

Educazione e formazione in età attiva

di Battista Castagna

1. Il bisogno di *un di più di politica* dei sistemi e dei diritti formativi

Ricominciare dalla nostra posizione nel sistema dell'offerta formativa

Discutere di educazione degli adulti e di formazione continua è laborioso già nella scelta delle parole da usare. *Life long learning* è il termine più di moda, forse perché più evocativo, quasi liberante, senza troppi impegni per chi educa e forma: si rinvia a chi apprende; d'altra parte, *learning* fa pensare a un processo che avviene semplicemente, senza richiamare la responsabilità di sistemi e senza invocare diritti. *Educazione (degli adulti)* sembra riferirsi troppo alla scuola, *formazione continua* richiama ripetizioni addestrative nelle aziende, nel senso, soprattutto, di veloce aggiornamento tecnico in occasione dell'introduzione di nuove tecnologie. Talvolta a formazione e a educazione si accompagna l'aggettivo *permanente*; si parla anche di *formazione dei lavoratori*. Tutti questi termini, combinati in vario modo tra loro, possono dar luogo a molteplici sfumature di significato. Ma sono solo parole, un po' segnate dall'uso che se ne fa in certi contesti e dal valore dato a loro da chi le scrive. Per questo, usiamo liberamente le parole, sperando che ogni volta il contesto renda palese il significato loro attribuito, e, soprattutto, assumiamo il punto di vista e la responsabilità dei sistemi che offrono istruzione, educazione e formazione in risposta a una domanda sociale basata su un diritto di cittadinanza, che comincia sui banchi di scuola e continua ad essere attivo tutta la vita.

Partendo da questo punto di vista – quello dei sistemi, delle responsabili-

— **Battista Castagna** *Enaip nazionale*



FOCUS

tà, pubbliche e sociali, e dei diritti – la discussione diventa ancora più difficile, non solo per la complessità e l'incertezza di molte, e continuamente nuove, implicazioni di questi temi, ma anche per nostre debolezze, di quella parte della formazione professionale italiana che si sente messa all'angolo, stretta tra le programmazioni regionali spesso fragili, la competizione con la scuola nella prima formazione, la marginalizzazione diffusa nei processi di costruzione di nuovi sistemi di formazione superiore e la sostanziale esclusione dai nuovi meccanismi di formazione continua in azienda. Pur restando una questione contingente, la sorte degli enti storici della formazione professionale italiana ha a che vedere con la qualità e con l'organicità del sistema dell'offerta formativa e diventa un indicatore sensibile delle evoluzioni delle politiche e dei sistemi.

Non si tratta di un parallelismo obbligato, ma dell'evidenza di una relazione significativa tra la qualità di un'offerta plurale di servizi formativi, da una parte, e una condizione, oggi non data, di sistemi e diritti definiti ed effettivi, dall'altra. Basti ricordare, al riguardo, il dibattito e le polemiche che, in tutta l'Europa, hanno accompagnato la preparazione e l'approvazione (il 12/12/2006) della cosiddetta direttiva Bolkenstein, che nella sua versione originaria intendeva lasciare totalmente al mercato molti servizi di interesse pubblico. Questo dibattito sulla direttiva resta aperto e molto vivace in diversi Paesi europei e riguarda in maniera esplicita anche la tutela del carattere di interesse pubblico della formazione professionale.

Riflettere sull'educazione e sulla formazione dopo l'istruzione è un'occasione – al nostro interno e verso l'esterno – per ripensare il ruolo della formazione professionale nel quadro della necessaria nuova costruzione di un sistema di formazione che accompagni tutta la vita, tenendo assieme la risposta alle nostre debolezze e lo sviluppo dell'offerta formativa e dei sistemi e considerando la continuità del sistema dell'offerta formativa, dalla scuola fino alla formazione permanente.

Potrebbe sembrare velleitario proporre questa riflessione, apparentemente poco utile a far fronte alle emergenze incombenti sui nostri sistemi in affanno.

Ci obbliga a farlo – anzitutto in casa nostra, anche per interloquire a tutti i livelli possibili verso l'esterno – l'evidenza sia del deficit di istruzione e di formazione, sia dell'inadeguatezza, quantitativa e qualitativa dell'offerta di servizi formativi per tutti, giovani e adulti. È necessario, anzitutto, continuare a ricordare che il deficit di istruzione e di competenze di base della popolazione giovane e adulta italiana è una vera e propria emergenza della società, dell'economia e della democrazia italiana; in secondo luogo a evi-

denziare l'irrisolto rapporto tra educazione e formazione professionale fino all'ingresso dei giovani sul mercato del lavoro, il carattere ancora embrionale e confuso della formazione tecnica superiore e la frammentazione e la carenza dei sistemi dell'offerta formativa per gli adulti, nonostante l'avvio dei Fondi Interprofessionali e un nuovo attivismo del sistema dell'istruzione e dell'università; infine, forse soprattutto, stimolare una nuova attenzione sui e nei nostri enti di formazione professionale e, anche, nelle nostre organizzazioni di riferimento del lavoro e della società civile.

Cominciamo da casa nostra. È fin troppo ovvio constatare che la politica ha la testa altrove, che le amministrazioni non riescono a costruire sistemi, che sono le leggi finanziarie a fare le politiche e che la globalizzazione e le varie modernità rimettono continuamente in discussione tutto. Vi è, però, anche una più trasversale pigrizia culturale e politica, che, in parte, deriva dalla mancanza, nel nostro Paese, di una tradizione di formazione professionale e di una diffusa esperienza storica di educazione degli adulti e di formazione continua. Può ben succedere che non si percepisca la necessità, di ciò che non si conosce, in modo vissuto per mancanza di tradizione e di esperienza. Questa pigrizia, a sua volta, alimenta precarizzazioni e frantumazioni¹ del sistema formativo, oltre che di quello del lavoro e di quello sociale. Si perde di vista anche la stretta connessione dei processi di precarizzazione, che riguardano sempre in modo congiunto queste tre dimensioni, qualunque sia il punto d'attacco. Peraltro non si vede nemmeno che questi processi non portano vantaggi per lo sviluppo e per la competitività. È la pigrizia che si adatta, con fervore acriticamente reverente, a tutti i generi di flessibilità di tutte le modernizzazioni, per di più senza nemmeno coglierne e affrontarne le sfide.

Di questa debolezza parla da più punti di vista l'appena citato libro di Luciano Gallino, che si apre con una racconto di fantasia, scritto nel 2001, nel quale si riproduce un "diario postumo di un flessibile" che futuri storici della civiltà italica del terzo millennio avrebbero scoperto. Questi fantastorici di un lontano futuro così introducono le pagine del fantadiario: la massa di documenti relativi al culto della Flessibilità era già ragguardevole prima della scoperta del diario, attestando «come la venerazione della Flessibilità fosse una delle occupazioni principali di quelle popolazioni. In ogni settore della vita sociale, culturale, politica, financo economica, esse parevano anteporre tale Culto a ogni altro impegno o pensiero. Per la verità i ricercatori non sono ancora riusciti ad appurare se la Flessibilità fosse creduta essere, o si volesse far credere che fosse, spirito, sostanza, persona, archetipo collettivo o logo pubblicitario». Alla fine del racconto, commentando

il fantadiario, questi futuri storici discutono sulle misteriose cause del “rapido declino della civiltà italica del terzo millennio d.C.”, concludendo che «sulla base di quest’ultimo ritrovamento [quello del fantadiario], ci pare lecito ipotizzare che il culto della Flessibilità, distraendo ipnoticamente i capi come le masse da ogni altro fine esistenziale, abbia avuto in tale declino un peso non lieve».

Anche le nostre organizzazioni sono state distratte da questa debolezza, non reagendo adeguatamente ad alcune derive, tra queste quelle che, anche attraverso contraddittorie ed estemporanee pubblicizzazioni e mercantilizazioni dell’offerta formativa, hanno minato profondamente sistemi e diritti di formazione professionale in alcune aree del Paese, trovando il loro culmine nel noto e sconcertante quadro degli accreditamenti regionali.

Le criticità riguardano il sistema dell’offerta formativa nel suo insieme, comprese la nostra base di rappresentanza sociale e le nostre organizzazioni tecniche.

In questa riflessione dobbiamo anzitutto ricordare che, anche ai tempi di Internet e della globalizzazione, le sfide sono sempre quelle proposte in tutte le epoche – dalla rivoluzione industriale e dalla rivoluzione francese in poi – ai processi di inclusione dei lavoratori e delle classi sociali più deboli nelle complesse dinamiche dello sviluppo economico e sociale: la coniugazione dello sviluppo con il progresso sociale e con la democrazia, l’emancipazione dei deboli anche attraverso il diritto alla parola e al sapere, la cittadinanza e il diritto attraverso la consapevolezza, l’etica del lavoro professionale, la partecipazione allo sviluppo condiviso attraverso il mestiere.

Il richiamo ai riferimenti fondativi dei movimenti storici di educazione popolare non è un espediente retorico per sfuggire alle fatiche della politica, al rigore della tecnica, ai vincoli degli impetuosi mutamenti sociali, economici e tecnologici e alle tante e complicate esigenze di flessibilità e di liberalizzazione. Proprio per prendere sul serio tutto ciò e le emergenze – culturali e civili, oltre che formative, che ne derivano nella società italiana – dobbiamo rafforzare il carattere fondativo del nostro pensiero formativo e il conseguente rigore tecnico e metodologico per reggere il confronto dentro un mercato pervaso di irresponsabilità sociale, una politica spesso disattenta e una società sempre meno vigile. Dobbiamo anche ritornare a costruire sistemi e diritti della formazione, proponendoci come interpreti e portatori non solo di interessi generali, ma anche di un pensiero prezioso e di un valore aggiunto per il sistema educativo e formativo del nostro Paese.

Le “provocazioni” da raccogliere

Dopo questi richiami può sembrare paradossale cominciare dal raccogliere le “provocazioni” dell’economia e dell’istituzione scolastica.

Quanto alla prima, tra le nuove attenzioni volte all’emergenza educativa e formativa, quasi a compensare il calo dell’attenzione militante politico-sociale, vi è quella della più evoluta ricerca economica², a testimonianza della quale può essere presa la *Lectio Magistralis* di Mario Draghi, Governatore della Banca d’Italia, su “Istruzione e crescita economica”, tenuta all’Università di Roma “La Sapienza” – Facoltà di Economia, in occasione dell’inaugurazione del 100° anno accademico, il 9 novembre 2006. Egli ricordava, anzitutto, come le grandi trasformazioni degli anni Novanta (nuove economie emergenti, Ict, biotecnologie e nuove tecnologie dei materiali) abbiano toccato in modo rilevante la domanda di lavoro delle imprese, dando il via a una nuova stagione della ricerca economica dedicata al capitale umano e al nesso tra istruzione ed economia. In quell’intervento Draghi illustrava quel nesso a un duplice livello, quello del circolo virtuoso creato dal miglioramento del capitale umano (dalla conoscenza al progresso tecnico, all’aumento della remunerazione del fattore lavoro, all’impulso agli altri fattori produttivi fino alla chiusura del cerchio con l’incentivo a reinvestire sul capitale umano) e quello della creazione di un sistema di valori condivisi come condizione per un buon funzionamento dell’economia. Alla fine, nel dire quale istruzione sia necessaria, Draghi presentava una riduttiva immagine addestrativa dell’istruzione e della formazione professionale e, pur riconoscendone il ruolo per il sistema produttivo, indicava la necessità di un’istruzione, intendendo chiaramente quella scolastica, «maggiormente indirizzata verso l’acquisizione di abilità generali, che siano anche di incoraggiamento a proseguire gli studi fino ai gradi più elevati». Il giudizio sull’istruzione tecnico-professionale è severo: «Le scuole tecniche e gli istituti professionali, basati su percorsi specialistici, hanno tradizioni antiche, soprattutto in Germania, dove hanno sostenuto lo sviluppo economico e sociale dall’inizio del secolo scorso. Sono nati in un’epoca in cui la definizione di professionalità era molto più circoscritta e stabile che non oggi [...] occorrono in misura maggiore conoscenze che siano adattabili a contesti tecnologici dai confini assai più labili e soggetti a continui mutamenti».

Anche nel riscontro che ne danno i media, questo allarme del sistema economico sembra concentrarsi sui livelli più alti delle qualificazioni. Ne è testimonianza la denuncia del disastroso stato della ricerca scientifica in Italia. Le stesse ragioni di quell’allarme, però, valgono per il problema dell’incompetenza funzionale di una troppo grande parte di popolazione italiana. Un ar-

gomento per questa equiparazione di attenzioni è fornito anche da un recente studio della Banca d'Italia³ dedicato all'analisi dell'apporto di tre fattori (capitale umano, ricerca e sviluppo, infrastrutture pubbliche) allo sviluppo della produttività a livello regionale sul lungo periodo. L'analisi riguarda l'evoluzione della produttività nelle economie regionali italiane nel periodo 1980-2001. Ebbene, i ricercatori della Banca d'Italia concludono che, a parità di investimento per i tre fattori considerati, il capitale umano è il fattore che più contribuisce al miglioramento del Tfp (*Total Factor Productivity*).

La seconda “provocazione” viene direttamente dall'istituzione scolastica, dentro e attorno alla quale si stringe il foltissimo coro di chi, chiedendo di dare nuova dignità e nuova efficacia alla formazione, si ferma a un pur necessario disegno di rinnovamento dell'istruzione, soprattutto di quella superiore e universitaria, lasciando, nella migliore delle ipotesi, implicito ogni riferimento alla formazione per il lavoro e alla domanda/offerta formativa adulta. Si sente l'urgenza di colmare il deficit di istruzione nel nostro Paese cominciando anzitutto dalla scuola e dall'università.

È una posizione assolutamente ragionevole, accompagnata da una tendenza – ancora segnata da contraddizioni e velleitarismi, ma positiva e irreversibile – a una proiezione verticale del sistema dell'istruzione superiore e dell'università verso tutte le fasi di vita delle persone e a un maggior radicamento territoriale, con un crescere di rapporti con la realtà sociale, con il contesto economico e con l'innovazione tecnologica che possono coinvolgere, estendere e arricchire l'offerta dei sistemi formali dell'istruzione⁴. Non possiamo che condividere questo processo di miglioramento dell'istruzione e affiancarlo con il nostro mestiere. Ciò avviene già, quotidianamente e in modo diffuso, là dove sistemi politici e amministrativi, pratiche territoriali e buon senso creano le condizioni per una fruttuosa collaborazione. Da parte nostra sarebbe poco ragionevole non lavorare sui nessi tra istruzione e formazione e tra la formazione iniziale, quella superiore, che accompagna una sempre più lunga transizione dalla scuola al lavoro e quella continua, che attraversa tutta la vita adulta. La stessa formazione e istruzione iniziale trovano compimento solo nell'introduzione effettiva a una società della conoscenza e a una pratica di apprendimento lungo tutto il corso della vita anche attraverso l'esperienza sociale e lavorativa, oltre che nel ritorno periodico in circuiti formativi formali. Identificare e proporre i saperi per il futuro e le abilità per la vita e attivare la competenza dell'imparare a imparare sono componenti essenziali e l'orizzonte stesso del successo del ciclo dell'istruzione e della formazione iniziale. Esiste un sempre

più stretto e sempre più ovvio legame tra le diverse fasi dell'apprendimento nella vita delle persone, tra le esperienze sociali e professionali e l'apprendimento stesso e, anche, tra il livello dell'istruzione e della formazione iniziale e le capacità successive di domanda e di effettivo e fecondo consumo di formazione superiore e di formazione continua.

Inoltre, formazione e istruzione iniziale e formazione continua sono accomunate dalla crescente consapevolezza della naturale necessità di convergenza di conoscenza e di competenze sociali e professionali. Ciò dà luogo a un necessario intreccio – non solo di contenuti, ma anche di metodologie, di contesti e di processi di apprendimento – che riguarda ormai tutte le fasi non solo dell'apprendimento, ma anche del lavoro nella vita di una persona, portando a superare l'eccessiva rigidità di alcune tradizionali distinzioni tra formazione ed educazione e tra luoghi di apprendimento, di vita e di lavoro e, infine, rendendo necessario un sistema integrato e plurale dell'offerta educativa e formativa territoriale.

Anche per questo, infine, la formazione professionale non può rinunciare a sviluppare la sua capacità di fare istruzione ed educazione a tutti i livelli, con il suo specifico approccio, cioè formando.

Le “provocazioni” che mancano ancora

L'inscindibile nesso dei sistemi della formazione, del lavoro e sociali richiederebbe qualche altra autorevole “provocazione” a proposito del lavoro. Sembra, però, che la precarizzazione del lavoro e, conseguentemente, del capitale umano e delle carriere professionali, sia una legge di natura, alla quale bisogna arrendersi in nome della flessibilità, evocando un insanabile conflitto tra “conservazione” – il posto fisso – e “modernità” – la mobilità e la flessibilità – oscurando la vera contrapposizione, quella tra costruzione di percorsi professionali e mortificazione professionale.

Intere generazioni di giovani ed ormai meno giovani, anche qualificati, vengono socializzate al lavoro in un modo precario, che si prolunga sempre più nella vita adulta, come se fosse la condizione normale e definitiva del lavoro. Al di là dell'indebolimento di ogni forma di protezione sociale e di ogni sicurezza personale, è da considerare l'impatto sui percorsi professionali che rischia di svalutare il capitale umano iniziale, di rendere più difficili le carriere professionali, di minare l'appartenenza a sistemi professionali e di sminuire il lavoro anche come occasione e luogo di organizzazione e sviluppo di competenza e conoscenza.

Un appello alla responsabilità sociale delle imprese a riguardo dello sviluppo del capitale umano introduce anche il Rapporto 2005 sulla formazione

continua⁵: «Un capitale umano non adeguato ai processi produttivi determina una produttività del lavoro ridotta: in Italia infatti, la produttività del lavoro oraria è pari all'88% della media europea (eu-15). La necessità di forti investimenti in capitale umano è dunque evidente e dovrebbe essere una priorità del sistema delle imprese». Questa affermazione non si riferisce direttamente al precariato, ma è difficile considerare la precarietà come occasione di sviluppo del capitale umano.

Infine, parlando di imprese bisogna ricordare l'italiana debolezza del sistema classico delle parti sociali, mentre altrove in Europa il loro responsabile impegno congiunto, affiancato dal ruolo attivo della pubblica amministrazione, è alla base della solidità dei sistemi formativi. In Italia giocano negativamente diversi fattori, tra i quali la mancanza di tradizione, ma anche le dimensioni delle imprese, oltre alla tendenza all'autoreferenzialità di alcune componenti e alla diffusa confusione tra il ruolo di parte sociale e quello di operatore della formazione. Di questi limiti è testimonianza palese l'esperienza dei Fondi Interprofessionali. La scarsa interazione con il sistema degli enti di formazione professionale è, però, conseguenza anche di limiti di questi enti.

Queste constatazioni non ci esimono dall'obbligo di costruire un nuovo dialogo con le parti sociali, soprattutto con le imprese, alla ricerca di alleanze strategiche per favorire l'incontro tra domanda e offerta formativa, ma anche rivendicando per gli attori del sistema formativo un ruolo attivo nelle pratiche di concertazione sulle politiche formative. È da perseguire, nell'interesse di tutti gli attori in campo, soprattutto dei lavoratori e dei disoccupati, una pratica di partenariato stabile tra enti di formazione, imprese, sistemi professionali e sindacato. Anche la programmazione pubblica dei sistemi e del finanziamento dell'offerta formativo deve assistere e promuovere questa strategia.

2. Lo stato del deficit di istruzione, della formazione continua e dell'educazione degli adulti in Italia

Queste pagine possono solo presentare una sommaria panoramica del complesso di sistemi strutturati e documentati che compongono un ancora disorganico mosaico. L'obiettivo è quello di evidenziare alcuni aspetti del deficit di formazione, di illustrare in modo essenziale le dimensioni e le caratteristiche dell'offerta formativa, di far emergere le tendenze evolutive dei sistemi interessati e anche di sottolineare bisogni, opportunità e spazi di

sviluppo per nuove politiche e per una nuova iniziativa degli enti di formazione e, ancor di più, delle organizzazioni sociali e sindacali.

Più difficile, invece, è dare conto dell'“informale” e dell'apprendimento che avviene in iniziative individuali non registrabili e dentro l'azione sociale di reti associative, fenomeno complesso e comunque ricco. L'apprendimento non formale e informale, che ha luogo nella vita quotidiana, nelle relazioni sociali e nei contesti di lavoro, è in misura crescente oggetto di attenzione, soprattutto dal punto di vista della necessità e della possibilità di definirlo nel quadro della formazione continua e come credito per la carriera professionale, anche se si è ancora lontani da effettivi sistemi di riconoscimento. Anche per questo esso resta un fenomeno difficile da racchiudere in un'analisi compiuta, definito prevalentemente per quello che non è, cioè apprendimento che non avviene in strutture e corsi formali. Al riguardo ci si può limitare, per il momento, senza voler liquidare l'argomento, a citare un dato sintetico della ricerca All (*Adult Literacy and Lifeskills*)⁶, secondo il quale, anche per l'apprendimento informale, l'Italia è il fanalino di coda del gruppo di Paesi coinvolti, con una partecipazione a situazioni di apprendimento informale di una quota della popolazione attiva compresa tra il 50 e il 60% del totale, mentre negli altri Paesi la stessa partecipazione supera il 90%.

Il deficit di istruzione e di competenze di base

Si denuncia il deficit di istruzione e di competenze di base per richiedere maggiori investimenti sul sistema dell'istruzione iniziale. Lo stesso argomento dimostra anche, non in contrapposizione con la necessità di migliorare quel sistema, l'esistenza – a riguardo degli adulti – di una vera e propria emergenza, che non può attendere risposta solo dal ricambio generazionale alimentato da giovani più istruiti e più formati grazie a una scuola migliore. D'altra parte, anche questo ricambio farà aumentare ulteriormente la domanda adulta di educazione e di formazione, che, come è noto, cresce in proporzione al grado di scolarizzazione. Il problema, quindi, è anche sul lato dell'offerta formativa per gli adulti, da aumentare, subito, per recuperare il deficit e, in prospettiva, per far fronte a una nuova domanda di persone più scolarizzate.

Le dimensioni del deficit sono note. Secondo la già citata ricerca All – sia per la comprensione di testi, sia per le capacità matematiche – oltre l'80% di cittadini italiani di età compresa tra i 16 e i 65 anni si colloca al di sotto del livello minimo indispensabile per operare nei contesti produttivi moderni e informatizzati. Nei confronti internazionali dell'indagine Pisa 2003⁷

anche i più giovani non se la cavano bene, poiché solo il 20% dei nostri quindicenni dimostra un livello di conoscenze “sufficiente”, mentre la media Ocse è del 30%.

I risultati dell'ultimo censimento generale Istat, quello del 2001, confermano l'esistenza di un rilevante problema di illetteratismo, di analfabetismo e di incompetenza funzionale nella popolazione italiana. Da quel censimento si evince che, nella fascia di età 15/64 anni, quella della popolazione attiva, ci sono 362.108 analfabeti, 768.255 alfabeti privi di titolo di studio, 6.414.211 persone con la sola licenza elementare, per un totale di 7.544.574 italiani, pari al 19,7% della popolazione di quella fascia d'età.

In questi numeri sono da cercare quelli che, nell'introduzione all'indagine nazionale dell'Invalsi⁸, Vittoria Gallina definisce «soggetti illetterati che vivono in una condizione culturale incerta, che spesso, pur non evidenziandosi nelle espressioni della quotidianità, rischiano in ogni momento di essere sospinte ai margini dei processi di cambiamento». E, delineando i contorni del fenomeno dell'analfabetismo funzionale che toccherebbe il 5,4% della popolazione italiana, Gallina definisce l'analfabeta funzionale una persona che «pur non essendo analfabeta strumentale, essendo cioè in possesso della strumentazione essenziale che permette di scrivere e leggere singole lettere, parole, frasi semplici, non ha le competenze necessarie per usare la lettura e la scrittura per raccogliere e produrre informazione contenuta in testi scritti, in tabelle...».

L'analisi dell'Invalsi prende in esame i fattori che condizionano il possesso delle abilità per la vita, ovviamente: l'età, il genere, la scolarità e la frequenza di iniziative di formazione permanente.

L'età gioca evidentemente un ruolo importante, soprattutto per le competenze di *literacy* e di *numeracy*, in primo luogo per le maggiori opportunità di istruzione e formazione che i più giovani hanno avuto o hanno ancora. Ma all'interno delle singole fasce d'età si verifica una notevole variabilità legate alle diverse esperienze di socialità e di lavoro. Il genere è, come ci si poteva aspettare, a svantaggio delle donne, salvo il generale riequilibrio tra i più giovani. Se poi si considera la sola popolazione in possesso di diploma, in alcuni casi si registra un vantaggio di competenze per le donne. Il livello di istruzione pesa enormemente, soprattutto in Italia, a causa delle minori opportunità di rientro in formazione in età adulta. Del resto l'Italia presenta livelli di scolarità molto più bassi della media Ocse: fino alla sola licenza elementare è giunto il 20% della popolazione italiana contro il 14% della media Ocse, fino alla licenza media 33% Italia, 18% media Ocse, diploma 34% Italia, 41% media Ocse, post-diploma/università 12% Italia, 26% me-

dia Ocse. La partecipazione ad attività di formazione/istruzione in età adulta è un altro dei fattori importanti. E anche in questo campo l'Italia se la cava male nel confronto degli altri Paesi coinvolti nella stessa ricerca: la partecipazione italiana si ferma al 20% della popolazione adulta, quella di tutti gli altri Paesi oscilla attorno al 50%.

L'analisi del livello di istruzione degli occupati presentata dall'Invalsi fornisce un non confortante dettaglio sui titoli di studio per sottogruppi di età: a) 16-25enni (9,8%): 1,4% licenza elementare (qui e di seguito si intende "al massimo licenza elementare"), 34% licenza media, 61,3% diploma, 3,3% titolo post-secondario; b) 26-35enni (28,3%): 2,5% licenza elementare, 30,2% licenza media, 49,9% diploma, 17,2% titolo post-secondario; c) 36-45enni (30,8%): 4,8% licenza elementare, 38,2% licenza media, 44,2% diploma, 12,8% titolo post-secondario; d) 46-55enni (23,3%): 16,2% licenza elementare, 32,7% licenza media, 38,6% diploma, 12,4% titolo post-secondario; e) 56-65enni (7,8%): 36,3% licenza elementare, 22,2% licenza media, 31,1% diploma, 10,6% titolo post-secondario.

La formazione continua dei lavoratori⁹

La storia dell'*offerta di formazione continua a finanziamento pubblico in Italia* ha un'origine recente, nel 1993 con la legge 236, e si è sviluppata lungo tre linee, sulla base delle fonti di finanziamento: la programmazione Fse – Asse D, le leggi nazionali 236/93 e 53/00 e i Fondi Interprofessionali. Un'ulteriore articolazione dell'offerta, importante per la sua analisi, è quella relativa al nesso di gestione/fruizione della formazione continua, che può essere basata su piani territoriali, settoriali, aziendali o a titolo individuale.

Per una sommaria analisi si può cominciare dalla "novità" dei *Fondi Interprofessionali*, basati su un finanziamento dello 0,30% della massa salariale - irrisorio nel confronto internazionale e, per questo, causa non unica ma importante del loro scarso impatto – e un po' autoreferenziali nell'incontro tra domanda e offerta di formazione, perché non collegati alla generale offerta formativa. Le risorse finanziarie accumulate da tutti i Fondi negli anni fino al 2005 ammontano a 556,5 milioni di Euro, compresi i 115 milioni di finanziamento iniziale del Mlps. Finora sono stati stanziati per l'Avviso 2004 83,2 milioni e per gli avvisi 2005 31,9 milioni. Al 30 giugno 2005 risultavano impegnati 101,6 milioni dei Fondi e 51,7 milioni aggiuntivi delle imprese. Fondimpresa e For.Te fanno la parte del leone nell'accumulazione dei finanziamenti (rispettivamente 46,1% e 22,9%) e negli impegni di spesa (rispettivamente 31,8% e 48,8%¹⁰). Negli impegni di spe-

sa, il contributo medio per tutti i Fondi per singolo lavoratore ammonta a 422,58 euro (574,72 Fondimpresa, 253,47 For.Te). Quanto alla copertura della domanda potenziale, risulta evidente che essa è ancora limitata, stando al numero di imprese aderenti e dei loro lavoratori. A fine 2005 le imprese aderenti erano 362.399 per un totale di 4.920.662 lavoratori. Il Fondo dell'artigianato è quello che raccoglie la maggior parte delle imprese aderenti ai Fondi (il 41% del totale); Fondimpresa (11,4% delle imprese aderenti), interessa il 46% dei quasi 5 milioni di lavoratori. Questo Fondo, infatti, raccoglie le adesioni di quasi tutte le grandi imprese, così come For.Te fa nel settore delle grandi imprese bancarie, assicurative e commerciali. La copertura territoriale è molto articolata; solo in tre regioni (Emilia Romagna, Veneto e Trentino-Alto Adige) aderiscono al Fondo più del 50% delle imprese e in Friuli Venezia Giulia e Sardegna più del 40%, mentre in Piemonte, Lombardia e Toscana circa un terzo; nel resto d'Italia si scende fino al 10,8% del Lazio. I progetti approvati fino al 2005 hanno coinvolto 8.644 imprese e 240.624 lavoratori, il 2,39% delle imprese aderenti e meno del 5% dei loro lavoratori.

Rivelatrice, a riguardo dei rischi di autoreferenzialità, è l'identità dei soggetti presentatori di piani formativi con il finanziamento dei Fondi:

Tabella 1

Distribuzione percentuale dei soggetti presentatori dei Piani per macro categorie

Soggetti presentatori	Incidenza %
Università (comprende anche Consorzi e Fondazioni Universitarie)	2,7
Enti e Agenzie di formazione emanazione delle Associazioni datoriali	14,4
Enti e Agenzie di formazione emanazione delle Associazioni sindacali	7,8
Enti e Agenzie di formazioni paritetici	6,9
Enti e Agenzie di formazione emanazione degli Enti religiosi	1,2
Società private erogatrici di formazione	7,3
Imprese	46,6
Consorzi interaziendali per la formazione	6,6
Onlus e cooperative sociali	6,6
Totale	100,00

Non servono molti commenti per rilevare che l'incontro di domanda e offerta tende a chiudersi all'interno del mondo delle imprese e che l'interazione con i sistemi dei servizi formativi ed educativi territoriali sembra essere quasi nulla. Le ragioni possono essere le più diverse; sicuramente c'è la "proprietà" dei finanziamenti, ma anche un malinteso senso di autosufficienza di conoscenza e una scarsa considerazione degli intrecci tra impresa, territorio e sviluppo locale, con tutte le implicazioni potenzialmente negative nei processi di sviluppo dei sistemi aziendali di sapere e di competenze. Inoltre, in questi dati si riflette anche una carenza sul lato dell'offerta formativa, dovuta non solo alla mancata integrazione con la programmazione regionale, ma anche alla scarsa stabilità dei sistemi dell'offerta in un regime di bandi e gare.

In conclusione, pare che i Fondi Interprofessionali non possano essere (ancora) considerati come la "formazione continua italiana dei lavoratori" e che quest'ultima è ancora embrionale.

Quanto al filone della *programmazione Fse*, nel periodo 2000-2006 l'Italia ha goduto di stanziamenti per la formazione continua pari a circa 2 miliardi di Euro, dei quali risultavano effettivamente spesi al 30 giugno 2005, in gran parte nelle Regioni obiettivo 3, solo 870 milioni. Nel 2004 hanno fruito di una qualche offerta formativa cofinanziata dal Fse 215 mila lavoratori (l'1,2% del totale), per l'87% nelle regioni del Centro-nord. I formati sono dipendenti (82%), imprenditori (7,2%), autonomi (6,3%), co.co.co. (3,1%) e con contratti a causa mista (1,4%). Il 4% ha nazionalità extracomunitaria, il 50,7% è in possesso di diploma di maturità o di un titolo post-diploma, il 16% è laureato, la maggior parte ha più di 35 anni. La formazione di occupati nelle Pmi nel 42% dei casi è stata organizzata e gestita da agenzie formative esterne, percentuale che scende al 29% per le grandi imprese. Per il resto le imprese hanno gestito direttamente i fondi. Nel quinquennio 2000-2004 sono state interessate nel Centro-nord circa 63.000 imprese (il 2,5% delle imprese), per il 94% Pmi, per un totale di 740.327 lavoratori. Nello stesso periodo si è sperimentato per la prima volta anche il modello della formazione individuale finanziata con i *voucher*, comunque spesso come iniziativa individuale collegata in qualche modo all'azienda. Questa sperimentazione ha rappresentato poco più dell'1% dei progetti approvati. Anche in questo caso, appaiono evidenti, oltre alle limitate dimensioni quantitative, la concentrazione al Nord, l'investimento sui soggetti maggiormente dotati di competenze, la stretta finalizzazione alle esigenze, spesso di breve periodo, dell'impresa.

Le politiche nazionali basate sulla legge 236/93 hanno costituito per diversi anni l'unico canale di finanziamento della formazione continua, oltre al Fse, con un finanziamento 2001-2005 di 450 milioni di euro e con un'ulteriore messa a disposizione di 422 milioni, in parte relativi ad anni precedenti a quelli considerati. Se si considerano gli stanziamenti ultimi, la dimensione della disponibilità di risorse diventa più concreta: meno di 40 milioni nel 2004, poco più di 50 nel periodo gennaio-ottobre 2005. La stessa regolamentazione dell'attuazione della legge ha subito diverse evoluzioni nel tentativo di caratterizzarne la finalizzazione e di trovare una integrazione con gli altri e successivi sviluppi della formazione continua italiana e con le misure della Cig e della mobilità. Si tratta quindi di un sistema complesso, orientato soprattutto a lavoratori con età superiore a 45 anni e prioritariamente impiegati in imprese con meno di 15 dipendenti, con offerte di percorsi brevi.

L'altro filone di rilievo della formazione continua è quello regolato dalla legge 53/00, finanziato finora con uno stanziamento di 46 milioni, dei quali solo 23,6 effettivamente erogati, al 90% nelle solite regioni del Centro-nord. Delle due iniziali previsioni di intervento (formazione sulla base di accordi contrattuali con riduzione dell'orario di lavoro e progetti di formazione presentati da singoli lavoratori) solo la seconda ha avuto qualche sviluppo, "specializzando" la legge 53/00 a supporto delle politiche locali di formazione individuale, in particolare attraverso *voucher*. La sua applicazione conferma la scontata difficoltà dei soggetti più deboli nell'accedere alla formazione continua, soprattutto nella sua versione individuale, che richiede elevate capacità di auto-diagnosi, di progettazione e di scelta.

Un accenno, in questo quadro così poco organico, deve essere fatto anche ai *tirocini formativi in impresa*, quasi 218 mila nel 2004 in 118 mila imprese ospitanti, con durate variabili, il 35,5% fino a un mese e 64,5% per più di un mese. Più cospicuo appare l'*intervento formativo per i dipendenti della pubblica amministrazione centrale e locale*, 600.000 coinvolti nel 2004 in 19 milioni di ore di formazione, per una spesa di 269,16 milioni, pari a un investimento dello 0,86% della massa salariale. È un caso particolare, ma conferma sia la necessità dell'orientamento positivo dell'"impresa", sia il vantaggio di un approccio di sistema professionale.

Quanto al *finanziamento pubblico della formazione continua* – 1/20 della spesa per le politiche per il lavoro e lo 0,025% del Pil – la tavola ripresa direttamente dal già citato Rapporto 2005, presenta l'insieme delle risorse destinate alla formazione negli anni 2000-2004.

Tabella 2

Le erogazioni di risorse finanziarie per la formazione

(2000-2004, in milioni di euro)

	2000	2001	2002	2003	2004	Totale
Formazione per i lavoratori	229,0	442,2	519,7	513,2	541,3	2.245,4
Risorse nazionali	104,6	211,8	100,6	84,7	43,7	545,4
-236/93	104,6	190,4	83,2	64,3	33,9	476,4
-53/00	-	12,2	4,2	6,7	1,3	24,4
Altro	-	9,2	13,2	13,7	8,5	44,6
Fondi interprofessionali						
Mlps	-	-	-	16,9	63,8	80,7
Inps	-	-	-	-	160,0	160,0
Fondo Sociale Europeo	124,4	230,4	419,1	411,6	273,8	1.459,3
Altra formazione	904,1	1.725,1	2.582,0	2.490,4	1.551,3	9.252,9
Obbligo formativo	422,0	346,0	353,0	651,0	326,0	2.098,0
II livello e alta formazione	258,0	843,0	1.152,0	727,0	498,0	3.478,0
Azioni di supporto	141,0	375,0	651,0	709,0	515,0	2.391,0
Altro	84,0	161,0	426,0	403,0	212,0	1.286,0
Totale per la formazione	1.138,0	2.186,0	3.146,0	3.070,0	2.093,0	11.633,0

Fonte: Isfol, Rapporto 2005 sulla formazione continua

Per avere un quadro più completo dell'insieme delle risorse bisognerebbe aggiungere quelle direttamente investite dalle imprese e si arriverebbe per il 2004 a una dotazione di circa 2,15 miliardi di Euro. Della formazione realizzata dalle imprese con proprie risorse in modo non formalizzato è difficile avere una visione esaustiva. Certamente le nostre imprese non hanno una grande tradizione formativa, almeno in comparazione con altri Paesi dell'Unione. Basti ricordare, anche se sono dati del 1999, che allora solo il 24% delle imprese italiane svolgeva attività formative, coinvolgendo il 26% dei lavoratori per 8 ore/dipendente, contro una media Ue (25 Paesi) del 61% delle imprese, del 39% dei lavoratori per 11 ore/dipendente. Negli ultimi anni ci sono segnali di miglioramento indotti anche dall'avvio operativo dei fondi interprofessionali e rilevabili anche in termini di investimenti in formazione delle imprese, passati dagli 896 milioni del 2000 ai 1.603 milioni del 2004 (ma la crescita degli investimenti è tutta concentrata nelle grandi imprese), mentre dai dati disponibili sul finanziamento delle attività

formative promosse dai Fondi Interprofessionali risulta che a 1 Euro proveniente dai Fondi si aggiungono in media 50 centesimi delle imprese. Il valore di questi dati si coglie meglio confrontandoli con i valori e con le modalità del finanziamento della formazione continua di altri Paesi Europei¹¹.

L'educazione degli adulti e le ambizioni di sistema integrato di formazione permanente¹²

In Europa la storia dell'educazione degli adulti affonda le sue radici nelle iniziative di organizzazioni sindacali, socialiste, filantropiche e religiose che accompagnarono l'integrazione di masse popolari nelle fasi di assestamento della prima rivoluzione industriale. In alcuni Paesi quelle esperienze hanno lasciato reti e sistemi consolidati e ancora efficienti in un'ottica di sussidiarietà tra pubblico e privato. In altri Paesi, come il nostro, quella storia è stata meno importante, anche perché diverse furono dimensioni e caratteristiche della rivoluzione industriale italiana. Nondimeno, anche la società italiana nell'ultima ricostruzione postbellica ha conosciuto importanti iniziative sociali di educazione popolare culminate negli anni Settanta, prima con lo "Statuto dei lavoratori", che introduceva il diritto ai congedi formativi finalizzati agli esami, e poi con l'accordo del 1973 tra Confindustria e le Organizzazioni sindacali dei metalmeccanici, che creava l'istituto delle "150 ore" per coloro che intendevano completare la propria formazione di base. L'accordo raggiunto con il contratto nazionale dei meccanici sarà poi esteso a tutte le categorie dei lavoratori dipendenti privati e pubblici. È stata una iniziativa straordinaria, nata al di fuori del mondo della scuola, del mondo accademico e della politica esprimendo una forte e consapevole domanda sociale.

In quell'occasione comincia a entrare in campo in modo organico il sistema dell'istruzione che, con l'istituzione dei Centri Eda, crea un sistema scolastico di alfabetizzazione e di recupero della licenza media per adulti. Negli anni Novanta tre fenomeni investono i Centri Eda e ne provocano un'evoluzione: la nuova domanda di formazione degli immigrati, l'incontro con il mondo carcerario giovanile e adulto, una nuova domanda di formazione anche da parti di soggetti più forti, diplomati e laureati. L'ordinanza ministeriale *Educazione in età adulta* n. 455 del 1997 istituisce i Centri territoriali permanenti (Ctp). La stessa ordinanza mette in evidenza numerose criticità dovute alla mancanza «di un disegno unitario, di un piano nazionale, di un'adeguata specializzazione e formazione delle professionalità, di un sistema di accreditamento delle competenze, di un sistema nazionale di certificazione, di una campagna di sostegno e comunicazione». Si stabilisce an-

che una diretta relazione con la formazione continua: l'obiettivo dichiarato è quello di dar vita a «un servizio finalizzato a coniugare il diritto all'istruzione con il diritto all'orientamento e al ri-orientamento e alla formazione professionale». Negli ultimi anni c'è stato uno sviluppo interessante di iniziative, delle quali quelle realizzate nel sistema scolastico appaiono essere la parte più consistente e sistematica.

Nell'anno scolastico 2005/06¹³ erano operativi 523 Centri territoriali permanenti (Ctp), così suddivisi per regione: Piemonte 31, Lombardia 66, Liguria 16, Veneto 44, Friuli Venezia Giulia 14, Emilia Romagna 32, Toscana 32, Umbria 8, Marche 13, Lazio 37, Abruzzo 13, Molise 3, Campania 57, Puglia 40, Basilicata 7, Calabria 28, Sicilia 67, Sardegna 15.

I Ctp impegnano circa 4000 docenti e 2000 non docenti. Nell'anno 2002/03 sono stati attivati 20.152 corsi (7.197 nel 1998/99). I corsi brevi modulari (durata media 50 ore, formazione soprattutto in campo informatico, multimediale e linguistico) sono stati 14.494 (4.838 nel 1998/99), quelli lunghi, corsi di istruzione per il recupero della licenza elementare e media, 2.958 (2.359 nel 1998/99) e i corsi per stranieri 2.958 (0 nel 1998/99). Nello stesso anno gli iscritti sono stati più di 400.000, dei quali più del 70% nei corsi brevi. Particolarmente significativa è la crescita dell'offerta di corsi brevi e modulari, che risponde alla domanda formativa di diplomati e laureati (il 40% degli iscritti complessivi e il 62% degli iscritti ai corsi brevi). Ma, anche tra gli stranieri che frequentano i corsi di integrazione, la somma dei diplomati e dei laureati arriva al 40% degli iscritti.

Oltre che per la scolarità, gli iscritti ai corsi brevi sono diversi dai frequentanti i corsi per il recupero della licenza elementare o media anche da altri significativi punti di vista. Nei corsi "lunghi" il 38,2% degli iscritti è straniero, è prevalente la componente maschile (60%) ed è rilevante la presenza giovanile (32,2% fino a 24 anni); il 63% dell'utenza risulta essere non occupata (con importanti differenze a livello territoriale: 50% al Nord, 70% al Sud). Nei corsi "brevi" la componente femminile ammonta a 2/3 dei partecipanti e ci sono meno giovanissimi (il 19,7% fino a 24 anni) e meno stranieri (il 4%). Comune a entrambe le tipologie di corsi è la concentrazione degli iscritti (attorno al 50%) nella fascia centrale d'età (25-40 anni). Simile è anche la composizione dal punto di vista occupazionale, comprese le disparità Nord-Sud.

Il 2000 è un anno di svolta per le ambizioni di una politica di sistema integrato centrata sulla scuola. Esse trovano espressione nell'*Accordo tra Governo, Regioni e Autonomie locali del 2 marzo 2000* che definisce le linee guida per un sistema di educazione degli adulti. Queste linee raccolgono concet-

ti e aspetti di politica formativa e del lavoro quali la centralità del soggetto, la valorizzazione delle esperienze pregresse e di vita, la flessibilità, l'individualizzazione dei percorsi, l'organizzazione modulare, l'integrazione fra sistemi formativi, la certificazione integrata e il riconoscimento dei crediti. Anche l'opzione pedagogica esplicitamente enunciata nell'accordo poggia sulla connessione/integrazione tra studio e lavoro, tra questi e il diritto di cittadinanza, tra dimensione teorica e dimensione operativa, nonché tra i diversi ambiti di intervento. Insomma, l'Accordo prefigura un sistema integrato per la formazione per tutta la vita basata su «un'organizzazione più efficace ed elastica dell'apprendimento, sia nel senso di integrare l'educazione iniziale e quella continua con crediti e certificazioni, sia con il superamento della divisione tra "cultura generale" e "abilità professionali". L'Eda deve essere vista in una prospettiva più ampia, orientata a diversi obiettivi, dal recupero dei *drop-out* alla rimotivazione culturale e sociale, all'inserimento dei giovani al mercato del lavoro, alla lotta alla disoccupazione, nonché all'accoglienza di immigrati».

Le ambizioni non fanno difetto neanche al disegno dell'architettura del sistema dell'offerta formativa integrata, che, imperniato sui Cpt, avrebbe come agenti soggetti sia della formazione "formale", sia di quella "non formale": il sistema scolastico, il sistema regionale della formazione professionale, il sistema dei Servizi per l'impiego, le reti civiche delle iniziative per l'educazione degli adulti, le infrastrutture culturali (biblioteche degli Enti locali, musei, teatri, ecc.), le imprese, le associazioni culturali, del volontariato sociale, del tempo libero, delle famiglie, le Università.

Tra le esperienze significative sono da segnalare quelle delle Università popolari e della terza età raggruppate nella federazione nazionale Unieda¹⁴. La loro offerta formativa sembra essere simile a quella dei corsi brevi recentemente proposta dai Cpt in risposta alla domanda proveniente da persone più scolarizzate.

I Cpt, «strutture di servizio che concorrono all'attuazione dell'offerta formativa integrata, svolgono attività di accoglienza, ascolto e orientamento; di alfabetizzazione primaria funzionale e di ritorno, anche finalizzata a un eventuale accesso ai livelli superiori di istruzione e di formazione professionale; di apprendimento della lingua e dei linguaggi; di sviluppo e consolidamento di competenze di base e di saperi specifici; di recupero e sviluppo di competenze strumentali culturali e relazionali per una attiva partecipazione alla vita sociale; di acquisizione e sviluppo di una prima formazione o riqualificazione professionale; di rientro nei percorsi di istruzione e formazione di soggetti in situazione di marginalità». Essi, inoltre, dovreb-

bero poter «essere ubicati in qualunque tipo e ordine di scuola, sulla base degli obiettivi e delle priorità stabiliti dalla programmazione regionale dell'offerta formativa integrata e concertati con gli Enti locali e le parti sociali». Inoltre: «Il coinvolgimento della scuola secondaria superiore dovrà costituire un obiettivo esplicito, prevedendo tempi e forme di graduale inserimento, fino a farne un altro baricentro dell'attività dell'Eda, in grado di fornire risposte alla domanda di cultura e di formazione di chi ha già il titolo dell'obbligo».

Che aggiungere? Le citazioni sono eloquenti e non lasciano dubbi né sulle lodevoli buone intenzioni del sistema dell'istruzione, né sui rischi di auto-referenzialità che spesso accompagnano i migliori propositi, soprattutto se non adeguatamente attrezzati, come riconoscerà più tardi, gennaio 2007, lo stesso Ministero scrivendo¹⁵ della necessità di superare «la frammentarietà e lo scarso coordinamento che caratterizzano l'attuale sistema» dell'educazione degli adulti. Quanto agli esiti delle buone intenzioni, non mancano positive sperimentazioni locali, a conferma che le grandi strategie si combinano bene con territori attivi. A titolo di esempio si può citare la sperimentazione dei percorsi Polis Piemonte, basati sulla cooperazione tra Ctp, Cfp e Istituti dell'istruzione secondaria superiore¹⁶.

Certamente si è di fronte alla conferma sia della proiezione verso l'alto – nel senso dell'anagrafe dei destinatari e del livello dei titoli – del sistema dell'istruzione, sia, soprattutto, alla conferma dell'esistenza di una variegata domanda formativa adulta inevasa.

Del resto, non solo c'è stata un'impennata dei corsi brevi, modulari e monografici, offerti dal Ctp a soddisfazione di una nuova domanda di adulti (comunque abbastanza giovani) diplomati e laureati, ma anche l'affermazione di una nuova offerta di formazione universitaria, soprattutto una gamma, estesa a dismisura e talvolta fantasiosa, di master di I e di II livello. Anche l'introduzione del modello 3+2 e il forte investimento nella formazione a distanza fatto dalle università sembrano incoraggiare adulti giovani a riprendere gli studi, per avere vantaggi nella carriera professionale, ma anche per promozione personale. Significativo è anche il numero degli iscritti all'università al primo anno in età superiore al normale: nell'anno 2006/07 il 3,28% aveva più di 40 anni, il 5,63% da 31 a 40 anni, l'11,58% da 23 a 30 anni¹⁷.

Nelle disposizioni concernenti la scuola contenute nella recente *finanziaria 2007* le ambizioni e le intenzioni di quell'accordo del 2000 vengono ulteriormente rilanciate: «Al fine di far conseguire più elevati livelli di istruzione alla popolazione adulta, anche immigrata, per consentire a tutti il reale esercizio dei diritti di cittadinanza, la finanziaria introduce a pieno

titolo l'istruzione degli adulti nell'ordinamento nazionale. Con decreto del Ministro della pubblica istruzione, sentita la Conferenza unificata, sarà riorganizzato l'attuale sistema dei centri territoriali permanenti e dei corsi serali funzionanti presso le istituzioni scolastiche. [...] Le nuove strutture, articolate su base provinciale, con la denominazione di "Centri provinciali per l'istruzione degli adulti", verranno dotate di autonomia amministrativa, organizzativa e didattica, nonché di un proprio organico distinto da quello degli ordinari percorsi scolastici [...] Con l'inserimento dell'educazione degli adulti nell'ordinamento nazionale dell'istruzione e la riorganizzazione dei centri territoriali di educazione permanente e dei corsi serali in "Centri provinciali per l'istruzione degli adulti", si imprime una forte valorizzazione all'istruzione degli adulti innalzando la qualità dell'offerta di recupero scolastico e di formazione lungo tutto l'arco della vita (art. 1, c. 632, l.f. 2007)¹⁸».

Nello stesso documento si enuncia anche «l'obiettivo di valorizzare il ruolo degli istituti di istruzione tecnica e professionale sino a livello terziario, nel quadro dell'alta formazione tecnica e del rafforzamento della filiera tecnico-scientifica, attraverso la loro riorganizzazione e la costruzione di stabili collegamenti sul territorio con la formazione professionale, il mondo del lavoro, dell'università e della ricerca, da realizzare con la definizione di nuovi modelli organizzativi (ad esempio, poli, reti, distretti formativi), che arricchiscano l'offerta formativa anche per facilitare l'occupabilità dei giovani (art. 1, c. 631, l.f. 2007)».

Riflessioni sulle prove di sistema integrato di formazione permanente

Questo rapido sguardo sullo stato della formazione continua e dell'educazione degli adulti ripropone questioni familiari.

Anzitutto, l'istruzione, l'educazione degli adulti, la formazione professionale iniziale e continua si richiamano reciprocamente con insistenza, per una naturale necessità a integrarsi, in parte sovrapponendosi. Ma le ambizioni e le dichiarazioni di intenti non bastano senza una gamma di politiche effettive e organiche basate sull'affermazione dei diritti formativi, sulla valorizzazione di tutti i soggetti dell'offerta formativa, sull'incentivo alla spesa per la formazione da parte delle imprese e dei cittadini e sul sostegno al reddito per l'inserimento e per la formazione. Tutto ciò è complicato anche dalle imperfezioni del nostro federalismo e da una molto approssimativa cultura della sussidiarietà, che, spesso, si risolve, da una parte, nel dibattito sul finanziamento delle scuole private e, dall'altra, nella mercantiliz-zazione del "bene" formazione.

La formazione in genere, e, soprattutto l'idea di una formazione permanente, non possono contare su influenti portatori di interessi sociali e politici. Le organizzazioni del lavoro e della società civile, apparentemente rassegnate alla frantumazione, vissuta come legge naturale e quindi necessaria, sono piuttosto afasiche, soprattutto sul piano nazionale, mentre localmente, in sistemi territoriali "sani" riescono a restare in gioco. Anche in queste organizzazioni le questioni della formazione e dell'educazione degli adulti sembrano riguardare solo gli addetti ai lavori. Siamo comunque molto lontani dallo spirito delle stagioni nelle quali le associazioni affermavano, nell'azione sociale, le loro finalità educative e organizzavano centri di formazione e i metalmeccanici si preoccupavano di conquistare il diritto a 150 ore di formazione.

Il sistema dell'istruzione sembra interpretare con attenzione maggiore di altri questa situazione ed è il soggetto più forte a candidarsi a fare sistema. Ed è un bene che lo faccia, anche se non può fare sistema solo con se stesso, se si considerano i necessari intrecci di contesti e percorsi propri di una società della conoscenza e la crescente territorializzazione dei sistemi di competenze. Inoltre esso deve fare i conti con le sue pesantezze e con il quadro politico appena sopra delineato. Il sistema dell'istruzione è comunque un interlocutore di crescente importanza e avrebbe bisogno di avere partner sociali forti, soprattutto in relazione alle previsioni dei già citati commi 631 e 632 dell'art. 1 della finanziaria 2007. Se vuol realizzare davvero quello che sta enunciando da anni, dovrebbe stringere una forte alleanza con la formazione professionale, oltre che con altri soggetti.

L'Università già sta facendo, di fatto, prove di formazione continua superiore, talvolta anche a costo di sminuire la sua missione specifica di ricerca, ma non sembra essere del tutto consapevole delle nuove domande che riceve. È facile prevedere che, con il crescere della scolarità e di una domanda formativa adulta di livello superiore, l'università diventi il riferimento principale dei livelli più alti della formazione continua. L'Università non potrà che ricavare benefici da una collaborazione, non solo con il mondo delle imprese e delle professioni, ma, in modo ancora più diretto, anche con i sistemi della formazione professionale e con le reti dei servizi territoriali. Infatti, in generale, il luogo privilegiato della concretizzazione delle strategie attraverso interlocuzioni e interazioni è quello dei territori e la dimensione fondamentale è quella provinciale, sede, peraltro, delle politiche del lavoro e dei servizi per l'impiego, soggetti che – assieme a tutte le agenzie per lo sviluppo locale – dovranno essere tenuti in maggiore considerazione da un sistema integrato di formazione continua. Il territorio è anche il

luogo di identità, di saperi e di competenze, di azione sociale e di partecipazione, che assieme devono essere rivalutate come piattaforma di coerenza e di integrazione dei diversi dispositivi. A questo livello le organizzazioni di promozione sociale sono chiamate in causa direttamente, per un ruolo educativo da sviluppare nell'azione sociale.

La crescente domanda formativa “forte” non deve far dimenticare il bisogno di educazione popolare meno capace di esprimersi, il deficit di istruzione e di competenze di base, straordinario nel confronto internazionale, e l'eterna debolezza delle persone con bassi livelli di scolarità, con difficoltà a identificare i propri bisogni, a intercettare l'offerta adeguata, ad accedervi e a restare in formazione. Anche il sistema scolastico dell'educazione degli adulti non sfugge a questo problema, che rinvia alla necessità di definire meglio il rapporto tra offerta formativa e contesti ed esperienze di vita e di lavoro delle persone e all'esigenza di inquadrare i percorsi formativi in un sistema di azione territoriale e di azione sociale partecipata.

Le generazioni delle transizioni, in particolare quelle dei giovani e dei meno giovani precari, hanno bisogno almeno di un sistema di *sécurisation*, come dicono i nostri amici francesi, di “messa in sicurezza” dei loro percorsi professionali accidentati, almeno dal punto di vista dello sviluppo di una carriera professionale, di qualificazioni e di competenze. I dispositivi da mettere in atto non possono ridursi a blocchi formativi istituzionali, ma prendere la forma di un sistema di servizi di accompagnamento flessibile, che valorizzi le esperienze, creando una continuità di crescita professionale in un sistema di alternanza rafforzato da dispositivi di certificazione. Finora non sembra esserci qualcosa del genere nei sistemi dell'offerta formativa. È l'idea stessa di transizione da rivedere, perché non sia periodo di vuota attesa. Per questo la *sécurisation* deve integrare misure di continuità di sicurezza sociale, anche con forme di reddito di transizione attiva, vale a dire di inserimento e di formazione, che, se ben gestite, potrebbero anche aiutare a far emergere il lavoro nero che si annida nella precarietà, oltre che ricucire le discontinuità lavorative in un percorso professionale, attivo e formativo. Queste generazioni sono sostanzialmente “orfane” di organizzazioni aziendali e di sistemi professionali; per questo hanno bisogno di un forte contesto di accoglienza e di accompagnamento. I sistemi territoriali della formazione professionale potrebbero essere questo contesto.

È da sperare che la formazione dei lavoratori, soprattutto quella finanziata dai Fondi Interprofessionali, esca dalla sua nicchia, oltre a svilupparsi e crescere di dimensione. Essa non potrà che trovare giovamento da un colle-

gamento con l'offerta del sistema di formazione professionale, che comunque è insufficiente e che rinvia sempre a un sistema territoriale plurale, che naturalmente comprende anche istruzione e università, se fanno sistema con tutti gli altri attori. Servono le strategie di partenariato stabile evocate in conclusione della sezione I.

3. Alcuni spunti di riflessione per una conoscenza e per una competenza comprensiva

In questa sezione non si vuole presentare un disegno organico e compiuto dello statuto della formazione professionale. È ovvio che si parla dal punto di vista della formazione professionale, che deve consentire di esercitare abilità e competenze tecnico-professionali specifiche, quelle che si esprimono nell'esercizio delle attività operative richieste da concreti processi di lavoro. Infatti, nella formazione professionale lo sviluppo di una conoscenza e di una competenza comprensiva passa attraverso l'acquisizione di sapere e saper fare tecnico-professionale, della capacità di compiere l'atto professionale, con una organizzazione, una metodologia e una didattica che sono specifiche e che costituiscono le tecniche caratterizzanti il mestiere della formazione. Questo insieme definisce lo statuto proprio della formazione professionale.

Attorno e attraverso questo statuto, in queste pagine si toccano alcuni, pochi, aspetti, contenuti, problemi, contesti e scenari della conoscenza e della competenza comprensiva che la formazione deve perseguire. Si tratta di spunti, parziali e sparsi, esemplificativi, anche con citazioni quasi antologiche, per continuare riflessioni già presenti nella nostra testa e, qua e là, anche nella nostra pratica, cercando, comunque, di evitare il rischio, sempre presente, dell'esercizio di bricolage a margine dei processi reali.

Bisognerebbe fare qualcosa di nuovo, verificarlo nella pratica e poi scriverne, con il metodo magistralmente adottato da Bertrand Schwartz, che continua da una vita a scrivere riflettendo sulle sperimentazioni da lui condotte con passione civile, oltre che professionale. Non è solo una citazione di metodo di scrittura, se ricordiamo *Modernizzare senza escludere*¹⁹, che potrebbe essere una delle tracce per un futuro lavoro di sistemica concettualizzazione.

Cominciamo, intanto, con il guardare alcune delle spie luminose, che, come nei congegni della nostra vita quotidiana, lampeggiando segnalando problemi, opportunità, aperture, opzioni.

Comprensione tra complessità e frantumazione

La qualificazione di “comprensiva” utilizzata nel titolo di questa sezione si riferisce anche a una formazione insediata in contesto di complessità e di frantumazione, in equilibrio instabile tra numerose bipolarità: flessibilità-continuità, precarietà-solidità, dispersione-apertura, bricolage-pienezza, transizione-percorso. In questo quadro la funzione di “comprensione” della formazione significa discernere scavando nella realtà, collegare e creare relazioni, tenere assieme e contenere, farsi carico, fare sintesi, assumere con responsabilità. I termini bipolari sopra elencati stanno a indicare, nel contempo, l’irriducibilità della complessità e l’esigenza di composizione dei frammenti e a segnalare il bisogno non solo di orientamento e di accompagnamento, ma anche di conoscenza e di competenza comprensiva.

L’emancipazione attraverso il sapere e l’identità professionale è costretta a un percorso a ostacoli e incerto, come precari e accidentati, talvolta frantumati, sono i percorsi professionali. Non solo è sempre più difficile trovare il sapere ricercato – anche quello professionale – in versione completa e definitiva e confezionato per una facile e altrettanto definitiva fruizione (la Rete è emblematica rappresentazione/realtà di un mare di saperi e informazioni in cui ci si può perdere), ma anche le esperienze personali, sociali e lavorative attraversano incertezze e precarietà di percorsi identitari personali, culturali e professionali. Ci sono oggettive condizioni perturbanti, come sempre nei mutamenti costitutivi dell’evoluzione della condizione umana, ma ci sono anche i cedimenti personali e collettivi al disorientamento, dovuti spesso a rinuncia e/o a incapacità di sapere comprensivo e di responsabilità collettiva.

Anche se non sarà la formazione a dare una risposta esaustiva ai rischi di declino²⁰, essa deve non solo arricchire il suo bagaglio di metodi e strumenti di intervento per accompagnare percorsi professionali che durano tutta la vita²¹, ma anche esplicitare – attraverso la sua funzione educativa, il suo metodo di formazione umana, il suo approccio specifico ai contenuti sociali e tecnici del lavoro – la sua proposta culturale e di sviluppo.

Essa disegna un percorso e un metodo di comprensione attiva che possono trovare una sintesi appropriata in quello che ci diceva Bertrand Schwartz in un recente seminario organizzato a Roma dall’Enaip e dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell’“Università Roma Tre”: prima bisogna far crescere il *savoir pouvoir agir*, su di esso si scopre e si costruisce il *savoir faire* e, infine, a partire dai primi due passaggi si accede al *savoir connaissance*; più che traiettoria temporale, una piattaforma pedagogica e metodologica sulla quale si installano poi anche i moduli tecnico-

professionali. Nel pensiero di Schwartz l'attivazione delle persone, il *savoir pouvoir agir*, è non solo l'avvio del processo di apprendimento, ma è anche l'antidoto alla distrazione ipnotica delle "masse" di cui parla Gallino nello stralcio citato nella prima sezione. Questo processo di formazione, infine avviene in un contesto partecipativo, che definiremmo come "azione sociale", tornando al nostro più volte evocato riferimento fondativo ai movimenti storici di educazione popolare.

Una testa ben fatta, per costruire un pensiero collettivo per l'azione²²

La proposta formativa necessaria per stare attivamente dentro le complessità e tra le frantumazioni deve alimentarsi di saperi comprensivi. Qualche spunto viene da un altro maestro, Edgar Morin, che, con *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, prosegue la riflessione avviata sulla complessità del sapere nel già citato *La testa ben fatta* e illustra sette temi che dovrebbero integrare le discipline esistenti e stimolare lo sviluppo di una conoscenza atta a raccogliere le sfide della nostra vita individuale, culturale e sociale. In *La testa ben fatta* invocava una riforma dell'organizzazione dei saperi, ormai disgiunti e frazionati, inadeguati ad affrontare problemi che richiedono approcci multidisciplinari e integrazione di diversi contesti di apprendimento. Nel libro successivo enuclea i sette saperi fondamentali che dovrebbero riordinare il sapere complessivo.

Il primo è quello della conoscenza della conoscenza: bisogna insegnare che cosa è conoscere. Lo scopo è quello di evitare la cecità della conoscenza, fonte di errori e illusioni, insegnando a conoscere, mettendo alla base di ogni processo formativo l'imparare a imparare. Il secondo riguarda la pertinenza della conoscenza, contrapposta alla sua frammentazione nelle diverse discipline, «facendo posto a un modo di conoscere capace di cogliere gli oggetti nei loro contesti, nei loro complessi, nei loro insiemi». Il terzo sapere ha come oggetto la condizione umana: «a partire dalle discipline attuali, riconoscere l'unità e la complessità dell'essere umano riunendo e organizzando le conoscenze disperse [...] mostrare il legame indissolubile tra l'unità e la diversità di tutto ciò che è umano». Insegnare l'identità terrestre è il quarto sapere e riguarda la conoscenza degli sviluppi della globalizzazione e il riconoscimento dell'identità terrestre dell'umanità, che vive una stessa comunità di destino, tutta esplicitamente messa a confronto con gli stessi problemi di vita e di morte. Il quinto sapere riguarda l'affrontare le incertezze e si esprime nell'apprendimento di strategie che permettono di affrontare i rischi, l'inatteso e l'incerto e di modificarne l'evoluzione nel corso dell'azione. «Bisogna apprendere a navigare in un oceano di

incertezze attraverso arcipelaghi di certezza». La comprensione come mezzo e fine della comunicazione umana è il sesto sapere fondamentale e costituisce una delle basi più sicure dell'educazione alla pace. Infine, settimo, c'è il sapere dell'etica del genere umano. «L'insegnamento deve produrre una antropo-etica» basata sul potenziamento congiunto delle autonomie individuali, delle partecipazioni comunitarie e della coscienza di appartenere alla specie umana.

Per il metodo dell'azione formativa possiamo tornare a Bertrand Schwartz, che, nel già citato suo ultimo libro *Construire une pensée collective pour l'action*, ci propone cinque riferimenti che rinviano a una visione pedagogica finalizzata all'inclusione e al pieno sviluppo del capitale umano.

Il primo è quello della *ricerca-azione collettiva*, attraverso la quale la ricerca si inserisce direttamente in un approccio di innovazione sociale basata sul coinvolgimento di tutti gli attori interessati all'azione formativa. L'*ascolto* è la condizione della comprensione, necessaria perché, se si vuole identificare e affrontare un problema bisogna ascoltare tutti i soggetti coinvolti; solo con loro il problema potrà essere affrontato e risolto. Il *consenso* è nel contempo premessa e fine da raggiungere con l'azione formativa, per il successo della quale è necessario che tutti i soggetti coinvolti si sentano responsabili e impegnati. L'attenzione alla *situazione* nella quale le persone si trovano ad agire e a formarsi è un elemento determinante della loro motivazione; si tratta anche di riconoscere il proprio "posto" a ognuno nell'azione formativa. Il *caso concreto* è la situazione vissuta dalle persone in formazione e a partire da esso si può arrivare alla comprensione di diversi punti di vista e a un approccio alla complessità; questo approccio per casi concreti è la chiave di volta sia della formazione, sia dell'innovazione.

Il risultato dovrebbero essere le abilità per la vita, *Lifeskills*, definite, citando le categorie alla base dell'impianto teorico della già citata ricerca All, «come abilità utili per la vita, cioè capaci di determinare successo, la riuscita in senso economico e professionale, ma anche aspetti della vita quotidiana e lavorativa delle persone [...] di cui appare meno evidente la misurabilità: lo star bene come misura della qualità della vita; le modalità di realizzazione nella vita sociale; la partecipazione alle attività delle comunità di riferimento; la familiarità con strategie complesse di riflessione e di ragionamento; l'uso di strumenti tecnologici per raccogliere e produrre informazione; la disponibilità a operare in collaborazione all'interno di un gruppo».

La formazione, quindi, non può che essere formazione personale e collettiva dell'uomo, come indicato dal pensiero filosofico e pedagogico tedesco

della *Bildung*. Essa è «cultura animi... una categoria dell'essere», come scrive Max Scheler²³.

Il riconoscimento delle conoscenze e delle competenze acquisite attraverso l'esperienza

La certificazione delle conoscenze e delle competenze acquisite attraverso l'esperienza rappresenta un architrave del sistema formativo integrato, un dispositivo irrinunciabile per l'educazione permanente e per la personalizzazione dei percorsi e un elemento imprescindibile della formazione continua e dell'educazione degli adulti, particolarmente per i soggetti più deboli per i canoni dei percorsi professionali formali.

È una convinzione che raccoglie l'unanimità dei consensi e che si è già tradotta in normativa di principio, nel decreto del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali del 31 maggio 2001 e nella direttiva del Ministero della Pubblica Istruzione n. 22 del 6 febbraio 2001; a questi atti normativi hanno fatto seguito anche accordi in sede di Conferenza Stato Regioni e Enti Locali. La nostra normativa attribuisce alla certificazione la finalità di «garantire la trasparenza dei percorsi formativi e il riconoscimento delle competenze comunque acquisite dagli individui per il conseguimento dei relativi titoli e qualifiche, per consentire l'inserimento o il reingresso nel sistema di istruzione e formazione professionale nonché per agevolare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro» e riconosce come competenza certificabile «un insieme strutturato di conoscenze e di abilità, di norma riferibili a specifiche figure professionali, acquisibili attraverso percorsi di formazione professionale, e/o esperienze lavorative, e/o autoformazione». Essa, infine, prevede anche il riconoscimento di credito formativo inteso come «il valore, attribuibile a competenze comunque acquisite dall'individuo, che può essere riconosciuto ai fini dell'inserimento in percorsi di istruzione o di formazione professionale, determinandone la personalizzazione o la riduzione della durata». Per le Università il precedente decreto legge 509/99, artt. 5 e 7, già prevedeva la possibilità di riconoscere come crediti formativi universitari, secondo criteri predeterminati, le conoscenze e le abilità professionali certificate valorizzando l'apprendimento e la professionalità acquisite in luoghi di lavoro.

Nelle enunciazioni siamo in linea con il dibattito europeo, recentemente rilanciato da Ecvet, che considera la certificazione come uno strumento di tutela di diritti individuali e di sviluppo delle risorse umane, sul suo riconoscimento e sulla sua valorizzazione e che, su questa base, vuol fondare l'organizzazione sociale, produttiva e politica della società.

Nel frattempo abbiamo accumulato anni di ricerche, studi e sperimentazioni. Ma, al di fuori delle esperienze di riconoscimenti di crediti formativi in ambito universitario, non abbiamo ancora definito e attivato il sistema e i dispositivi tecnici e amministrativi per la certificazione delle conoscenze e delle competenze acquisite attraverso l'esperienza.

Le ragioni sono le stesse già viste per altri dispositivi: anzitutto la combinazione delle debolezze politiche nazionali con la fragilità delle politiche regionali. Ancora una volta si verifica una coincidenza: se manca una consapevolezza pubblica e una conseguente forte rappresentanza di interessi sociali essenziali, sistemi e diritti non diventano effettivi e gli addetti ai lavori continuano nelle loro ricerche e nelle loro sperimentazioni.

È da sperare che Ecvet sia l'occasione per la costruzione di un sistema organico Stato-Regioni di certificazione, condizione non solo per stare in Europa, ma anche per mettere in opera un dispositivo che valorizzi le esperienze che attraversano l'intreccio tra i sistemi del lavoro, della formazione e sociale.

Qualche riferimento può essere trovato in altri Paesi. Al riguardo il caso esemplare è quello della Francia, dove l'esperienza della Vae (*Validation des Acquis de l'Expérience*) è interessante non solo per ragioni di merito tecnico, ma anche per l'effettività dei dispositivi messi in atto e per l'inquadramento della Vae in sistemi organici di educazione e formazione degli adulti.

Anzitutto la Vae è un diritto individuale di tutti i cittadini che abbiano i requisiti per richiederla: appartenere alla popolazione attiva e possedere almeno tre anni di esperienza professionale.

In secondo luogo la procedura di validazione non è solo un atto di riconoscimento, ma è anche un processo di definizione e di organizzazione delle competenze esaminate. Essa implica una analisi approfondita della esperienza professionale in rapporto a dettagliati standard di competenze, una sua documentazione adeguata e dimostrazioni rigorose della padronanza delle competenze chiave.

Infine, i candidati hanno a disposizione una serie di servizi di informazione, di orientamento e di supporto abilitati ad assisterli nella candidatura e nel lungo processo di accertamento.

Il diritto individuale alla Vae è accompagnato da specifiche misure che ne favoriscono l'esercizio. Tra queste c'è il diritto a 24 ore di permessi per i lavoratori dipendenti e la copertura dei costi della Vae.

Nella Vae sono considerate tutte le competenze professionali, relative al contenuto del diploma o del titolo o del certificato, acquisite nell'esercizio sia di attività professionale sia di attività sociale volontaria.

La certificazione riguarda i titoli professionali, i diplomi a indirizzo profes-

sionale e i certificati di qualificazione altrimenti conseguibili nei sistemi formativi formali e regolati dal Repertorio Nazionale della Certificazione Professionale (Rncp), che una Commissione Nazionale di Certificazione Professionale (Cncp) provvede ad aggiornare costantemente. I titoli, i diplomi e i rilasciati attraverso la Vae hanno lo stesso valore di quelli conseguibili attraverso la formazione nei sistemi formali.

L'impianto della certificazione è comune a tutti i settori, con articolazioni di modalità e di condizioni per le diverse amministrazioni statali responsabili del riconoscimento dei titoli, dei diplomi e dei certificati di loro competenza. Le amministrazioni che riconoscono la Vae sono quelle dei ministeri dell'agricoltura, dell'educazione nazionale (livello secondario, terziario e universitario), del lavoro, della gioventù e dello sport, degli affari sociali e della sanità.

I diplomi e i titoli professionali sono rilasciati dai ministeri dell'educazione, del lavoro, dell'agricoltura, della gioventù e dello sport, degli affari sociali, della sanità.

Il Rncp contiene circa 300 titoli, diplomi e certificazioni professionali documentati da dossier che illustrano sia gli standard di certificazione (*Référentiel de certification*) sia il ruolo professionale, le attività e le competenze (*Référentiel emploi, activités et compétences*).

A seguito della Vae possono essere riconosciuti titoli e diplomi professionali di diverso livello, dalla qualifica ai livelli dei diplomi tecnici e universitari. Un titolo/diploma professionale è costituito da un insieme di Certificati di Competenze Professionali (Ccp). Nel caso un candidato non superi tutte le prove previste per un titolo, la Vae può riguardare uno o più Ccp. Il candidato ha cinque anni di tempo per pervenire al Tp completo chiedendo la certificazione delle Ccp mancanti. Esistono anche dei Certificati Complementari di specializzazione (Ccs) rilasciati a candidati già in possesso del relativo titolo professionale.

Le procedure della validazione sono standardizzate per tutti i settori e prevedono:

- informazione e consulenza da parte dei servizi locali a ciò dedicati delle diverse amministrazioni;
- presentazione della candidatura ai soggetti validatori locali delle diverse amministrazioni;
- in caso di ammissione, presentazione di un dossier di Sintesi di Pratica Professionale, nel quale viene descritta l'esperienza; esso è strutturato secondo le attività tipiche della professione e raccoglie gli elementi di dimostrazione dell'esperienza acquisita;

- colloquio con una commissione di valutazione;
- prove professionali in situazione reale o simulata nella quale il candidato deve dimostrare la sua professionalità in relazione a compiti tipici e secondo criteri di valutazione definiti nel Profilo di Certificazione (*RC-Référentiel de Certification*).

Le commissioni di valutazione sono composte di professionisti esperti delle professioni alle quali si riferiscono titoli, diplomi e certificati.

Mobilità, transnazionalità, multilinguismo

“Mobilità” è un termine corrente nei documenti e nelle politiche europee²⁴ ed esprime il diritto, l’opportunità e la necessità di muoversi, comunicare e navigare attraverso geografie fisiche e spirituali nuove per apprendere, per lavorare, ma anche per vivere e partecipare alla vita sociale. Per questo la mobilità viene immediatamente percepita come un connotato naturale dei diritti di cittadinanza, prima nazionali, ora europei. “Mobilità formativa” è una specificazione della categoria generale, un’estensione spaziale, contestuale e culturale dei modelli di alternanza, una risorsa dei percorsi professionali e formativi.

Già il libro verde sulla rimozione degli ostacoli alla mobilità transnazionale proponeva, tra l’altro, il riconoscimento dello status giuridico dei soggetti in situazione di mobilità formativa transnazionale e tra le indicazioni operative veniva lanciata l’idea di un apprendistato europeo per sviluppare forme di alternanza e di collegamenti tra la formazione e le imprese nell’ambito di un programma che veniva definito come “Erasmus dell’apprendistato”. Si insisteva poi sull’obiettivo del superamento delle barriere linguistiche e culturali attraverso l’apprendimento, per tutti, di almeno due altre lingue europee oltre a quella materna, la preparazione linguistica e culturale di ogni azione di mobilità, la sensibilizzazione alla cittadinanza europea. Le limitazioni alla mobilità sembrano appartenere a società arcaiche o a regimi totalitari. Ma gli ostacoli alla mobilità restano enormi. Anche gli orientamenti più profondi dell’educazione e dell’informazione restano sostanzialmente provinciali, mentre la dissoluzione delle identità nazionali, nate da secoli di guerre, lascia posto, talvolta, a oscuri e rabbiosi etnocentrismi ed etnolocalismi.

Nell’educazione e nella formazione la mobilità formativa in ambito europeo resta limitata ad alcuni limitati ambiti studenteschi. L’esperienza più significativa è quella di Erasmus. Nel mondo del lavoro, delle professioni e della formazione professionale, la mobilità positiva, cioè libera e scelta come opportunità, è riservata a pochi privilegiati, soggetti forti educati al cosmopolitismo

e alla globalizzazione del business e della cultura, professionisti impegnati in settori e funzioni dedicati all'internazionalità e alla transnazionalità. Per il resto, se si prescinde dalla mobilità del *loisir*, quella che si conosce è la mobilità più o meno forzata dell'emigrazione e dell'immigrazione.

Tuttavia, la mobilità formativa programmata, soprattutto in un'ottica transnazionale, dovrebbe essere una risorsa disponibile per tutti, giovani e adulti, ed essere componente scontata dei percorsi come ogni forma di alternanza. Essa, infatti, è sempre veicolo di feconde esperienze di apprendimento linguistico, professionale, culturale, sociale e personale, anche quando ha come obiettivo lo sviluppo di un particolare tipo di competenze. È la mobilità in se stessa a essere condizione ed esperienza globale formativa. Muoversi è apprendere e la competenza principe attivata in questa situazione è quella *del-l'imparare a imparare*, perché si mette in moto soprattutto quella capacità evolutiva di flessibilità e di adattamento che caratterizza in modo sempre più marcato ogni forma del lavoro e ogni contenuto di professionalità.

Non mancano circoscritte esperienze promosse in alcune Regioni, anche in congiunzione con i modelli di formazione individuale con voucher, soprattutto per varie forme di tirocinio. Ma c'è ancora tutto da fare per affermare in modo diffuso una pratica che avrebbe impatti non solo sulla modernizzazione della formazione.

Anche se non si può creare un "Erasmus della formazione professionale", è necessario sviluppare alcuni dispositivi e rendere più correnti alcune pratiche di mobilità formativa transnazionale, con tutta la flessibilità del caso, anche nel senso della individualizzazione, tenendo presenti sia le connessioni con le geografie internazionali di flussi commerciali, culturali e tecnologici dei diversi territori, sia la mappa delle eccellenze europee di sistemi e di pratiche, sia la trama delle reti europee di cooperazione in campo formativo.

La mobilità formativa transnazionale richiama un altro aspetto negativo della generale carenza di competenze della società italiana e del mondo del lavoro, quello della conoscenza di lingue straniere, meno diffusa che in quasi tutto il resto d'Europa.

Una recente ricerca del Ministero del Lavoro – *LETitFLY* – traccia un quadro negativo. Sembra che tutti gli italiani ritengano utile conoscere lingue straniere, ma pochi le parlino. Inoltre, il 78,1% degli intervistati dichiara di non aver alcuna intenzione di apprenderne una e il 95,4% delle imprese non intende organizzare corsi di formazione. Il 66,2% della popolazione italiana sostiene di conoscere almeno una lingua straniera, ma valuta scarse le proprie abilità nel 50% dei casi, appena sufficienti nel 19%, molto buone so-

lo nel 7,1% dei casi. L'utilizzo delle lingue appare, poi, sporadico e legato alla dimensione ricreativo-affettiva. Il titolo di studio posseduto conta: solo il 2,7% dei laureati non conosce le lingue, contro l'83,2% degli analfabeti o di chi possiede solo la licenza elementare.

La formazione professionale non ha mai considerato, in modo sistematico, come un suo compito l'insegnamento delle lingue straniere. L'educazione, sempre più interculturale e sempre più confrontata con diversità e complessità – anche nella formazione professionale – è un terreno su cui si sperimenta una cittadinanza plurale, è essa stessa esperienza di cittadinanza attiva in una società caratterizzata dalla conoscenza, dalla relazione, dalla comunicazione e dall'imparare ad apprendere in modo permanente. In questo quadro educativo le competenze linguistiche sono competenze chiave, in quanto veicolo, contenuto e relazione di cittadinanza e di professionalità.

Don Milani, già 45 anni fa, mandava i suoi ragazzi di Barbiana a fare, in diversi Paesi Europei, quelli che oggi chiameremmo stage linguistici e professionali. In *Lettera a una professoressa della Scuola di Barbiana* si legge: «Gli uomini hanno bisogno di amarsi anche al di là delle frontiere. Dunque bisogna studiare molte lingue e tutte vive. La lingua poi è formata dai vocaboli d'ogni materia. Per cui bisogna sfiorare tutte le materie un po' alla meglio per arricchirsi la parola. Essere dilettanti in tutto e specialisti solo nell'arte del parlare...».

Il sapere in Rete

L'irruzione delle nuove Ict nella formazione continua e nell'educazione degli adulti ha creato nuove opportunità, ma anche illusioni e sfide non ancora raccolte. Nell'economia della conoscenza, la condivisione della stessa costituisce un fattore abilitante, nel campo dell'economia come anche in quello della democrazia, per questo *access* e *openness* sono due punti fermi della liberalizzazione della conoscenza in rete. Come recentemente diceva Stefano Rodotà²⁵ alla Conferenza internazionale dell'Unione Interparlamentare, la scarsità della conoscenza non è effetto di cause naturali, ma di politiche deliberate.

Di tutto ciò Internet è il contesto più significativo e l'e-learning in tutte le sue forme sul web è da anni la formula corrente, quasi magica, di declinazione dell'apprendere in rete.

Le opportunità sono quelle note, soprattutto la libertà e la personalizzazione dell'accesso nel tempo e nello spazio, la potenziale ricchezza dei contenuti, le diverse formule di ricerca orientate alla costruzione di forme libere di organizzazione del sapere, l'interattività e la cooperazione all'interno di comunità di apprendimento.

Le illusioni sono quelle solite che insorgono quando un nuovo mezzo/veicolo/contentitore entra in scena e rivoluziona i processi di comunicazione ai quali esso è finalizzato.

In questo caso, però, il mezzo/veicolo/contentitore – la Rete, come ci spiega Manuel Castells²⁶ – è così potente da determinare nuove e molteplici modalità di diffusione, di accesso, di fruizione e di organizzazione dei contenuti e, addirittura, di formazione della conoscenza. Anche per questo ha facile corso l'illusione che l'e-learning, in tutte le articolazioni permesse dalla Rete, possa di colpo colmare i deficit dell'offerta di formazione continua e di educazione degli adulti, senza un'intenzionale organizzazione "didattica" e senza lo sviluppo di nuove capacità di apprendere in rete. Ciò non significa, almeno non soltanto, trasporre in digitale i contenuti dei corsi in presenza, come si è fatto talvolta con la Fad, sfruttando solo la flessibilità spaziale e temporale. Significa soprattutto accompagnare la costruzione, personale e collettiva, di griglie di organizzazione della conoscenza e di accesso ad essa in tutte le forme presenti nella Rete.

Ma, se si prescinde dalla confidenza giovanile nei confronti della Rete, testimoniata anche da numerose e interessanti realizzazioni in ambito scolastico e universitario – spesso con largo impiego di software libero, per se stesso occasione di apprendimento, perché spinge ad appropriarsi anche dello strumento e della relazione della comunicazione, oltre che dei contenuti – l'esperienza di questi ultimi anni nell'ambito della formazione continua e della educazione degli adulti dimostra qualche positivo risultato quasi solo all'interno di sistemi, organizzazioni e strutture professionali che, in modo strutturato e finalizzato, organizzano e distribuiscono contenuti in forma chiusa al loro interno. Per il resto l'e-learning è per lo più oggetto di progetti estemporanei, talvolta così costosi da scoraggiare ogni diffusione su più larga scala, e i cataloghi dell'offerta formativa in rete rivolta al pubblico sono molto scarni e riguardano solitamente le lingue, l'informatica, la comunicazione e il business management.

Nello stesso tempo, il rumore mediatico attorno a questi temi nasconde un ancora troppo grande fenomeno di *digital divide*, che nelle fasce d'età adulte continua ad avere un impatto devastante.

Quella che risulta evidente è la centralità della disponibilità di contenuti e della loro qualità, oltre che della giusta dose di intelligenza organizzativa e didattica nel gestire le specificità delle dinamiche della formazione on line. Formare on line è spesso, purtroppo, considerato uno specialismo riferibile a specifiche figure di formatori. In Francia il *Reac* (*Référentiel Emploi, Activités et Compétences*) del titolo professionale di "Formatore/trice professio-

nale degli adulti” prevede come standard per tutti i formatori anche competenze di gestione di formazione a distanza on line. Anche in questo caso si chiamano in causa i saperi, sia di merito sia metodologici, delle strutture formative. Torna sempre il leitmotiv del deficit di offerta formativa.

Quanto ai contenuti si ripropone il problema della liberalizzazione della conoscenza, che, almeno a certi livelli, mette in discussione le regole tradizionali della proprietà intellettuale. Il movimento mondiale per la libertà di conoscenza non è interessato solo al software e all’abbattimento dei suoi costi attraverso l’uso di software libero. Ancor prima, esso è interessato ai contenuti e all’idea della conoscenza come capitale che, se condiviso, non diminuisce, ma cresce per tutti, anche per chi lo mette a disposizione, con formule legali, quali quelle del tipo *Creative Commons*, alternative alla riserva esclusiva e totale di diritti su tutte le forme di accesso alla produzione intellettuale. La liberalizzazione non è una questione accademica. Ne è prova una recente denuncia alla Siae contro siti didattici e culturali non profit per l’utilizzo di immagini digitali di pittori protette da diritti d’autore, con richiesta di ingenti somme pecuniarie. Contro questa denuncia c’è una petizione dell’Associazione Nazionale Insegnanti Tutor e-Learning che chiede l’esonero dal versamento dei diritti d’autore per le attività non profit condotte a scopo educativo, formativo e didattico. Infatti, qualsiasi sito scolastico o blog didattico che utilizza, per puro scopo didattico, file sonori, immagini protette, citazioni d’autore, rischia ingenti sanzioni e quindi la chiusura immediata. Verrebbero condizionate pesantemente la libertà didattica e le specifiche competenze professionali degli insegnanti.

Si trova conferma della centralità della disponibilità dei contenuti anche in una recente ricerca promossa nel 2005 dalla Commissione Europea²⁷ e dedicata alla fornitura commerciale di prodotti e-learning in Europa. In questo studio si mette in risalto come quello dell’e-learning sia un mercato autoreferenziale, alimentato da chi possiede contenuti e li organizza per una fruizione interna. Infatti, su un fatturato complessivo stimato tra 4,6 e 5,1 miliardi di euro, il fatturato di fornitura di e-learning per la formazione in impresa ammonta a 3,5-4,0 miliardi, per la scuola a 1 miliardo; università, formazione professionale e formazione individuale si dividono le restanti briciole. Ovviamente questi dati relativi a forniture ai sistemi dell’istruzione e della formazione non danno conto dell’e-learning autoprodotta all’interno degli stessi sistemi. In assenza di dati, dall’osservazione empirica sembra si possa rilevare una crescente attività produttiva soprattutto in ambito universitario per la formazione a distanza, a conferma che vincenti sono le organizzazioni della conoscenza capaci di proporre e sviluppare on

line i contenuti già posseduti, per una fruizione complementare alla formazione in presenza o da essa autonoma (corsi di laurea a distanza).

D'altra parte, le dinamiche della Rete confermano anche un altro dato: quasi solo chi dispone di competenze e conoscenze sufficienti riesce a trovarvi il valore aggiunto di nuovi percorsi di apprendimento.

Tuttavia, per la formazione professionale, per gli adulti e non solo, l'e-learning è uno scenario da esplorare non solo per ampliare e articolare l'offerta formativa per gli adulti, ma anche per alimentare un'azione orientativa e formativa volta alla diffusione di competenze di base nell'uso della Rete e al superamento del *digital divide*, nella logica dello sviluppo dell'imparare a imparare.

Anche in questo caso gli enti di formazione sono sfidati dalle trasformazioni a prendere l'iniziativa, sia alleandosi con organizzazioni di conoscenza, sia valorizzando e investendo il loro patrimonio di sapere sul web, sia ridando forza al loro storico mestiere di educazione popolare, quello dell'insegnare a leggere, a scrivere, a pensare e a fare, oggi nell'epoca della Rete.

L'Italia Paese di immigrazione

L'offerta di educazione degli adulti e di formazione continua trova nei processi di trasformazione del mondo del lavoro e della società indotti dall'immigrazione un formidabile banco di prova.

Solo recentemente l'Italia ha cominciato a rendersi conto, con sorpresa, di essere un Paese di immigrazione. Secondo le stime dell'ultimo Dossier Statistico Immigrazione di Caritas/Migrantes²⁸, alla fine del 2005 vivevano in Italia 3.035.144 stranieri, più del 5% della popolazione residente e 17% in più di due anni prima. Gli studiosi prevedono entro pochi anni un raddoppio e, con più di 6 milioni di stranieri, l'Italia sarà assieme alla Germania il Paese con la più grande presenza di stranieri in Europa. Nelle aree urbane di tutto il Paese, soprattutto nel Nord, e qui anche nella provincia, gli stranieri stanno tenendo in vita interi settori dell'economia italiana, prendendosi cura delle invecchiate famiglie italiane, ridisegnando il volto di quartieri e paesi, intrecciando dal basso il loro futuro con quello della società italiana; ma stanno anche creando paure, rompendo i processi di quieta riproduzione di identità e di comunità locali. L'impatto sui servizi di welfare è evidente, soprattutto nel settore sanitario ed educativo. Quanto a questo ultimo, nell'anno scolastico 2005/2006 la scuola italiana ospitava 424.683 studenti non italiani (4,8% del totale), 81.577 nella scuola materna (5% del totale), 164.177 nella scuola primaria (6% del totale), 96.611 nella scuola secondaria di primo grado (5,5% del totale) e 82.318 nella scuola secon-

daria di secondo grado (3,1% del totale). I primi cinque Paesi di origine, per un totale di 217 mila studenti, sono nell'ordine Albania (69.374), Marocco (59.489), Romania (52.821), Cina (22.161) e Serbia-Montenegro (13.997). Se si calcolano le nuove nascite di bambini stranieri (10% dei nuovi nati), i prossimi ricongiungimenti familiari e il prospettato raddoppio dell'immigrazione, è facile immaginare un radicale cambiamento della popolazione scolastica nei prossimi anni. Nella formazione professionale, nella fascia di età 14-18 anni, la presenza straniera è già molto più importante: è difficile trovare dati rappresentativi, ma nei Centri di formazione del Nord non è raro incontrare classi con il 20-30% di giovani stranieri.

All'Università, invece la presenza straniera è irrisoria, solo 38.298 studenti, dei quali meno di un quarto è figlio di immigrati.

Già si è accennato alla presenza straniera nell'educazione degli adulti promossa dal Ministero dell'Istruzione. Gli stranieri rappresentavano nell'anno 2002/2003 il 38% dei circa 59.000 studenti impegnati nei corsi lunghi. Nei corsi brevi, invece, gli stranieri erano solo il 3,7% dei 284.000 partecipanti, mentre i corsi esclusivamente riservati agli stranieri raccoglievano ben 42.855 utenti, dei quali ben l'80% nelle sole regioni del Nord.

Scorrere tutti questi numeri serve a cogliere la portata dell'impatto di un processo che è solo agli inizi. Analizzarne implicazioni e valenze richiederebbe altro spazio. Qui basta mettere in evidenza che ci troviamo di fronte a una enorme e crescente domanda di servizi formativi e non solo.

Stiamo parlando di un decimo della popolazione del prossimo futuro, con concentrazioni territoriali nel Nord Italia di gran lunga superiori, della nuova manodopera, con qualificazioni professionali anche medio-alte, essenziale per la tenuta di alcune aree produttive. Ma si tratta anche del fiorire di nuove iniziative imprenditoriali e della crescita di una futura classe dirigente dell'economia, della società, della cultura e della politica, con tutte le paure e le frizioni del caso. Sicuramente siamo in presenza di innovazioni che entrano in casa nostra, talvolta anche senza bussare, e che, oltre ad alimentare il mercato del lavoro e contribuire all'equilibrio demografico, mettono in moto processi di apprendimento e di costruzione del nuovo – sociale, economico e politico – che coinvolgono tutti.

Viene in mente quanto scriveva Julia Kristeva²⁹ in un libro dedicato ai rapporti tra estraneità e innovazione. Per la Kristeva lo straniero resta irriducibilmente il vicino di casa estraneo e la parte oscura della nostra comunità e della nostra identità. Ma proprio per questo egli è il partner più prezioso della nostra innovazione, anche se ciò che è straniero resta «angelo nero che turba la trasparenza, traccia opaca, insondabile». Ma, proprio per questo, lo

straniero è il «sintomo che rende appunto il “noi” problematico, forse impossibile, lo straniero comincia quando sorge la coscienza della mia differenza e finisce quando ci riconosciamo tutti stranieri, ribelli ai legami e alle comunità». Per questo il problema «riguarda non più la possibilità di accogliere lo straniero all'interno di un sistema che lo annulla, bensì la coabitazione di quegli stranieri che tutti noi riconosciamo di essere».

Il sistema di formazione professionale per giovani e per adulti può avere un ruolo chiave, in un processo di innovazione generale, non solo in funzione di un ottimale incontro di domanda e offerta di lavoro. Del resto ciò è già avvenuto in tutti i Paesi Europei di immigrazione 50 anni fa, quando le ondate di migranti dal Sud dell'Europa e dalla sponda meridionale del Mediterraneo hanno trovato, nei servizi formativi ed educativi per adulti dei Paesi di accoglienza, una delle principali porte d'ingresso alla cittadinanza e uno dei principali luoghi di mediazione culturale, di comunicazione interculturale e di creazione transculturale. Un altro luogo privilegiato è quello del lavoro e della professione; lo status di lavoratore è un forte tramite di socializzazione e di cittadinanza. E conoscenza, partecipazione e lavoro sono riferimenti costitutivi dello statuto della formazione professionale. Ancora una volta si chiede al sistema di formazione professionale il coraggio e l'intelligenza della proposta e dell'iniziativa, strettamente integrate con l'azione sociale delle reti civili e sociali di cui questo sistema è espressione.

Formazione linguistica, informazione e orientamento sociale e professionale, sviluppo delle competenze di cittadinanza, certificazione e valorizzazione del patrimonio di saperi e competenze con cui gli immigrati arrivano in Italia, formazione professionale finalizzata, supporto a percorsi di inserimento sociale e professionale, sviluppo di competenze sociali e partecipative, sostegno all'imprenditorialità sociale, economica e culturale, formazione di operatori e di leader e creazione di reti, cooperazione con i paesi d'origine: sono titoli esemplificativi di un catalogo dedicato in particolare alle prime generazioni che continueranno a succedersi per i prossimi anni; senza dimenticare che la formazione professionale dovrà continuare ad assorbire una parte consistente dei ragazzi nati qui o ricongiunti.

Formare una cittadinanza attiva europea

Anche a partire da ricerche sull'integrazione degli immigrati, negli anni Novanta la Commissione Europea ha promosso studi e gruppi di riflessione sulla costruzione della cittadinanza europea. Questa riflessione ha portato a identificare come contenuti della cittadinanza europea i diritti dell'uomo

e la dignità umana, le libertà fondamentali, la legittimità democratica, la pace e il rifiuto della violenza come metodo di confronto, il rispetto degli altri, la solidarietà umana all'interno dell'Europa e verso il mondo intero, lo sviluppo equo, le pari opportunità, la tutela dell'ecosistema, la responsabilità individuale.

Nei documenti allora elaborati così si identificavano i compiti fondamentali che la scuola e la formazione devono svolgere per lo sviluppo di una cittadinanza europea attiva:

- miglioramento delle competenze linguistiche e conoscenza delle diverse culture;
- adattamento dei curriculum formativi e, in particolare, dell'insegnamento della storia, della geografia, della filosofia e delle scienze sociali per dare a tutti gli europei in formazione la possibilità di comprendere e di valorizzare una visione comune dell'eredità culturale europea; si proponeva anche di "disarmare" i contenuti della formazione ispirati dalle guerre del passato;
- pratica di stili democratici nella vita delle istituzioni formative e affermazione di modelli di leadership caratterizzati da un forte coinvolgimento comunitario; questa pratica deve essere considerata anche una esperienza di sviluppo di cittadinanza per tutti i soggetti in formazione.

Nelle stesse ricerche promosse dalla Commissione Europea si definiscono, utilizzando un modello proposto da Osler and Starkey³⁰, due livelli di un possibile percorso di educazione a una cittadinanza europea attiva. Il primo livello è quello strutturale, politico e formale dei diritti, il secondo riguarda le dimensioni più affettive e implica più direttamente culture e identità personali. In conclusione di queste ricerche gli studiosi sostengono che «le implicazioni formative consistono nel fatto che le scuole e gli altri ambienti formativi devono essere sviluppati come modelli di una buona società per affermare sul piano strutturale e politico l'educazione alla cittadinanza. Su un piano più culturale e più personale lo sviluppo di identità multiple ha bisogno di essere sostenuto dalla sviluppo di più articolate competenze, tra le quali l'alfabetizzazione politica e l'attitudine all'innovazione».

C'è, quindi, una stretta relazione tra la cittadinanza e i processi educativi e formativi. In un approccio formativo, nello sviluppo della cittadinanza ritornano continuamente due parole chiave: la *pratica*, come sperimentazione del nuovo, e l'*apprendimento*, nel senso di acquisizione di nuove competen-

ze. L'educazione e la formazione sono veicolo e luogo di cittadinanza, esse insegnano, formano, creano consapevolezza, autonomia, competenza e responsabilità, che sono contenuti dei diritti di cittadinanza. Ma l'accesso all'educazione e alla formazione è esso stesso uno dei contenuti caratterizzanti l'allargamento della cittadinanza sociale.

note

- ¹ Si evoca intenzionalmente *Italia in frantumì* di Luciano Gallino, 2006, Editori Laterza. In questo libro Gallino evidenzia come flessibilità, modernizzazione del sistema formativo, dell'economia e del lavoro e globalizzazione si traducano anche in precarietà e crisi dell'economia. Egli insiste in particolare sul rischio di precarizzazione dell'istruzione superiore e di estensione delle disuguaglianze.
- ² Sullo stesso tema si veda anche: *European Commission, Directorate General Education and Culture, Projects in "Economics of education" Study on "The returns to various types of investment in education and training"*, London Economics – December 2005.
- ³ *Banca d'Italia – Temi di discussione del Servizio Studi – Determinants of long-run regional productivity: The role of R&D, human capital and public infrastructure – Number 597 – September 2006*, by Raffaello Bronzini and Paolo Piselli.
- ⁴ Al riguardo si veda anche la parte della sezione 2 dedicata al sistema dell'istruzione.
- ⁵ Isfol, *Rapporto 2005 sulla formazione continua*, Rubbettino Editore, 2006.
- ⁶ Oecd and Statistics Canada, *Learning a Living, first results of the Adult Literacy and Skills Survey*, Ottawa and Paris, 2005, e Invalsi, a cura di Vittoria Gallina, *Letteratismo e abilità per la vita, Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*, Armando Editore, ove si presentano i risultati dell'indagine condotta nel corso del 2003 in sette Paesi: Italia, Stati Uniti d'America, Canada, Norvegia, Svizzera, Bermuda e lo Stato messicano di Nuovo Leon. L'indagine All (Adult Literacy and Life Skills Survey) ha misurato il livello di abilità degli adulti sotto quattro diversi punti di vista: la lettura di testi solidamente strutturati e la lettura di testi schematici - due competenze di comprensione dei testi legate alla lettura -, la competenza matematica funzionale (numeracy) - una competenza di manipolazione delle quantità legata alla matematica - e la risoluzione di problemi - una competenza che fa appello al ragionamento analitico. Per rilevare la partecipazione ad attività di apprendimento informale, l'indagine All distingue tra apprendimento attivo e passivo. Per il primo si chiede agli intervistati se nell'ultimo anno ha imparato osservando, chiedendo aiuto o istruzioni, attraverso tentativi ed errori, facendo pratica diretta, sforzandosi di trovare diversi approcci, usando video, tv, dischi e il computer per imparare qualcosa fuori da corsi, leggendo manuali, libri specifici, riviste con l'intento di apprendere. Per il carattere passivo si chiede se l'intervistato ha imparato andando a una mostra, visitando musei e fiere, partecipando a convegni, a brevi seminari e a workshop al di fuori di corsi.
- ⁷ Oecd, *Learning for tomorrow's world – First results from Pisa*, Paris 2004.
- ⁸ Invalsi, a cura di Vittoria Gallina, *Letteratismo e abilità per la vita, Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*, Armando Editore.
- ⁹ Oltre al già citato Isfol, *Rapporto 2005 sulla formazione continua*, Rubbettino Editore, 2006 si veda anche la pubblicazione collegata: Isfol, *Temi e strumenti per la formazione continua*, Rubbettino Editore, 2006. Queste due pubblicazioni sono la fonte dei dati riportati in questo capitolo.
- ¹⁰ Questo dato è molto condizionato dal cofinanziamento delle imprese, la cui natura, comunque, non è facilmente desumibile dai dati disponibili. Quello di For.Te (settore terziario), infatti, è pari a 41,9 milioni, il 124% dello stanziamento del Fondo stesso, contro una media del 50%.
- ¹¹ Un capitolo del già citato Isfol, *Temi e strumenti per la formazione continua*, Rubbettino Editore, 2006 è dedicato ai meccanismi di finanziamento della formazione continua in otto Paesi Europei. I dati riportati non sono direttamente comparabili con i dati italiani. Essi, però, contribuiscono a dare un'idea del peso dato alla formazione.
Belgio: l'accordo interprofessionale del 2003-04 prevede di raggiungere entro 6 anni un investimento tra l'1,2% e l'1,9% della massa salariale. Gli accordi possono essere estesi per Regio Decreto anche alle

- imprese non aderenti alle associazioni settoriali firmatarie. *Danimarca*: il finanziamento delle attività formative per circa 2.900.000 lavoratori è gestito da un organismo trilaterale al quale confluiscono contributi volontari sulla base di accordi tra le parti sociali. Tali contributi variano da settore a settore e, mediamente superano l'1% della massa salariale. *Francia*: la riforma del 2004 ha fissato la contribuzione minima all'1,6% della massa salariale. La maggior parte delle imprese contribuisce con più del 3% (in valore assoluto una raccolta di 4,1 miliardi di euro nel 2003) prima dell'ultima riforma. *Germania*: l'impegno delle imprese è regolato dalla contrattazione nella logica della *Mitbestimmung*. Considerando anche l'apprendistato nel sistema duale, l'investimento delle imprese è pari a circa 30 miliardi annui. *Grecia*: è previsto un contributo obbligatorio dello 0,45% della massa salariale che si aggiunge alle risorse ingenti Fse. *Olanda*: la contribuzione sulla base di accordi è mediamente dello 0,7% della massa salariale. I 110 fondi esistenti gestiscono ogni anno 600 milioni che finanziano la formazione di 2,5 milioni di lavoratori (su un totale di 6,6 milioni). *Regno Unito*: l'iniziativa è lasciata alle parti sociali. Solo nel settore delle costruzioni rimane una contribuzione obbligatoria che va dall'0,8% all'1,5%. *Spagna*: è in vigore un obbligo di contribuzione dello 0,7% della massa salariale.
- ¹² *I libri del Fondo sociale europeo, Politiche regionali per la formazione permanente*, Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Rubbettino Editore 2003; *I libri del Fondo sociale europeo, Insegnare agli adulti: una professione in formazione*, Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Rubbettino Editore 2006. Da queste due pubblicazioni sono tratti i dati sull'educazione degli adulti riportati in questo capitolo.
- ¹³ Ministero della Pubblica Istruzione – Dipartimento per la Programmazione ministeriale e per la Gestione ministeriale del bilancio, delle risorse umane e dell'informazione – *Direzione generale per i Sistemi informativi – La scuola statale: sintesi dei dati – Anno scolastico 2005/2006*.
- ¹⁴ In questa federazione l'Uptet di Roma è l'istituzione più importante. Per l'anno accademico 2006/07 gli iscritti Uptet hanno superato le 24.000 unità, confermando una costante crescita. I dati completi più recenti pubblicati dall'Uptet si riferiscono all'anno formativo 2003-2004. In quell'anno gli iscritti sono stati 21.491 e di questi il 23% erano pensionati. Tra le persone in età attiva il gruppo più numeroso si dichiarava impiegato (37%), le casalinghe erano il 17,8%, così come quelli che non dichiaravano la propria attività. Seguivano i liberi professionisti (11,1%) e gli insegnanti (9,7%). Operai, artigiani e agricoltori assieme costituivano solo il 2,2% dei partecipanti ai corsi. I diplomati erano più del 40% e i laureati il 25%. Meno dell'1% di chi si è rivolto all'Uptet in quell'anno possedeva solo la licenza elementare. L'offerta di corsi di lingue straniere rappresentava quasi il 40% delle 99.350 ore di formazione realizzate, seguivano i corsi offerti dal dipartimento Uptet-Sport (14,6%), quelli di archeologia e di storia dell'arte (10,4%), quelli del dipartimento economico-tecnico-scientifico (6,7%) e quelli di scienze umane (5,2%).
- ¹⁵ Ministero della Pubblica Istruzione – *Legge Finanziaria per il 2007. Sintesi illustrativa delle disposizioni concernenti il settore dell'istruzione – 24/01/07*.
- ¹⁶ Si veda al riguardo il dossier presentato in *Percorsi – Rivista di educazione degli adulti* – novembre 2006.
- ¹⁷ Ministero dell'Università e della ricerca, *Anagrafe degli studenti*.
- ¹⁸ Ministero della Pubblica Istruzione – *Legge Finanziaria per il 2007. Sintesi illustrativa delle disposizioni concernenti il settore dell'istruzione – 24/01/07*.
- ¹⁹ Bertrand Schwartz, *Modernizzare senza escludere – Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*, Anicia, Roma 1995. Anche questo ultimo suo libro tradotto in italiano, un vero e proprio manifesto per una formazione aperta concettualizza a partire dalle esperienze concrete.
- ²⁰ Come dice Edgar Morin nell'introduzione a *La testa ben fatta – riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000, «Kleist ha proprio ragione: – Il sapere non ci rende né migliori né più felici – [Morin cita qui il poeta e letterato tedesco Bernd Heinrich Wilhelm von Kleist (1777-1811)]. Ma l'educazione può aiutare a diventare migliori e, se non più felici, ci insegna ad accettare la parte prosaica e a vivere la parte poetica delle nostre vite».
- ²¹ Si veda al riguardo uno studio promosso dalla Commissione europea nel 2002 per definire gli indicatori della qualità del Lifelong Learning in Europa (European Commission, Directorate-General for Education and Culture, *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*, Brussels, 2002). Si tratta di quindici indicatori raggruppati in quattro aree e qui sintetizzati in una specie di check-list burocratica; ma vale la pena confrontarla con la nostra realtà. A: Abilità competenze, attitudini: la literacy (1), la numeracy (2), le nuove abilità per la società della conoscenza, tra le quali lct e la conoscenza di lingue straniere (3), l'aprendere ad apprendere, la cittadinanza attiva (4), le competenze sociali e culturali (5) le competenze finalizzate al mercato del lavoro (6); B: Accesso e partecipazione: l'accesso – fattori strutturali di sistema (7) la partecipazione – condizioni personali motivazionali, culturali e anche economiche (8); C: Risorse per il Lifelong Learning: gli investimenti pubblici, delle imprese e delle persone (9), la formazione e l'aggiorna-

- mento (10) e la diffusione dell'Ict nella formazione; D: Strategie e sviluppo di sistema: strategie politiche per il Lifelong Learning (11), coerenza e disponibilità di risorse nel tempo e nello spazio (12), servizi di *counselling* e di *guidance* per tutte le età (13), meccanismi di certificazione e di accreditamento (14) sistemi di assicurazione della qualità (15).
- ²² Si evocano intenzionalmente in questo titolo Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore 2001 e Bertrand Schwartz – Gérard Sarazin, *Construire une pensée collective pour l'action*, Revue Pour, n° 189, Marzo 2006.
- ²³ Max Scheler in *Die Formen des Wissens und die Bildung*, in Philosophische Weltanschauung, Berna 1954 – Traduzione italiana di Alessandro Trotta, *Le forme del sapere e la Bildung*, in A cura di Anna Kaiser, *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*, Bompiani 1999. Sulla *Bildung* si veda anche Mario Gennari, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani 2001. In quest'ultimo testo il concetto di *Bildung*, formazione dell'uomo, viene spiegato e articolato come *Bindung*, legame che formando rende liberi, non oggettivizza, bensì autentica il soggetto, *Gruendung*, fondazione che crea l'umano e lo cura, *Begegnung*, incontro, *Umbildung*, trasformazione, accogliersi nella propria natura umana per tentare di trasformarne l'umanità intrinseca, *Freiheit*, libertà, *Natur*, conoscenza della propria natura e della natura del mondo, *Welt*, il mondo che è un "impasto" tra conoscenza e coscienza, *Leben*, la formazione riporta la vita dal pensiero alla coscienza e la impegna di umano, *Gefuehl*, sentimento che apre all'interpretazione di sé, *Geheimnis*, mistero, relazione del soggetto con se stesso, con quelle parti di sé che non si vuole, non si deve, non si sa conoscere.
- ²⁴ Comunicazione della Commissione, del 13 febbraio 2002, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle regioni, Piano d'azione della Commissione per le competenze e la mobilità. Com(2002)72; Libro verde: Educazione, formazione, ricerca: gli ostacoli alla mobilità, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1997; Report of high level panel on free movement of persons, presieduto da Simone Weil e presentato alla Commissione il 18 marzo 1997.
- ²⁵ Dal discorso che Stefano Rodotà ha tenuto a Montecitorio per l'apertura della Conferenza internazionale dell'Unione interparlamentare: «La questione dei beni comuni è essenziale. Parole nuove percorrono il mondo – *open source, free software, no copyright* – dando il senso di un cambiamento d'epoca. Oggi, infatti, il conflitto tra interessi proprietari e interessi collettivi non si svolge soltanto intorno a risorse scarse, in prospettiva sempre più drammaticamente scarse come l'acqua. Nella dimensione mondiale assistiamo ad una creazione incessante di nuovi beni, la conoscenza prima di tutto, rispetto ai quali la scarsità non è l'effetto di dati naturali, ma di politiche deliberate, di usi impropri del brevetto e del copyright, che stanno determinando un movimento di "chiusura" simile a quello che, in Inghilterra, portò alla recinzione delle terre comuni, prima liberamente accessibili. Questa scarsità artificiale, creata, rischia di privare milioni di persone di straordinarie possibilità di crescita individuale e collettiva, di partecipazione politica».
- ²⁶ Manuel Castells, *L'età dell'informazione*, in tre volumi: *La nascita della società in rete, Il potere delle identità, Volgere di millennio*, Università Bocconi 2002.
- ²⁷ Commissione Europea – Direzione Generale Educazione e Cultura, *Study of the e-learning suppliers' "market" in Europe*, Danish Technological Institute, Independent consultant Jane Massy, Alphametrics Ltd, Heriot-Watt University – 2005.
- ²⁸ Caritas/Migrantes, *Immigrazione Dossier Statistico 2006*.
- ²⁹ Julia Kristeva, *Stranieri a se stessi*, Feltrinelli 1990.
- ³⁰ Osler A. and Starkey H., *Teacher Education and Human Rights*, London, 1996.