

## Le reti territoriali per l'apprendimento permanente tra luci ed ombre

Fiorella Farinelli

### ABSTRACT ITALIANO

La costituzione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente, in attuazione dell'art. 4 della legge 92/2012 è senz'altro un notevole passo in avanti per la costruzione di un sistema di lifelong learning in quanto promuove e garantisce l'integrazione delle diverse offerte formative dalla scuola di base e secondaria superiore, alla formazione professionale, ai percorsi formali e quelli non formali del lavoro, ma la vera chiave di volta per la costruzione di un sistema non legato alle singole volontà politiche è la costruzione di un sistema nazionale delle competenze che garantisca la libera circolazione di tutti i cittadini tra i sistemi del lavoro, dell'istruzione, della formazione.

### ENGLISH ABSTRACT

The founding of the lifelong learning local networks (abiding to the fourth article of the law 92/2012) is an important step to the construction of a lifelong learning system, because it promotes and grants the integration of different learning offers (from primary school to higher education, from formal and non formal learning). However, the key for these achievements to last is building a national skills system, which guarantees the citizens' free of movement between working life and learning.

Non si fa in tempo a rallegrarsi di qualche passo avanti, che capita di dover prendere atto che ancora non ci siamo. E' successo ancora una volta, negli ultimi tempi, a proposito del molto atteso avvio di quello che gli esperti chiamano "sistema per l'apprendimento permanente".

Due i fatti emblematici. Il primo, di cui sono responsabili i ministri dell'istruzione e del lavoro del governo Letta ( ma finora non rimediato dai successori del governo Renzi ), è la decisione di non coinvolgere i percorsi di istruzione e formazione- e tanto meno i CTP/CPIA- nell'attuazione dello Youth Guarantee, il programma europeo di contrasto della disoccupazione giovanile. Eppure in Italia sono un'enormità i giovani fuori dai circuiti formativi e dal lavoro – i Neet – che, non avendo titoli di studio superiori alla licenza media, sarebbe urgente instradare verso l'istruzione e la formazione per adulti. Perché, allora, non si sono progettati, né dal centro né dalle realtà territoriali , percorsi integrati di orientamento, scuola, formazione professionale da offrire ai ragazzi che si iscrivono al programma ? L'esperienza piemontese del progetto Polis, che ha integrato CTP, corsi serali di secondaria superiore, formazione professionale è un modello noto e di successo. Possibile che a nessuno dei tanti soggetti istituzionali e dei tanti esperti della "cabina di regia" di Youth Guarantee sia venuto in mente di inserire qualcosa di analogo nel menù di attività da offrire ai giovani che vi si iscrivono ? Il secondo fatto, altrettanto emblematico di una ingiustificabile disattenzione politica, è la completa assenza di riferimenti all'istruzione/formazione degli adulti nel piano del governo intitolato alla "buona scuola". Nelle 136 pagine del documento non c'è un solo accenno, né dove si parla delle attività da sviluppare tramite l'assunzione/stabilizzazione di un organico "funzionale" di ben 150.000 insegnanti , né dove si prova a ridefinire il profilo professionale del docente in riferimento a un insieme di esigenze e bisogni vecchi e nuovi ( ci sono i disabili, le nuove tecnologie, l'alternanza studio lavoro, le classi multiculturali ma neanche una parola sugli adulti), e neppure quando si parla dell'introduzione di crediti – didattici, formativi, professionali – per avanzamenti di carriera che mandino in soffitta gli antiquati scatti

di anzianità. Distrazioni o sottovalutazioni che, a ben guardare, non sono una novità assoluta . Il tema dell'apprendimento in età adulta, strategia europea per l'occupabilità e per la cittadinanza da anni condivisa a parole da tutti, da noi riesce bucare il video solo quando qualche indagine internazionale riaccende per qualche giorno i riflettori sui tantissimi, davvero troppi, adulti italiani – anche giovani e scolarizzati – con deboli o debolissime competenze di base : italiano, matematica, lingue straniere, problem solving. E' successo qualche mese fa, nei commenti luttuosi dei media ai risultati dell'indagine comparativa PiacIsfol sulle competenze degli italiani adulti, e nelle per una volta pensose riflessioni della politica di ogni colore sulle conseguenze negative di tutto ciò, in termini sia di sviluppo economico che di qualità della vita civile e democratica. Ma di iniziative politiche appropriate, poi, è assai raro vederne. E non si tratta solo di scarsità di risorse se si pensa ai 4 miliardi che si vorrebbero spendere solo per "sistemare" i 148.000 docenti precari delle cosiddette graduatorie permanenti ( e le poche migliaia di quelli transitati per altri percorsi di formazione/reclutamento ). Eppure – questo il fatto di cui invece rallegrarsi – è di qualche mese fa l'intesa in Conferenza Unificata sulla costituzione a livello regionale di "reti territoriali per l'apprendimento permanente", che ha dato solo i percorsi formali, ma anche quelli non formali e informali. Sta qui anche la possibilità di una democratizzazione effettiva del diritto all'apprendimento. Ed è qui, in primo luogo, la scommessa vera delle "reti territoriali" oggetto dell'intesa in Conferenza Unificata, e la sua vera difficoltà. In ballo non c'è solo il censimento dell'offerta e l'esplorazione/mobilitazione della domanda, anche quella che non si esprime autonomamente, ma la possibilità stessa di riconoscere e di far riconoscere ciò che si acquisisce sia nel mondo del lavoro e in altre esperienze formative non formali che in quello dell'istruzione e formazione. Si tratta, quindi, di avviare a superamento l'anomalia italiana fatta dall'assenza, finora, di standard e di criteri oggettivi e validi in ogni parte del territorio nazionale di misurazione delle competenze, abilità, conoscenze che si acquisiscono per vie diverse.

Ciò discende in primo luogo dalla straordinaria autoreferenzialità delle istituzioni competenti ( il Ministero dell'Istruzione e le Regioni ) nella definizione dei contenuti dei titoli di studio e delle qualifiche professionali. Autoreferenzialità sia reciproca (solo nel caso dei percorsi triennali di istruzione e formazione sono state concordate qualifiche professionali basate su standard di competenze di validità nazionale ) sia rispetto al mondo del lavoro, in cui operano alcune centinaia di contratti collettivi di categoria che danno contenuti formativi diversi a figure e profili professionali analoghi nei diversi settori produttivi. Un caso unico, e decisamente anomalo, nel panorama europeo.

In Francia le qualifiche professionali e i contenuti delle competenze professionali sono definite a livello nazionale tramite i Referentiels, che specificano d'intesa con le organizzazioni datoriali e sindacali sia le caratteristiche delle professionalità e gli obiettivi dei percorsi formativi ( in termini di competenze, abilità, conoscenze ) , sia le modalità delle prove di esame : un sistema che ha consentito di far decollare nel 2002 l'efficace dispositivo cosiddetto VAE-Validation des acquis de l'expérience . Nel Regno Unito spetta ai Sector Skills Councils, organismi settoriali bilaterali guidati dalle organizzazioni datoriali, definire i National Occupation Standards (NOS ) che descrivono quello che occorre sapere e saper fare per svolgere determinate professioni e costituiscono il punto di riferimento per organizzare le attività formative e per accreditare i centri di formazione. Anche nella Germania federale, gli standard di qualifica vengono definiti attraverso un rigoroso processo governato a livello nazionale che coinvolge i Länder e le parti sociali.

Da noi niente di tutto questo, da un lato i titoli di studio erogati da scuola e università, dall'altro repertori solo regionali delle qualifiche, con ogni regione che va da sé e alcune che, registrando solo l'offerta formativa disponibile in loco, non vanno da nessuna parte. L'assenza di un quadro

---

sistemico di questo tipo è direttamente responsabile della vanificazione dei “libretti” o “portfolio” dei cittadini, che non possono certificare se non il possesso dei titoli di studio formali e non possono dar atto in modi riconoscibili a livello nazionale neppure delle qualifiche professionali regionali, senza parlare delle qualificazioni di natura solo contrattuale. L’intesa sulla costituzione delle reti territoriali cui si è approdati in Conferenza Unificata è solo un piccolo passo, finora solo teorico, nella direzione giusta.

E’ evidente, infatti, che occorre una responsabilizzazione diretta anche delle istituzioni competenti a livello nazionale per la costruzione di un repertorio condiviso di figure/profili professionali con relativi standard di competenze ( e di obiettivi formativi dei percorsi atti a raggiungerle ) e quindi di validazione e misurabilità delle stesse. La via finora intrapresa “dal basso” non ha, notoriamente, ancora raggiunto l’obiettivo, e dunque occorre, anche attivando il contributo delle parti sociali ( e dei Fondi interprofessionali per la formazione continua) far evolvere il quadro di riferimento. In questo contesto, è certamente positivo che si proceda all’attuazione dell’articolo 4 della legge 92 con la costituzione delle reti territoriali per l’apprendimento permanente. In molte realtà è decisivo che si facciano emergere offerta e domanda, e si riesca così anche a farsi un quadro chiaro del ruolo – finalmente riconosciuto – che viene svolto dal privato sociale impegnato in attività educative e di sviluppo della cittadinanza, a partire dalle università popolari .

E’ possibile, in ogni caso augurabile, che ciò dia una spinta a una più precisa responsabilizzazione delle istituzioni locali in questo campo, e anche delle parti sociali. Sul terreno dell’orientamento, dell’integrazione dell’offerta, della promozione della domanda. Ma l’obiettivo vero – dotarsi di un sistema di certificazione – richiede politiche decisamente più impegnative . E un’intenzionalità più lungimirante di quella che c’è stata finora.