

## **Istruzione tecnica e professionale e sviluppo economico e sociale**

### **Premessa**

Confesso che analizzando i lavori, le proposte, i documenti preparatori che sono giunti a conclusione con le iniziative normative di “riforma” dell’istruzione superiore, mi sento trascinato in una deriva “strabica”.

Da un lato sono coinvolto in un interesse anche di dettaglio su quanto è emerso da quei lavori, in generale di apprezzamento per il lavoro stesso, per il “pensiero e le preoccupazioni” da cui muove, prima ancora che per le scelte operative implementate (alcune francamente discutibili).

Dall’altro i pensieri e le domande di fondo, più generali, che vorrebbero riconnettere la problematica dell’istruzione tecnica e professionale (ma non solo) a quella complessiva dei significati, degli assetti, della struttura del sistema di formazione ed educazione in rapporto al contesto ed alla fase storica (lo sviluppo economico e sociale, la riproduzione e rielaborazione dei saperi e dell’informazione, la divisione nazionale e internazionale del lavoro, il costume, la cultura di massa, ecc...)

Con tutta probabilità lo strabismo di cui sopra viene dall’appannamento semantico di alcune “parole” che, almeno fin qui, hanno animato il mio (difettoso) pensiero pedagogico.

La “formazione” come *bildung*, costruzione del soggetto, dell’individuo.

La “*professione*” come “ciò che il soggetto sa e dà” al contesto storico sociale.

La “*vocazione*” (orientamento?) come “chiamata da fuori” (saggezza della semantica cristiana del termine...).

Il “lavoro” (*work non labour, ouvre non travaille, werk non arbeit...*) come “ideale pedagogico” e fondamento della “cultura” (trasformazione della natura non *otium*). Il lavoro che “fa partecipare l’uomo della creazione” come per Tommaso, e il “lavoro come processo di umanizzazione dell’uomo” come per Marx.

Ma certo un approccio analitico che partisse da qui per arrivare alla riforma dell’istruzione superiore e in particolare di quella tecnica e professionale, impegnerebbe troppe pagine.

Provo con un approccio autobiografico.

### **Una “storia” nella Storia**

Ho un diploma di perito tecnico in Elettronica Industriale, conseguito presso l’Istituto Tecnico Feltrinelli di Milano nel 1964. Elettronica industriale: servomeccanismi, sistemi di controllo... i computer dell’epoca occupavano stanze intere per fare operazioni che oggi compie qualunque piccolo PC.

Ricordo sempre che, pur avendo deciso, la mia famiglia, per un indirizzo di studi “di seconda scelta” (Ah... il liceo!!!) sostanzialmente per i vincoli di reddito che facevano preferire il “ciclo corto” e dialogante direttamente con il mondo del lavoro, eravamo in pochi a studiare: in quegli anni meno della metà dei giovani in età si iscriveva e molti, molti meno terminavano la secondaria di secondo grado.

Oggi se ne iscrive più del 90% in uscita dalla media.

Dal mio corso e da quegli anni all’Istituto tecnico sortirono tre o quattro professori universitari, un presidente dell’Unione Costruttori Macchine Utensili, un *guru* internazionale dei microprocessori, un certo numero di Dirigenti Scolastici, lo stimatissimo ex Direttore del più importante quotidiano nazionale .... (controllare elenco dell’associazione ex alunni..)

Perché, a parte la scelta vincolata del “ciclo corto”, che non dipendeva da me, scelsi di fare “Elettronica Industriale”? Mah!...

Orientamento non se ne faceva. Di “interessi”, “vocazioni” o opzioni individuali neppure parlarne: mi piacevano la filosofia e la letteratura.

Forse, contingentemente, perché per iscriversi ad Elettronica occorreva la media del 7, e poi si portava il camice bianco e non blu o marroncino come gli elettrotecnici e i meccanici. (Portavano il camice bianco anche nell’indirizzo di “Fisica Nucleare”... Già, c’era anche quello allora...).

Meno contingentemente: dovevo fare una scelta “personale” per il mio futuro, che avvalorasse la scommessa della mia famiglia che l’istruzione del figlio avrebbe costituito un sensato investimento per il miglioramento della sua condizione sociale e lavorativa.

Nel compierla il “mio” sguardo verso il futuro si incontrava, interloquiva, trovava coerenze e priorità con quello dello sviluppo del Paese, con le prospettive collettive di una società italiana che cresceva e sviluppava economicamente e non solo.

L’elettronica, in quegli anni, “poteva” essere una sensata scelta personale ma “certamente” era una prospettiva di sviluppo economico che si affacciava alla società italiana. (come sia andata nel giro di un quindicennio, lo sappiamo)

Intendiamoci, non era una funzionalità “stretta”, un legame causa-effetto, e neppure una operazione di indirizzamento volontario ed esplicito: invece si “respirava con l’aria”, era oggetto di conversazione parlando di prospettive di sviluppo industriale, si leggeva nella pubblicistica corrente, nel “dibattito politico” nel quale entravo precocemente balbettando.

Il Paese “parlava e si parlava” di sviluppo, di prospettive, di futuro. I nomi di quel confronto sul futuro dello sviluppo vanno da Ugo La Malfa a Pasquale Saraceno, a Giorgio Amendola, Ruffolo, Ardigò... Come si vede posizioni e schieramenti politico culturali assai diversi. Simile l’ispirazione: disegnare un futuro possibile per lo sviluppo economico del Paese

Si stava a scuola mattina e pomeriggio, come sul “lavoro” (la mensa non c’era: ho imparato a giocare a biliardo negli intervalli consumando in fretta le poche lire per il pranzo). Orario pesante, ma “disteso” e non schizofrenico come quello “unico” attuale di sei, sette ore in sequenza dall’Italiano all’educazione Fisica...

Da Elettronico avevo seguito i miei corsi “propedeutici” di Aggiustaggio (lima); di Torneria, di Fucina, e finanche di Lavorazione Lamiera (come si poteva altrimenti montare le valvole termoioniche o i transistor, di una apparecchiatura senza sapere come costruire “scatole” opportune?). Comunque, un modo per “fare i conti” con il “lavoro” (questo sì *arbeit, labour, travajo*... altro che creatività...). Per assumere la “disciplina” del lavoro, ma anche, se mi si permette, la “disciplina della ribellione”.

Da diplomato la cassetta della posta (quella di carta...) era piena di domande di lavoro.

Mi sono laureato poi in Scienze Naturali (il reddito familiare andava meglio, insieme a quello di tutto il Paese...) lavoricchiando un poco per ausilio. Perché Scienze Naturali? Per vocazione? Per interesse? Mah! ...

Probabilmente perché allora, con l’istruzione tecnica, si potevan fare solo le facoltà scientifiche, e comunque (valgono le considerazioni precedenti...) era una laurea “buona” per fare ciò che volevo: insegnare. Il suo piano di studi corrispondeva quasi esattamente ad una “classe di concorso”.

Poi, in realtà, non ho mai fatto un lavoro che avesse attinenza con i miei “titoli di studio”, se non per un brevissimo periodo di insegnamento attivo, quanto bastava per entrare in ruolo e poi, anni dopo, per passare al concorso per ispettore. In mezzo mi sono occupato prevalentemente di economia.

Ero, sono stato, “flessibile”, forse senza saperlo e certamente senza che qualcuno me ne avesse decantato la necessità.

Quando oggi persone della mia età e di simili percorsi di formazione (che non hanno mai *davvero* cercato lavoro) esortano i giovani ai valori della flessibilità, ho moti di stizza e di indignazione morale simili a quelli che mi provocano le esortazioni alla meritocrazia: chi aveva la molteplicità delle possibilità di lavoro a disposizione non è moralmente abilitato a esortare con entusiasmo alla flessibilità chi è costretto a spedire ansiosamente centinaia di curriculum.

Al massimo può proporre con triste realismo una condizione penosa... La flessibilità della “propria scelta” è cosa ben diversa dalla “flessibilità di chi ti sceglie”. Esattamente nella stessa misura per la quale c’è una radicale differenza tra “adattarsi” e “trasformare”.

Ciò che voglio dire con questo racconto autobiografico è che nel mio percorso di formazione non vi è stata scelta individuale che non fosse connessa con una “prospettiva generale” che riguardava la collettività, il Paese, il suo sviluppo futuro.

E non per iniziativa esplicita di “orientamento”, ma perché lo sviluppo, il futuro costituivano l’ordito comune sul quale si sviluppava la “trama” della comunicazione sociale, del confronto politico, anche assai aspro nelle contrapposizioni, della ricerca scientifica, dell’iniziativa economica... Era cioè un “quadro” di senso.

Da qui credo origini la asimmetria degli sguardi di cui mi pare di soffrire affrontando le questioni dell’istruzione superiore, a partire da quella tecnica e professionale.

Le “tessere” dell’elaborazione e delle proposte possono anche contenere indicazioni preziose e condivisibili; ma senza quella “cornice di senso” il mosaico non si compone, le “tessere” rimangono in balia di una entropia ingovernabile.

Due sono dunque gli elementi di fondo che, a partire dal racconto autobiografico, disegnano un “campo della questione” completamente diverso dal passato e che dovrebbero invitarci ad utilizzare categorie concettuali e paradigmi assai diversi nell’affrontare il nesso tra istruzione tecnica e professionale e sviluppo economico.

Il primo è costituito dai “numeri” della scolarizzazione”. I “prodotti” dell’istruzione tecnica (i “tecnici intermedi”) che hanno accompagnato in termini funzionali lo sviluppo industriale del Paese almeno fino all’inizio degli anni ’70 erano il risultato di una fortissima selezione sociale, prima ancora che scolastica: si accedeva in pochi all’istruzione superiore.

La selezione a monte (sociale) garantiva la “qualità” (ma in assenza di “prova contraria” rispetto alla qualità inesplorata potenziale di chi ne rimaneva escluso) e insieme la “remunerazione” dell’investimento sociale in istruzione in rapporto ai suoi risultati rispetto allo sviluppo economico. Anzi il sistema industriale era sempre in “debito” di professionalità tecniche e ne promuoveva l’utilizzo concreto. (Tensione dal lato della domanda).

Il secondo e in certo modo più decisivo fattore è che, con tutte le contraddizioni della dinamica sociale e politica, il “Paese” era impegnato in una idea di sviluppo complessivo. La dialettica economico sociale e politica era impegnata a disegnarne, tra consenso e conflitto, i contorni e le condizioni.

Voglio solo rimarcare che, nel ricongiungersi di questi due fattori, si fondava il riconoscimento sociale del valore dell’istruzione. La fusione, in quella fase storica, del “valore universale” del sapere, come tale incondizionato e autoconsistente, “valore d’uso” dell’uomo, con il “valore economico” dell’istruzione, come tale condizionato e divisibile, valore di scambio economico.

Il primo, il “valore universale” ci proviene dal protoilluminismo del V secolo ateniese, ed è caratteristico della nostra civiltà: Il “sapere” come seconda natura dell’uomo e dunque intrinsecamente “democratico” perché “connaturato alla specie”.

È il valore che ha alimentato il “mito pedagogico” che è proprio di chiunque lavori o abbia lavorato nella scuola: “insegnare tutto a tutti” da Socrate a Comenius, a Dewey, a Skinner (tante e diverse scuole pedagogiche, ma unificate da quel “mito”).

Il secondo, il “valore economico” dell’istruzione, come effetto di inveramento storico del primo entro il modello della seconda rivoluzione industriale (il modello fordista-keynesiano).

Quel “modello”, pur sempre diretto all’accumulazione ed al profitto, pagava storicamente un pegno alla “narrazione dell’uguaglianza”.

Senza approfondire l’analisi basterebbe meditare su una famosa battuta di Ford *“voglio dare una automobile a tutti gli americani, e del colore che desiderano... purché sia nero”*. L’idea è quella di uno sviluppo basato sulla eguaglianza dei consumatori di beni di massa e standardizzati. Dentro quella “idea” ed anzi come suo alimento fondamentale, si è sviluppata l’istruzione di massa come componente del sistema di welfare.

E ciò si traduceva, nel costume sociale, nel realismo del guardare all’istruzione sia come “bene in sé” sia come “investimento” per un futuro migliore dei propri figli. La scuola fondava così la sua legittimazione sociale su quel “doppio valore”.

### **Della difficile risposta alla domanda cruciale: quale sviluppo?**

È questa la domanda cruciale attorno alla quale ruota l’intero argomento sviluppato in queste note.

Siamo in grado di individuare (non dico di “programmare”, il termine non è più di moda) i contorni di uno sviluppo possibile del Paese che costituisca il quadro di riferimento di scelte generali, di investimento come di sviluppo del sistema di istruzione, e di dare senso anche alle scelte individuali, delle famiglie e dei giovani?

Per programmare lo sviluppo dell’istruzione tecnica e professionale (ma anche per caratterizzare quella liceale) non sono sufficienti i dati a breve e medio termine degli andamenti del mercato del lavoro, e le esigenze a breve dell’industria (e ve ne sarebbero di notazioni critiche anche su questo piano).

Non si può lavorare che in una prospettiva almeno decennale, meglio ventennale ... Altrimenti con quale responsabilità sociale si fanno oggi iscrivere dei 14enni ad uno o all’altro indirizzo, che produrranno esiti nel quinquennio successivo? Ed anche, in una prospettiva di “grandi numeri”, come si fanno i conti con una “scuola di massa”?

È la domanda che occorre fare a chi governa, chiunque sia. Alla cultura nazionale in tutte le sue “organizzazioni”, ai tanti *maitre a pensee* che discettano di scuola...

La crisi attuale, e le condizioni planetarie dalle quali ha avuto origine, come una malattia infettiva pandemica, la divisione del lavoro internazionale, l’innovazione tecnologica, i mutamenti radicali nella stessa organizzazione del lavoro dei settori tradizionali, sembrano rendere la domanda precedente quasi improponibile.

Di quella analisi, che ormai popola la nostra discussione (globalizzazione, mondializzazione dei mercati, finanziarizzazione dell’economia) voglio solo ricordare due componenti che sono le più incisive a rendere difficile la risposta a quell’interrogativo radicale.

La prima riguarda la “deteritorializzazione” della grande impresa. All’impresa insediata in un territorio (una città, lo Stato) e che scambia con esso le proprie convenienze e distribuisce i suoi valori (il modello fordista e i connessi rapporti con lo Stato, lo Stato sociale, i protagonisti della dialettica politico-sindacale) si sostituisce “l’impresa a rete”, supportata dalle tecnologie informatiche e delle comunicazioni, e dalla unificazione mondiale del mercato.

Ne discende un modello di “autorità e regole” assai diverso da quello tradizionale, che era incentrato sullo stato nazionale come “territorio” delle regole e del “compromesso sociale”.

E si tenga conto che i sistemi di istruzione nazionale, così come li conosciamo, si sono strutturati e sono cresciuti proprio all’interno di quel “contenitore istituzionale” che tali processi vanno depotenziando.

La grande impresa deteritorializzata tende a non dialogare più con quell’assetto istituzionale; configura poteri “indipendenti” che si strutturano come una sorta di “autocrazia economica” internazionalizzata, e sottratta alla deliberazione dei cittadini e al quadro dei “diritti e doveri” che da essa provengono. (Gli esempi attuali non mancano).

Nel nostro Paese quel processo (di lunga durata) si è tradotto in una vera e propria “deindustrializzazione” a partire dalla fine degli anni ’70. E ciò complica ulteriormente e con specificità nazionali, la possibilità di tentare di rispondere all’interrogativo essenziale: quale sviluppo?

La seconda componente è costituita dalla “finanziarizzazione” dell’economia.

Anche in questo caso le analisi disponibili sono numerose e più approfondite di quanto sia possibile qui riassumere. Ad esse rimando.

Mi importa sottolineare solo un aspetto che è più connesso con l’argomentare di queste note sul rapporto sviluppo-istruzione.

Il processo reale di finanziarizzazione dell’economia è accompagnato da un decadere teorico-culturale dell’Economia Politica. Cioè della “economia del bene comune”; quella per intenderci di “classici” (da Smith, a Ricardo, a Marx, a Keynes).

Quel “pensiero economico” guardava alla “curva dello sviluppo” e si interrogava sulle sue condizioni e sul suo “senso”.

L’economia della fase di finanziarizzazione guarda ai differenziali, ai “margini”, e li esplora supportata dalla facilità di muovere ingenti risorse monetarie con un clic del mouse e di lucrare su

differenziali internazionali che garantiscono benefici a prescindere dalla “materialità” dei processi di produzione, che coinvolgono uomini, natura, saperi, lavoro, territori, metabolismo concreto tra impresa e società reale.

L’attenzione alla “curva dello sviluppo” è stata sostituita con l’attenzione esclusiva alla sua “derivata prima”. E in questo “spostamento” dello sguardo declina sotto l’orizzonte (scientifico ed anche “etico”) la preoccupazione fondamentale che fu dei “classici”: l’economia del “bene comune”. (Ai tanti e superficiali citatori di Smith e del valore assegnato al mercato, ricordo che egli fu professore di “filosofia morale” e che il suo confidare nella potenza della “mano invisibile” del mercato muoveva appunto dalla condizione presupposta di un modello sociale impregnato di valori civili, etici, sociali riconosciuti e rispettati dai soggetti economici).

Oltre a ciò, l’attenzione alla “derivata prima” annulla la dimensione temporale: il futuro si schiaccia sul presente; l’economia della “corta veduta”.

Tutto ciò sembra, appunto, rendere improponibile quella domanda sullo sviluppo futuro che, per tornare alle note autobiografiche, aveva reso possibile connettere scelte individuali di istruzione con una “idea generale” dello sviluppo collettivo, rielaborata in termini di sviluppo dell’economia nazionale.

E tuttavia, proprio nel nostro attraversamento della crisi attuale, frammenti di quella domanda e frammenti di risposte possibili riemergono come condizioni per dare senso proprio a quell’attraversamento.

Forse qualche confronto “prospettico” sugli sviluppi settoriali della produzione è pur possibile imbastire, cercando di immaginare/disegnare il futuro. (Senza parlare naturalmente, come si dovrebbe, ma... *absit iniuria verbis*, di “programmazione economica”).

Non fosse altro che per il fatto che, per esempio, Energia e Primario sono stati alla base della stessa speculazione internazionale, (abbiamo fatto i conti con i *future* del petrolio, ma anche con i prezzi del grano e del riso...) oltre che punti di critici permanenti del nostro sviluppo economico.

E che dire di una edilizia che continua in buona sostanza a mantenere tecnologie vecchie di almeno quarant’anni, non ostante terremoti e esigenze di risparmio energetico e di difesa dall’usura del tempo? I settori dei materiali, della chimica secondaria, ecc... potrebbero essere utilmente interrogati in proposito. Si tace perché è un ritornello, delle Telecomunicazioni o della robotica e delle macchine utensili...

### **La difficile risposta sullo sviluppo economico e le condizioni di riforma dell’istruzione tecnica e professionale**

Ma potremmo davvero concordare sulla improponibilità della domanda precedente o sulla umilmente dichiarata incapacità/impossibilità della risposta. Nessuno è in grado di dire con sensatezza quale sarà lo sviluppo dei prossimi dieci anni/vent’anni.

Ma in tale caso dovremmo anche concordare sul fatto, non tanto della “impossibilità” di una riforma efficace della secondaria superiore, quanto sulla “obsolescenza del paradigma” che ha costituito il tracciato sul quale si sono confrontate tutte le ipotesi di riforma (da chiunque formulate) di questi quasi quarant’anni di dibattito senza conclusioni, e di iniziative parziali (ci metto anche la stagione, per alcuni versi illuminata della “sperimentazione assistita”).

Se prendiamo atto di non sapere/potere rispondere alla domanda di delineare un quadro di sviluppo futuro nel quale le scelte formative dei singoli e quelle del futuro collettivo trovino reciproco alimento e coerenza, se prendiamo atto della necessità di “mutare paradigma” nell’affrontare il problema di una istruzione superiore di massa, ci si offre (come una tentazione lo riconosco), una ipotesi drastica, che è la seguente.

Smettiamo di pensare all’istruzione superiore in termini di “Ordinamento”. Licei, Istruzione tecnica, Istruzione professionale (con le tacite “gerarchie” sociali sottostanti...).

Puntiamo e concentriamo l’attenzione sull’obbligo esteso e unitario (fin lì arrivi la garanzia della risposta dello Stato al diritto all’istruzione per tutti), e apriamo il segmento successivo alla più

ampia flessibilità di percorsi formativi (ben oltre quella pure interessante delineata nelle proposte di riforma dell'istruzione tecnica e professionale) e flessibilità della loro erogazione e organizzazione. Questo mi pare, aldilà della provocazione, l'impegno prioritario (culturale, pedagogico, istituzionale, politico) nel passaggio alla "costituzione materiale" della riforma: "ordinamento" fino all'obbligo, flessibilità estesa per la formazione successiva.

Alla provocazione precedente si "appendono", a conforto, tre ultime e ulteriori considerazioni. La prima è, circolarmente, collegata alle parole chiave della mia (poca) pedagogia richiamate all'inizio: "formazione" come *bildung*, il "lavoro come principio pedagogico", "professione" e "vocazione" tra sviluppo del soggetto e contesto sociale... Fondamenti unificanti (che altro sennò?) della "formazione per tutti" (ah... i licei!!! E se sostituissimo la lettura del Manzoni con il Meister di Goethe ...?).

La seconda ha a che fare con lo smontaggio e superamento delle gerarchie sociali implicitamente e sotteraneamente operanti nella elaborazione delle riforme "ordinamentali". Gerarchie di valori e di immaginari che marcano di sé negativamente sia i comportamenti sociali, sia la segmentazione del mercato del lavoro, sia la divisione e circolazione del lavoro nel sistema economico. (vedi il "primato" dei licei e il suo "fondamento tradizionale": rimando alle analisi di Gramsci sul senso della formazione delle classi dirigenti nazionali non sulla cultura industriale, ma su quella dei classici. A parte l'equivoco fondamentale di far coincidere la "cultura umanistica" con quella "letteraria")

Sia infine la stessa problematica, che si vorrebbe esortativamente "nuova" del merito e della meritocrazia.

Se ci si misura con gerarchie e immaginari di valori e comportamenti sociali stratificati e operanti in termini di "lunga durata" nella nostra formazione storico-sociale e semmai ulteriormente corrotti nella post modernità, sarebbe necessario andare ben oltre alle esortazioni e forse mutare la semantica dei termini *merito* e *meritocrazia*. (Che dire del permanente protezionismo verso i ceti medi "professionali" che del possesso del titolo di studio fanno esibizione di essenziale credenziale formale per l'accesso alla professione?)

Infine, in quella prospettiva, si contribuirebbe a dare nuovo senso al doppio sguardo sociale che accompagna l'istruzione di massa: da un lato "bene in sé", valore intransitivo di cittadinanza interpretato dalla "naturalità" con la quale l'istruzione superiore per i propri figli è assunta come scelta necessaria da parte della stragrande maggioranza delle famiglie; dall'altro la speranza, compiendo quella scelta di valore "in sé" anche di "investire" comunque nel miglioramento futuro. Dunque, anche un "valore economico".

La delusione di questo secondo sguardo finirebbe (finisce?) infatti per dare ad esso non il senso della profondità che è proprio della visione bioculare, ma lo strabismo della divergenza di visione. Gli effetti di tale strabismo in termini di capacità collettiva di comprendere la realtà e immaginare il futuro sarebbero (sono) sono devastanti. In primis nel delegittimare la funzione sociale della scuola.

La provocazione, contenuta nell'ipotesi di superare il paradigma dell'ordinamento, pare vivere un suo riflesso nelle stesse proposte di riforma degli ordinamenti che stiamo discutendo. Almeno sotto la specie di un amplissimo spazio di flessibilità che si propone nella declinazione concreta degli indirizzi e dei percorsi di formazione.

Tra il 20% di interpretazione dell'autonomia ed il 30-35% della flessibilità prevista nel nuovo ordinamento, la progettazione dei percorsi potrebbe interessare più della metà del curriculum... Ma a scanso di vertigini autonomistiche "l'ordinamento" si cautela: tutto va legittimato dal "superiore Ministero vigilante"

Ma qui potrebbe risiedere anche una possibile risposta alla onesta ammissione di non essere in grado di descrivere e ipotizzare sensatamente e in modo "compatto" il futuro sviluppo economico del Paese per (almeno) i prossimi dieci anni.

La risposta potrebbe essere quella di assumere con piena rilevanza lo sviluppo territoriale e locale, quello che permane nella dimensione "territorializzata", sia pure in connessione con quello globale.

L'impegno è quello di connettere flessibilità della progettazione dei percorsi di formazione, con le caratteristiche specifiche dello sviluppo locale e delle scelte che rispetto ad esso si rendono possibili e necessarie.

I Dirigenti Scolastici, i docenti devono (sanno?) diventare interlocutori e protagonisti di quella progettazione di sviluppo in scala locale (regionale?). La gestione "federalista" potrebbe restituire senso a questa scelta?

### **L'istruzione tecnica e professionale e il riferimento allo sviluppo locale**

Se il realismo e l'onestà intellettuale ci portano a riconoscere l'impossibilità di una risposta complessiva ed esauriente all'interrogativo relativo allo sviluppo generale dei prossimi dieci anni (almeno); se l'attenzione critica ci porta a "decostruire" come suggestioni ideologiche i costrutti incentrati sulle sorti magnifiche e progressive della "società della conoscenza", e se il rapporto con lo sviluppo locale sembra proporsi come il riferimento più realistico per tentare una risposta ai problemi di programmazione degli indirizzi dell'istruzione tecnica e professionale, allora occorre individuarne le problematiche e le potenzialità.

Ho sintetizzato nel quadro successivo gli elementi di forza e di debolezza del modello di sviluppo economico della nostra regione

<b>I punti di forza e di "resistenza" alla crisi del sistema marchigiano</b>	<b>I punti di debolezza strutturale di fronte alla crisi</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alto tasso di attività delle Marche (5 punti in più della media nazionale)</li> <li>• Gamma produttiva estesa legata alla "economia reale"(dal primario al terziario)</li> <li>• Prevalenza significativa rispetto alla media nazionale delle attività manifatturiere.</li> <li>• Rilevanza nazionale di alcuni settori produttivi (calzaturiero, arredamento e produzioni relative alla casa)</li> <li>• Presenza dominante della PMI e dell'artigianato (flessibilità operativa)</li> <li>• Integrazione distrettuale di alcuni settori (economie di scala territoriali)</li> <li>• Equilibrio e integrazione territoriale</li> <li>• Territorio ad altissima potenzialità turistica e per una politica dei servizi culturali.</li> <li>• Alto tasso di scolarizzazione</li> <li>• Buona qualità del sistema di istruzione (vedi dati OCSE disaggregati)</li> <li>• Sistema familiare tradizionale e sue funzioni di "protezione"</li> <li>• Buona integrazione territoriale ed economica dell'immigrazione</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Specializzazione in settori "tradizionali" (dall'abbigliamento all'arredamento) sottoposti alla concorrenza internazionale dal lato dei costi.</li> <li>• Isolamento e concorrenzialità "interna" nella piccola e media impresa.</li> <li>• Specializzazione al "prodotto finito" (assemblaggio) in settori tradizionali, con debolezza a monte (progettazione) e a valle (filiera commerciale)</li> <li>• Rilevanza del "terzismo" in settori tradizionali e conseguenti vincoli alla autonomia nelle strategie di impresa</li> <li>• Integrazione distrettuale-territoriale degli elementi di debolezza (moltiplicatore di crisi).</li> <li>• Difficoltà strutturale a fare fronte all'espansione quantitativa della domanda di qualità. (nella globalizzazione anche le "nicchie" di qualità assumono dimensioni rilevanti)</li> <li>• Domanda di lavoro sottodimensionata rispetto alla qualità potenziale dell'offerta.</li> <li>• Sensibilità accentuata ai fattori di "costo del lavoro".</li> <li>• Difficoltà a connettere innovazione tecnologica e innovazione organizzativa in settori tradizionali e intermedi</li> <li>• Difficoltà a internazionalizzare l'offerta di prodotto.</li> </ul>

Il problema del rapporto tra istruzione tecnica e professionale, o, se si preferisce, il rapporto tra formazione e mercato del lavoro non possono essere affrontati in chiave "congiunturale" (o non solo) per la necessaria proiezione nel tempo medio degli effetti delle scelte formative, l'esame delle caratteristiche dello sviluppo marchigiano deve articolarsi su due versanti

- a. Effetti attuali della crisi generale
- b. Effetti delle caratteristiche peculiari dell'economia regionale che hanno il passo storico della "lunga durata".

Come si può rintracciare agevolmente dal quadro sinottico riportato molti degli aspetti “di forza” del sistema marchigiano sono anche elementi di debolezza.

Gli esempi sono diversi: per esempio la dimensione “distrettuale” di alcuni settori caratteristici, mentre consente di realizzare “economie di scala” nelle fasi di crescita, diventa moltiplicatore di crisi (economica e sociale) nelle fasi di difficoltà di sviluppo; oppure la flessibilità della piccola e media impresa, mentre consente adattamenti “creativi” al mercato, non consente lo sviluppo autonomo di attività di ricerca e sviluppo che alimentino l’innovazione di prodotto e di tecnologie (le attività di ricerca richiedono massa critica di capitale e risorse umane non consentita dalla piccola e media dimensione).

In questa sede ci si deve limitare ad affermazioni ultrasintetiche, con funzione più “segnaletica” che di analisi esauriente. Tutte le affermazioni sono dunque passibili e necessitanti di ulteriori precisazioni, aggiunte, correzioni.

In questione è il carattere della “politica economica” regionale, e dunque una ipotesi di intervento di programmazione e di indirizzo dello sviluppo. Ad essa, e non certo ai dati contingenti degli andamenti del mercato del lavoro, è possibile connettere una programmazione dello sviluppo del sistema di istruzione e formazione, di orientamento della domanda di istruzione e di organizzazione dell’offerta formativa coerente.

Dal confronto tra le due colonne del quadro precedente emergono almeno due indicazioni generali (metodologiche) di intervento ciascuna corredata da domande relative alla “progettazione del futuro: la politica dei “settori produttivi” e politiche dei “fattori”.

Si tratta di determinare il grado di priorità di intervento dell’una sull’altra (caratteri della programmazione regionale) e le priorità all’interno di ciascuna.

### ***Per le politiche di settore***

1. La domanda fondamentale è relativa alle prospettive dei settori “tradizionali” di specializzazione dell’economia marchigiana.  
Essi costituiscono un “giacimento” passibile di ulteriori sviluppi (dunque da “coltivare”) e, se sì, a quali condizioni?  
(Per esempio: il calzaturiero ha un futuro “progettabile” o è meglio lasciarlo alle dinamiche proprie del mercato? E come intervenire per crearne le condizioni?)
2. In secondo luogo: esistono settori non inseriti nelle specializzazioni produttive della regione, ma che è realisticamente possibile “promuovere” e incentivare a partire dalla condizione attuale? (per esempio, il settore energia e trasformazione alimentare o i settori delle macchine utensili, delle telecomunicazioni e del software).
3. In terzo luogo: quali prospettive di politiche industriali che coniughino le specializzazioni distrettuali con quelle “settoriali”?  
(Per esempio, il “distretto del mare” o della “nautica”).

Le “politiche settoriali”, pur nella loro evidente priorità rispetto alla “progettazione del futuro” hanno, nella dimensione locale (regionale) un doppio limite di fattibilità

- a. La strumentazione “programmatoria” disponibile per le politiche industriali a livello regionale (competenze, risorse economiche, stato di avanzamento dell’applicazione dell’art.119 dell’innovato Titolo V della Costituzione: i limiti del “federalismo fiscale” riducono la padronanza di risorse economiche da parte delle Regioni, da finalizzare a politiche di sviluppo locale)
- b. Il quadro di riferimento nazionale che dovrebbe definire le convenienze di intervento, in particolare nei settori più innovativi (per tutti valga l’esempio del settore energetico) o nelle condizioni operative dell’impresa (per tutti valga l’esempio delle politiche del credito e delle incentivazioni).  
Le stesse indicazioni elaborate dall’IPI indicano “priorità a larga maglia” e



provvedimenti “premiati” su “progetto” più che “politiche settoriali” di media-lunga durata e di sviluppo nazionale.

La politica economica regionale dovrebbe essere in grado di esplorare e superare, per il possibile tali limiti, sia attraverso l’iniziativa e la qualificazione politica “autonoma” sia attraverso l’iniziativa protagonista a livello della definizione delle politiche nazionali. Dunque nel quadro di quell’insieme di “nodi politici” che occorre sciogliere nella vicenda istituzionale che siamo usi comprendere (con gravi difetti di semantica) sotto l’etichetta di “federalismo”, e che investe la dimensione della cosiddetta *governance* di sistema che ha il suo luogo istituzionale nella Conferenza Unificata.

### ***Per le politiche dei fattori***

La domanda fondamentale è come mettere a disposizione del mondo delle imprese regionali, “fattori di produzione” in grado di superarne i limiti di assetto tradizionale e di consentire, a livello sistemico, di superare i vincoli allo sviluppo che da quell’assetto tradizionale provengono.

1. Servizi alla piccola e media impresa.
  - Servizi di rete per la produzione e circolazione del know how sia sul piano della ricerca tecnologica che su quello dell’innovazione organizzativa (ricerca, consulenza, assistenza, formazione)
  - Servizi per l’internazionalizzazione del prodotto e della commercializzazione
  - Superamento della vocazione tradizionale al “prodotto finito” coniugata alla specializzazione terzista (montaggio) con sviluppo di servizi a monte (progettazione e design, ricerca e innovazione dei materiali, macchine utensili) e a valle (veicoli e canali di commercializzazione interna e internazionale)
2. Servizi del credito per l’impresa.
3. Servizi dell’istruzione e della formazione.
4. Servizi del mercato del lavoro (superare le rigidità e frammentazioni nel rapporto domanda offerta)
5. Infrastrutture (trasporti, cablatura telematica del territorio)
6. Integrazione delle filiere di servizi sul piano territoriale (politiche dei distretti).

Come è evidente le scelte in merito allo sviluppo dell’istruzione tecnica e professionale devono fare riferimento ad entrambi gli approcci: sia quello di “progettazione e programmazione settoriale” sia a quello delle “politiche fattoriali”.

Anzi le politiche di istruzione e formazione sono, proprio per la loro collocazione strategica, alla declinazione congiunta dei due approcci.

Si tratta di priorità “settoriali” e di “politiche dei fattori” cui sono legati processi di formazione di figure professionali di istruzione tecnica, ma anche di istruzione tecnica superiore.

Ad esse dunque andrebbero traggurate le decisioni relative alla “programmazione territoriale” degli Istituti e degli indirizzi relativi, ed anche le possibili individuazioni e localizzazioni di Istituti Tecnici Superiori e di Poli di Istruzione e Formazione Professionale.

La schematicità delle indicazioni che seguono va necessariamente interpretata in chiave territoriale, ma è comunque sufficiente ad indicare la necessità di superare istanze localistiche, difese corporative, conservazione dell’esistente a prescindere da una sensata ipotesi del futuro, che hanno purtroppo finora caratterizzato le iniziative di programmazione territoriale dell’offerta formativa che è, lo ricordo, una competenza esclusiva della Regione. In assenza o in difetto dell’esercizio compiuto di quest’ultima il potere di intervento passa allo Stato (al Ministero).

Ed è ciò che finora è accaduto nella implementazione del “nuovo” sistema di istruzione secondaria superiore.

Quelle che seguono sono solamente alcune indicazioni di indirizzi prioritari (assolutamente iniziali e necessitanti di approfondimento, arricchimento e selezione) che propongo come risultante delle considerazioni precedenti.

1. La produzione di energia da fonti alternative. Comprende
  - a. La filiera agro energetica: produzione di energia in localizzazioni di piccola potenza con l'uso di sottoprodotti agricoli, fino alla produzione di carburanti con materie prime agricole, da armonizzare quantitativamente e nelle dislocazioni con le preoccupazioni relative alla preservazione della biodiversità e del trattamento dei suoli.
  - b. Le energie rinnovabili: il solare prima di tutto (sull'eolico verificare compatibilità e convenienze territoriali). In particolare, in localizzazioni di piccola potenza fino a quelle "domestiche" (coerente con le caratteristiche della distribuzione dell'insediamento della popolazione regionale).

L'obiettivo generale è la riduzione della domanda globale di energia elettrica rivolta agli impianti di grande e media potenza.

2. Edilizia.  
Collegata da un lato con la filiera energetica sotto il profilo del risparmio, dall'altro alla ricerca e tecnologia dei materiali, in relazione a problematiche di resistenza all'usura, restauro e conservazione. (recupero del patrimonio edilizio, ma anche messa in protezione di un'area ad alto rischio sismico)
3. Domotica come sviluppo ed evoluzione "naturale" dei settori tradizionali della casa e dell'arredamento.
4. Macchine utensili e robotica, in collegamento con le indicazioni relative alla ricerca di materiali, design e progettazione, anche nei settori tradizionali vocati al "prodotto finito". (Terzismo, settori tradizionali legati al *made in Italy*). L'innovazione sui materiali si riflette necessariamente su quella delle macchine utensili e della organizzazione dei processi di produzione-
5. Servizi al sistema PMI
  - a. Internazionalizzazione mercati
  - b. Produzione e circolazione know how
  - c. Integrazione filiere distrettuali
  - d. Integrazione filiere di commercializzazione
6. Valorizzazione dei "giacimenti" del patrimonio culturale
  - a. Servizi culturali dei territori
  - b. Enogastronomia
  - c. Politiche del marchio e della promozione territoriale.
7. Cablatura del territorio per i servizi telematici
8. Promozione delle filiere distrettuali e delle economie di scala territoriali in settori "nuovi" o più recenti (es il "distretto del mare", la trasformazione agroalimentare)

*È esercizio necessario ricondurre tali indicazioni alla griglia di "priorità" generali da definire nella individuazione degli indirizzi dell'istruzione tecnica e professionale e nella loro distribuzione territoriale.*

Si tratta, all'interno delle coordinate tracciate, di

- a. Individuare priorità in relazione ad una politica produttiva da proiettare almeno sul prossimo decennio
- b. Individuare un repertorio di competenze professionali legate a tale priorità per indirizzare programmi e percorsi di formazione secondaria e post secondaria.

Ma, soprattutto, si tratta di enucleare un set di obiettivi che diano alimento e sostanza all'esercizio dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Quella autonomia che è sfidata dagli ampi margini di flessibilità che comunque il nuovo ordinamento contempla potenzialmente.

Essi rappresentano infatti una sorta di "apertura" resa necessaria più dalla impossibilità di reperire una soddisfacente e completa risposta "ordinamentale" alla problematica del rapporto tra indirizzi dell'istruzione superiore e caratteri dello sviluppo economico e sociale, che non da una esplicita convinzione che in tale direzione (il superamento del paradigma dell'ordinamento, come ho richiamato più sopra) sia necessario muovere per affrontare positivamente la fase storica aperta con la terza rivoluzione industriale e con l'unificazione del mercato mondiale.

Se non si provvede a saturare tale apertura con iniziative e contenuti coerenti, anche "forzando" i vincoli che l'ordinamento mantiene (con quella che un tempo era chiamata "sperimentazione" e che oggi va riletta in termini di potenziamento dell'autonomia), la logica del sistema "ministero centrico" e dei suoi apparati provvederà, più o meno lentamente a consumare tali spazi con le procedure tradizionali del suo funzionamento (organici, classi, cattedre, insegnamenti ecc...). Sarebbe necessario costituire un "tavolo permanente" (ma meglio sarebbe una vera e propria "struttura di *governance*") che raccogliesse i diversi titolari del sistema di istruzione regionale: la Regione, la rappresentanza dell'Amministrazione scolastica (USR), la rappresentanza delle scuole autonome della regione, cui affidare la programmazione territoriale e settoriale dell'istruzione tecnica e professionale (ma non solo), in relazione alle scelte di politica economica della programmazione regionale.

Come per ogni struttura operativa di *governance*, essa dovrebbe giovare organicamente del contributo di "tecnostutture" che ne alimentino la "razionalità decisoria" sotto il profilo delle competenze tecnico scientifiche necessarie.

Per esempio le "agenzie" che per la Regione svolgono tale ruolo in termini di circolazione e offerta del know how tecnologico alle imprese, i servizi territoriali per l'occupazione il lavoro, i sistemi informativi della Pubblica Istruzione e della banca dati della Regione, i rappresentanti del sistema universitario e della ricerca economica e sociale.