di orientamento (sociale, culturale, scolastico e professionale) che indubbiamente costituisce, specie per iniziative polyvalenti, un fondamentale supporto; ma a tutt'oggi tale servizio non è ancora organizzato né si può parlare d'un qualche intervento, con approfondimento e **sistematicità** scientifici, che sia stato predisposto al riguardo. Ciò significa che al termine di questo biennio bivalente sarà difficile stabilire — sulla base d'un itinerario, **potenzialità** e predisposizioni degli alunni, oltre che elementi di resa scolastica e situazioni all'origine — quale suggerimento possa e debba essere. dato alle famiglie per un avvio all'uno o all'altro percorso; in altri termini, con esclusione delle decisioni fondatamente prese, saranno pur sempre, almeno allo stato attuale, le spinte di tipo tradizionale (ambiente familiare, abitudini legate al censo e al ceto sociale) o anche solo velleitarie (senza, **cioè**, prendere coscienza delle reali **capacità** del ragazzo) a determinare le scelte. Questo è problema che ci ritroveremo aggravato dalla diffusione istituzionale qualora il ciclo breve entri a far parte del nostro sistema scolastico.

A parte queste considerazioni, le due iniziative sperimentali, peraltro tra loro collegate da frequenti contatti, hanno già revisionato il piano iniziale, apportandovi talune modifiche da attivare a partire dall'anno scolastico **1985/86**. Il monte ore globale è stato ridotto: dalle 38 ore settimanali del **pro-**

getto originario (30 di area comune e 8 di area d'indirizzo) si è giunti a 36, per la riduzione condotta su italiano (da 5 a 4 ore a Castelfiorentino), su storia e educazione civica (da 5 a 4 ore per Castelfiorentino, da 5 a 3 per Bagno a Ripoli), sul gruppo scientifico (da 4 a 3 ore), su storia dell'arte (da 4 a 3 ore). Si noti che sin dall'inizio della sperimentazione era stato aggiunto al piano di studio l'insegnamento dei fondamenti giuridico-economici, apparso indispensabile sia per la formazione culturale che per quella professionale. Castelfiorentino ha mantenuto nell'indirizzo linguistico tre lingue straniere (una in area comune e due in area d'indirizzo, con conversazione); Bagno a Ripoli ha eliminato la terza lingua, ritenendo, anche su conforme parere dell'ispettore tecnico periferico competente, che l'apprendimento di tre lingue straniere da parte di alunni dai **14** ai **16** anni, già spesso in difficoltà con la lingua madre, fosse meta da ridimensionare per ragioni pratiche.

Gli allegati A e B rispettivamente per Bagno a Ripoli e per Castelfiorentino riportano il prospetto delle discipline, dell'orario, delle classi di concorso corrispondenti ai vari insegnamenti e delle prove che ciascuno di essi comporta. I due prospetti si riferiscono all'anno scolastico **1985/86**.

L'analisi del piano di studio tuttavia non può ridursi ad una elencazione di discipline e ad un conteggio di ore; non solo il quadro va visto nel suo insieme (finalità, logica del curriculum, rapporto tra area comune e area d'indirizzo, modalità organizzative, risorse strutturali, rapporto con l'ambiente, ecc.) ma va fatta anche, più nel dettaglio, analizzando programmi, metodologie e didattiche generali e specifiche, preparazione e disponibilità dei docenti.

Ecco **perché** è interessante, ad esempio, esaminare i programmi che devono fondamentalmente rispettare l'esigenza di conciliare contenuti che potrebbero anche non fruire d'un ulteriore spazio nel triennio e nello stesso tempo offrire «risultati di pari **dignità**» rispetto a quelli d'un biennio di ciclo lungo. Un'analisi del genere, rivolta a programmi di materie non caratterizzanti, e **ciò** di formazione culturale generale, ci **sem-**

*Piano di studio del biennio*

Materie di insegnamento	Orario settimanale		Prove
	Classe 1 <sup>a</sup>	Classe 2 <sup>a</sup>	
<b>Area comune</b>			
Lingua e lett. italiane	5	4	s.o.
Storia e educazione civica	3	3	o.
Fondamenti giuridici economici	2	2	o.
Lingua straniera	4	4	s.o.
Matematica	5	4	s.o.
Informatica	—	2	o.
Scienze (Chimica e Fisica)	3	3	o.
Arte (Storia dell'arte e Disegno)	3	3	o.g.
Educazione fisica	2	2	p.
Religione	1	1	
<b>Totak</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	
<b>Indirizzo linguistico</b>			
1 Lingua straniera e conversazione <sup>1</sup>	2 (2)	2 (2)	s.o.
11 Lingua straniera e conversazione	6 (2)	6 (2)	s.o.
<b>Totak</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	
<b>Indirizzo economico-aziendale</b>			
Geografia economica	3	3	o.
Tecnica commerciale e applicazione gestionale*	5 (2)	5 (2)	s.o.p.
<b>Totak</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	
<b>Indirizzo matematico-informatico</b>			
Informatica	4 (2)	3 (3)	o.p.
Elettronica, Elettrotecnica e Laboratorio <sup>2</sup>	4 (3)	5 (3)	s.o.p.
<b>Totale</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	
Orario complessivo settimanale	<b>36</b>	<b>36</b>	

<sup>1</sup> Ore di **compresenza** con l'insegnante di madrelingua.

<sup>2</sup> Le ore indicate tra parentesi sono di laboratorio in **compresenza** con l'insegnante tecnico pratico.

All. B • ISTITUTO PROFESSIONALE PER IL COMMERCIO DI EMPOLI  
Scuola coordinata di Castelfiorentino

**Piano di studio del biennio**

Materie di insegnamento	Orario settimanale		Prove
	Classe 1 <sup>a</sup>	Classe 2 <sup>a</sup>	
<b>Area comune</b>			
Lingua e lett. italiane	4	4	s.o.
Storia e educazione civica	4	4	o.
Elementi di diritto ed economia	2	2	o.
Lingua straniera	4	4	s.o.
Matematica ed elementi di informatica	5	5	s.o.
Chimica e scienze naturali	3	3	o.
Arte e disegno	3	3	g.o.
Educazione fisica	2	2	p.
Religione	1	1	
<b>Totale</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	
<b>Indirizzo linguistico</b>			
11 Lingua straniera	4	4	s.o.
111 Lingua straniera	4	4	s.o.
<b>Totale</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	
<b>Indirizzo economico-aziendale</b>			
Geografia economica	2	2	o.
Tecnica commerciale aziendale e applicazioni gestionali	6	6	s.o.p
<b>Totale</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	
Orario complessivo settimanale	36	36	

bra utile condurla su due discipline la cui presenza appare **scontata** in qualsiasi piano di studio e **cioé** italiano e storia. Va premesso che proprio l'**ovvietà** d'un inserimento di queste due discipline in qualunque curriculum può giocare un brutto scherzo a chi non esamini la questione con sufficiente approfondimento; non essendo esse caratterizzanti un determinato percorso professionale (nemmeno dello stesso settore umanistico, **perché** la caratterizzazione degli indirizzi che da esso discendono è legata ad aree disciplinari di più specifica e pertinente competenza: latino e greco per il classico, lingue straniere per il moderno, scienze dell'educazione per lo psico-pedagogico), si rischia di vederle come entità statiche, inamovibili, la cui incidenza culturale, essendo **irrinunciabile**, non tollera revisioni.

E quanto è accaduto in molti progetti sperimentali che, pur molto avanzati nel ridisegnare metodi e contenuti di discipline **professionalizzanti**, si sono arrestati dinanzi all'italiano e alla storia oppure (anche questo è accaduto) le hanno prese d'assalto con stravolgimenti mutilanti o deformanti, spesso all'insegna del monografismo più vieto.

Il programma di italiano ha tenuto conto di due esigenze primarie: il perfezionamento della **capacità** di comunicazione linguistica (orale e scritta) che si rivela generalmente assai carente nei licenziati della scuola media e l'approccio a letture antologiche e a testi letterari relativi all'ottocento e al novecento fino ai nostri giorni. Se si aggiungono la lettura, l'analisi e l'interpretazione di testi tratti dalla realtà quotidiana (articoli di giornali e riviste, di circolari, di relazioni tecniche e scientifiche, di resoconti di discussioni, di messaggi pubblicitari, ecc.) **nonché** la produzione scritta in un quadro complesso di stimoli comunicativi sia relativi alla già ricordata realtà quotidiana (cronache, relazioni di dibattiti su un determinato argomento, resoconti di esperienze, sintesi di ricerche, riassunti di brani in prosa e in poesia, ecc.) sia a temi di carattere culturale e personale (non solo cronometrati **sull'attuale**, mito incombente delle esercitazioni scritte degli ultimi quindici anni), si coglie l'importanza di non privare l'alunno di contributi tratti dai valori letterari della tradizione insieme a quelli che esperienze del proprio tempo gli forniscono in diversissimi modi.

Si collega all'insegnamento dell'italiano (ma è problema ricorrente per tutte le discipline, anche se per l'italiano, come per tutte le discipline che trasmettono messaggi — idee e quindi anche suggestioni — con lo strumento della parola, si pone come essenziale il buon uso di questo potere, che può diventare devastante qualora venga esercitato scorrettamente) l'impegno della scelta dei libri di testo, che può essere determinante per l'efficacia sia dell'insegnamento che dell'apprendimento. Non è facile orientarsi oggi nella giungla di testi scolastici la cui **peculiarità** è data da una spiccata tendenza al «nuovo» inteso spesso come netto ostracismo a molti dei valori culturali pur consolidati nel tempo e quindi come ricerca, anche bizzarramente condotta, di contenuti sostitutivi, di cui non sempre è vagliata appieno la validità. Talvolta l'operazione, risultato della collaborazione di vere e proprie équipes di autori, sfocia in un testo che per smania di nuovo non solo attinge ad opere del tutto irrilevanti — se non peggio — nel panorama letterario delle varie epoche ma molto spesso finisce col sostituirsi non solo alla guida del docente ma addirittura alla interpretazione dello stesso alunno. Tutti sappiamo che l'alunno va educato gradualmente a cogliere la sostanza di ciò che legge, scartandone gli effetti marginali per puntare all'**autenticità** del messaggio e su quella esercitare la sua **capacità** critica. Talora, invece, sono proprio i testi scolastici — almeno quelli più marcatamente ideologizzati — che perseguono questa metodologia della interpretazione a priori; tra modelli di analisi, guide alla lettura, proposte di ricerca, non lasciano più nulla all'autonomia sia del docente che dell'alunno, il primo quale moderatore attento e prudente, il secondo quale diretto destinatario d'un universo comunicativo cui egli deve saper rispondere con le personali reazioni del suo intelletto e del suo spirito.

Per la storia, il progetto iniziale prevedeva lo studio d'un periodo molto ridotto e cioè dalla fine della seconda guerra mondiale ai nostri giorni. Premesso che appare ormai largamente diffuso, anche in virtù delle esperienze tratte dalla sperimentazione, il criterio della scelta, per i primi due anni, d'un periodo storico assai più vicino alla realtà del nostro tempo

di quanto non siano la preistoria e la storia greco romana previste dai programmi attuali, non si può prescindere da scelte organiche e ragionate, che, pur nel necessario richiamo a vicende e cause precedenti, contengono in sé sufficienti elementi per una obiettiva e completa lettura d'un evento storico. Il dibattito che a questo proposito si è acceso a Bagno a Ripoli è un'altra prova dell'impegno dei docenti, che, acutamente consapevoli di questo problema, hanno voluto, al termine del primo anno, modificare il programma iniziale di storia, allargandone l'ambito temporale dalla unità d'Italia ad oggi: un periodo, quindi, che contiene, sul piano politico, economico, sociale, motivazioni — talora contraddittorie, ma sempre illuminanti — di quanto oggi cade sotto i nostri occhi.

Indubbiamente per gli adolescenti che spenderanno la fase finale dell'obbligo scolastico in questi due anni e non proseguiranno gli studi secondari superiori, sarà molto più proficuo maturare conoscenze di questo livello piuttosto che riprendere per la terza volta lo studio delle guerre del Peloponneso e di quelle puniche.

Al di là di quanto si possa dire per la sperimentazione di Bagno a Ripoli e Castelfiorentino che nell'impianto iniziale — non, evidentemente, nella finalità — presenta molte analogie con quante sinora sono state attivate con la formula biennio + triennio, vanno fatte alcune considerazioni essenziali per definire il corretto significato innovatore di questo tentativo. Anzitutto, è chiaro che il vero problema non è costituito dal collaudato percorso biennio + triennio — che riproduce l'itinerario istituzionale della scuola secondaria superiore quinquennale nel progetto di riforma e che del resto ha ormai consolidati precedenti nelle varie forme di sperimentazione globale attuate ai sensi dell'art. 3 del decreto del Presidente della Repubblica 419/1974 — quanto dalla novità d'una sperimentazione di ciclo breve, sinora, lo abbiamo già sottolineato, estranea alla storia della sperimentazione. Il problema, cioè, dinanzi a questa iniziativa, è quello di assicurare concreta **validità** ad un sistema scolastico che nel giro di due anni deve poter costruire una solida base sia per i successivi moduli di formazione professionale sia per la prosecuzione di uno degli

indirizzi del ciclo lungo coerente con le precedenti scelte opzionali. Non solo: il problema è anche quello d'individuare, nelle forme il più possibile attendibili — anche se lontane da ogni tentativo di **perentorietà**, anzi nella realistica consapevolezza della variabilità del mercato del lavoro — il tipo o i tipi di qualifica coerenti con l'indirizzo prescelto, le modalità di pre-accordi con l'Ente Regione e le strutture produttive sul territorio e le procedure per condurre insieme un lavoro sufficientemente concordato **sin** dall'inizio. Né basta ancora: non vanno dimenticati i «**rientri**» nel ciclo lungo per coloro che dopo aver conseguito una qualifica intendano reinserirsi nella scuola secondaria superiore, secondo quanto, del resto, prevedono l'art. 11 della legge 845/1978 e l'art. 14 del progetto di riforma nel testo approvato dal Senato. Ciò significa che **occorrerà** prevedere le <(particolari prove di idoneità alle diverse classi.., in relazione agli studi svolti, al carattere e al livello della qualifica professionale posseduta, in rapporto all'indirizzo prescelto)> (comma primo e secondo dell'art. 4 del progetto di riforma).

E dunque evidente che elemento prioritario per la riuscita di questo progetto sperimentale consiste nel raccordo tra scuola e Regione, non in termini di principi astratti ma in concretezza di reciproci spazi di competenza e di azione, convenientemente collegati per realizzare le finalità concordate. Tale raccordo occorre, in effetti, disporre *prima* che partisse l'attività sperimentale, **affinché** dei risultati di esso si tenesse conto nella **organizzazione** dei curricula e soprattutto venissero doverosamente informati alunni e famiglie. Questo elemento, invece, è mancato all'origine, in buona parte **perché** non v'è stato un adeguato periodo di preparazione al vero e proprio avvio della sperimentazione, reso difficile anche dalla procedura di scelta degli Istituti già costituiti cui aggregare le neo-unità sperimentali quali sezioni staccate.

D'altra parte, va pur ribadito che occorre evitare l'equivoco di molte sperimentazioni che costruiscono un piano di studio prima ancora di approfondire convenientemente il profilo professionale che ne deve emergere, tenendo conto di tutti gli elementi aggiornati che vi si collegano (obiettivi, pre-requisiti,

requisiti, aree di spendibilità, rapporto tra area comune e area d'indirizzo, concrete possibilità d'interazione col sistema produttivo, ecc.). E corretto, invece, il percorso contrario e cioè, una volta definite le linee essenziali d'un profilo professionale, costruirvi intorno un piano di studio che, ferma restando la base culturale irrinunciabile, delinea un curriculum coerente con le conoscenze e le abilità richieste dal profilo professionale stesso, basate sulla logica d'una ragionevole e calcolata flessibilità.

Ritengo quindi che, a prescindere dai «pieni» e dai «vuoti» del progetto di Bagno a Ripoli e Castelfiorentino, peraltro consapevolmente accertati già al termine del primo anno e oggetto di ampie e libere disanime del corpo docente e nelle Direzioni generali interessate (tecnica e professionale), bisognerà sollecitare, seguire e valutare le iniziative tendenti a stabilire i necessari raccordi tra la scuola e gli organi gestori della formazione professionale. La Regione Toscana ha delegato i compiti per la formazione professionale alle Associazioni intercomunali; ma, sia pure con gradualità di tempi e d'interventi, **occorrerà** considerare anche altri interlocutori, la cui presenza sul territorio esercita comunque una funzione nel quadro della produzione: Camera di Commercio, Associazioni industriali, Confederazioni di settore (Commercio, Industria, Artigianato, Agricoltura, Turismo) **nonché** le piccole e medie imprese (moda, abbigliamento, calzature, bigiotteria, pelletteria) di cui la zona è notevolmente ricca, specie se contiamo le piccole imprese, talora veri e propri polmoni per il respiro della occupazione e spazio per l'estro creativo di tecnici intelligenti.

Ecco **perché** sembra anzitutto utile compilare una mappa il più possibile completa, senza essere velleitariamente dilata-ta, dei settori da considerare come eventuali interlocutori della operazione, per giungere, secondo il criterio delle scelte prioritarie e, in successione, di quelle meno urgenti, a stabilire contatti e tipi d'interventi. Né vanno dimenticati, in questo repertorio di presenze accomunate dall'interesse al problema, gli istituti scolastici che perseguono obiettivi analoghi: si pensi all'Istituto professionale per accompagnatori turistici esistente a Firenze e all'Istituto tecnico per il turismo (circa 2.000

alunni, sempre a Firenze), i cui diplomati molto spesso finiscono commessi nei negozi fiorentini, sottoutilizzando il loro diploma. Occorre, in altri termini, definire con ragionevole affidabilità l'ambito al quale s'indirizzeranno i corsi di formazione professionale, ad evitare inutili duplicati o, peggio, occasioni di dissidio nell'ambiente, ciò che porterebbe inevitabilmente ad addensare intorno a queste iniziative sperimentali un'atmosfera tutt'altro che favorevole.

Bagno a Ripoli e Castelfiorentino hanno promosso e attuato, nel decorso anno scolastico 1984/85, sia riunioni tra rappresentanti del corpo docente dei due Istituti con i rispettivi presidi sia incontri tra presidi, docenti e rappresentanti della Regione e della Provincia; altri incontri di questo genere sono stati tenuti a Roma, promossi dalle due Direzioni generali.

Fatto sta che l'instabile temperatura del periodo pre-elettorale non ha certamente giovato alla definizione d'un quadro programmatico e propositivo tale da vedere con rassicuranti certezze l'inizio del prossimo anno scolastico 1985/86, secondo della sperimentazione. Intendo parlare, ad esempio, d'un già concordato strumento di azione comune, quale potrebbe essere una convenzione tra Stato e Regione, allo scopo di stabilire tipi di qualifica, tempi e modalità per l'attuazione dei corsi modulari, eventuale spazio per una preparazione scolastica integrativa tendente a rendere possibili i «**rientri**», ecc.

Bisogna ora creare le condizioni favorevoli **perché** gli alunni, al termine di questo secondo anno, possano fare le loro scelte con fondata consapevolezza, ed evitare i pericoli già segnalati dianzi.

In previsione dell'intesa scuola-Regione, che porti alla convenzione (in virtù della quale i moduli di formazione professionale possono anche svolgersi nella struttura scolastica), occorre allora:

- 1) stabilire rapporti con gli Enti locali interlocutori primari per l'operazione programmata;
- 2) individuare i tipi di qualifica di maggiore spendibili-

tà sul territorio e delineare i profili professionali (tecnico di primo livello) corrispondenti;

3) effettuare la ricognizione delle apparecchiature, degli impianti e dei sussidi di cui la scuola è dotata e provvedere ad eventuali adattamenti e integrazioni per le esercitazioni previste;

4) sollecitare un servizio di orientamento in grado di fornire dati concreti per la individuazione di scelte sufficientemente fondate (organismi da interessare: Distretto scolastico, Enti locali, Università);

5) collegare al servizio di orientamento un'attività di verifica della efficacia sia del rapporto tra area comune e area d'indirizzo nel curriculum scolastico che della intesa **scuola-Regione nonché**, in successione di tempo, della reale **spendibilità** delle qualifiche conseguite e della entità e proficuità degli eventuali **«rientri»** (organismi da interessare: IRRSAE, **Università**);

6) predisporre le modalità **perché** l'operazione **«rientri»** sia molto seriamente condotta.

Non intendo trarre una conclusione da queste note. Anzitutto è ancora troppo presto per farlo: una sperimentazione non può essere seriamente valutata se non si sono ancora tirate attendibili somme, dopo un ragionevole periodo di tempo. Tanto più dobbiamo essere attenti (vigili senza impazienza: né trionfalismi né rese) quanto più questo tipo di sperimentazione non ha precedenti. Possiamo per il momento e **ciò** al termine del primo anno di Bagno a Ripoli e Castelfiorentino, augurarci che la concretezza dei fatti segua in tempi brevi la stagione delle promesse. Se ciascuno farà la sua parte, nell'osservanza delle proprie e delle altrui competenze, questa sperimentazione toscana potrà essere una felice occasione per dimostrare, al di là di estratti enunciati, che scuola, mondo del lavoro e strutture sociali possono efficacemente collaborare al servizio della comunità.

LAURA SERPICO PERSICO  
Ispettore centrale

**STAMPATO A FIRENZE**  
**NEGLI STABILIMENTI TIPOLITOGRAFICI**  
**«E. ARIANI» E «L'ARTE DELLA STAMPA»**  
**DELLA S. P. A. ARMANDO PAOLETTI**  
**MARZO 1986**

**STUDI E DOCUMENTI**  
DEGLI ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE  
RIVISTA TRIMESTRALE  
A CURA DEL MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

*Comitato scientifico:*

ROMANO CAMMARATA · EMANUELE CARUSO · GIOVANNI D'AMORE · GIUSEPPE DE RITA · DANTE DI PALMA · DOMENICO FAZIO · ROBERTO GIANNARELLI JR. · IGNAZIO PATTI · ALVARO POLLICE · SEBASTIANO SCARCELLA · AURELIO SINISI · GIOVANNI RAPPAZZO (*Coord.*)

*Direttore responsabile:*

GIOVANNI TRAINITO

*Redazione:*

GIANFRANCO BENEDETTELLI

*I manoscritti devono essere indirizzati alla Redazione della Rivista presso la Casa Editrice Le Monnier, Via Francesco Dall'Ongaro 102 00152 Roma. I manoscritti, anche se non pubblicati, non si restituiscono*

Spedizione in abbonamento postale - Gruppo IV

**STUDI E DOCUMENTI**  
DEGLI ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

a cura del Ministero della P. I.

Rivista trimestrale: Luglio-Settembre 1985

Condizioni di abbonamento per l'anno 1985 (quattro numeri per complessive pagine da 800 a 896)

- |                        |           |
|------------------------|-----------|
| — Annuale per l'Italia | L. 35.000 |
| — Annuale per l'Estero | L. 46.000 |
| — Un fascicolo singolo | L. 9.000  |

Versamenti sul C/C Postale N. 310508 intestato a Casa Editrice Felice Le Monnier, Via A. Meucci, 2 - 50015 Grassina (Firenze)

---

Registrazione presso Trib. Firenze con decreto n. 2645 in data 28-2-1978

**STUDI E DOCUMENTI**  
**DEGLI**  
**ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE**

1. **La valutazione nella scuola dell'obbligo.** Pagg. vi-154. L. **2.700.**
2. **Situazione dell'Università italiana.** Pagg. viii-210. L. **2.700.**
3. **L'educazione sanitaria.** Pagg. viii-172. L. **2.700.**
4. **La scuola secondaria superiore italiana negli anni Settanta.** Pagg. x-190. L. **2.700.**
5. **La ricerca educativa in alcuni Stati stranieri.** Pagg. vi-114. L. **2.700.**
6. **Scuola Museo Ambiente.** Pagg. viii-264. L. **2.700.**
7. **Problemi e strutture della ricerca educativa in Italia.** Pagg. vi-250. L. **4.000.**
8. **L'aggiornamento del personale della scuola.** Pagg. vi-234. L. **4.000.**
9. **Istruzione artistica.** Pagg. vi-154. L. **4.000.**
10. **L'istruzione tecnica sulla soglia degli anni Ottanta.** Pagg. x-246. L. **4.000.**
11. **Indagini conoscitive sulla informatica.** Pagg. x-118. L. **4.500.**
12. **L'integrazione della energia solare negli edifici scolastici.** Pagg. xx-220. L. **4.500.**
- 13-14. **La scuola elementare a tempo pieno.** Pagg. viii-368. L. **9.000.**
15. **Organizzazione della scuola e programmazione educativa in presenza dell'handicappato.** Pagg. viii-288. L. **5.000.**
16. **La scuola media integrata a tempo pieno.** Pagg. vi-202. L. **5.000.**
- 17-18. **La scuola secondaria non statale in Italia.** Pagg. vi-302. L. **10.000.**
19. **La scuola materna in Italia.** Pagg. viii-152. L. **5.800.**
20. **Il perito industriale nelle aziende manifatturiere: formazione scolastica e ruoli professionali.** Pagg. viii-184. L. **5.800.**
21. **Evoluzione demografica e sistema scolastico.** Pagg. vi-184. L. **5.800.**
22. **L'educazione tecnica nella scuola media. Progetto sperimentale Ministero P. I. ISFOL - Parte I.** Pagg. xii-332. L. **5.800.**
23. **L'educazione tecnica nella scuola media. Progetto sperimentale Ministero P. I. ISFOL - Parte II.** Pagg. viii-454. L. **6.900.**
24. **Il sistema informativo della pubblica istruzione.** Pagg. x-150. L. **6.900.**
25. **L'educazione fisica e lo sport nella scuola.** Pagg. xviii-228. L. **6.900.**
26. **Impresa e territorio: una proposta di lavoro per la scuola.** Pagg. xii-174. L. **6.900.**
27. **Part-time e full-time per i docenti.** Pagg. x-150. L. **8.000.**
28. **Il progetto CEE sull'educazione ambientale: una esperienza pedagogica europea.** Pagg. vi-154. L. **8.000.**
29. **Una nuova metodologia nella formazione tecnica.** Pagg. xii-228. L. **8.000.**
30. **L'Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale in Italia.** Pagg. xvi-296. L. **8.000.**
31. **Il progetto ILSSE e l'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare.** Pagg. viii-240. L. **9.000.**
32. **L'informatica nella scuola.** Pagg. xvi-160. L. **9.000.**
33. **Istruzione e formazione professionale.** Pagg. xii-216. L. **9.000.**
34. **L'insegnamento musicale in Italia.** L. **9.000.**

