

Emil Wettstein, Evi Schmid, Philipp Gonon

La formazione professionale in Svizzera

Tipologie, strutture, protagonisti

Edizione italiana a cura e con contributi di Gianni Ghisla

Ritratti e foto di Daniel Fleischmann e Gianni Ghisla



IUFFP

ISTITUTO UNIVERSITARIO
FEDERALE PER LA
FORMAZIONE PROFESSIONALE



**Universität
Zürich**^{UZH}

Emil Wettstein, Evi Schmid, Philipp Gonon

La formazione professionale in Svizzera

Per gentile concessione della casa editrice hep verlag ag, Berna

Comitato editoriale della collana "praxis"

hep verlag

Prof. Dr. Esther Kamm

*Responsabile di dipartimento, Secondario II
Alta Scuola Pedagogica Zurigo (ASP Zurigo)*

Willy Obrist

*Responsabile del dipartimento professioni dell'industria, dei servizi e dei laboratori), Scuola
professionale delle arti e dei mestieri di Berna (gibb)*

Prof. Dr. Manfred Pfiffner

*Responsabile del dipartimento dell'insegnamento della cultura generale, docente e responsabile di
modulo nelle scienze dell'educazione, Alta Scuola Pedagogica, San Gallo*

Prof. Dr. Andreas Schubiger

*Membro della direzione, responsabile del dipartimento di pedagogia professionale, Centro per la
formazione professionale continua, Responsabile del dipartimento dell'insegnamento della cultura
generale (ZbW), San Gallo*

Prof. Dr. Christoph Städeli

*Responsabile di dipartimento, Secondario II / Formazione professionale
Alta Scuola Pedagogica Zurigo (ASP Zurigo)*



IUFFP

ISTITUTO UNIVERSITARIO
FEDERALE PER LA
FORMAZIONE PROFESSIONALE



**Universität
Zürich** ^{UZH}

Emil Wettstein, Evi Schmid, Philipp Gonon

La formazione professionale in Svizzera Tipologie, strutture, protagonisti

Edizione italiana a cura di Gianni Ghisla

Per gentile concessione della casa editrice hep verlag ag (www.hep-verlag.ch)

Rilettura e editing: Lorenzo Bonoli e Elisa Motta

Pubblicato in collaborazione con le Edizioni Casagrande di Bellinzona
(www.edizionicasagrande.com)

ISBN 978-88-7713-739-5

© 2016 IUFFP Lugano / www.iuffp.swiss

Il presente volume è stato concepito soprattutto come strumento di lavoro per gli addetti ai lavori e le persone interessate. Per questa ragione, l'edizione italiana, in accordo con gli autori e l'editore, viene messa a disposizione del pubblico in una doppia pubblicazione.

La presente versione completa è disponibile in formato elettronico (.pdf) presso:

- l'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale (<http://www.iuffp.swiss>),
- l'Institut für Erziehungswissenschaft, Università di Zurigo (<http://www.ife.uzh.ch>).

Una versione ridotta, contenente alcune parti indirizzate ad un pubblico più vasto, tra l'altro i capitoli 7 e 8 e l'indice del volume, corredati da una presentazione, vengono pubblicati nel libro:

Gianni Ghisla

Un dialogo immaginario ma non troppo

Breve storia della formazione professionale in Ticino attraverso i suoi protagonisti:

Luigi Brentani, Francesco Bertola, Vincenzo Nembrini

Bellinzona, 2016: Casagrande

Indice

Introduzione	9
Introduzione del curatore dell'edizione italiana	12
1. Tipologie della formazione professionale	15
1.1 Formazione professionale di base nelle piccole aziende	17
1.2 Formazione professionale di base nelle grandi aziende	23
1.3 Associazioni di aziende formatrici	29
1.4 Formazione professionale di base nelle scuole a tempo pieno	35
1.5 Formazione professionale di base nelle scuole d'arti e mestieri (tempo pieno)	42
1.6 Tipologie ibride della formazione professionale di base	47
1.7 Tipologie formative per giovani particolarmente dotati	53
1.8 Tipologie formative particolari per giovani con difficoltà	58
1.9 Formazione professionale e pedagogia sociale	61
1.10 Esami di professione e Esami professionali superiori	68
1.11 Scuole specializzate superiori	73
1.12 Formazione professionale nelle scuole universitarie	76
1.13 Formazione professionale al di là della legge sulla formazione professionale	82
1.14 Formazione professionale di base per adulti	88
1.16 Formazione professionale in altri paesi	99
1.17 Apprendimento professionale informale	104
2. La formazione professionale tra sistema educativo e mondo del lavoro	111
2.1 Il sistema formativo	114
2.2 Mondo del lavoro e mercato del lavoro	123
2.3 Le basi giuridiche della formazione professionale in Svizzera	130
2.4 Gestione della formazione professionale	141
2.5 Finanziamento	145
3. Fattori di riuscita della formazione professionale	155
3.1 Imparare sul lavoro	158
3.2 Simulazioni	161
3.3 Riflessione	164
3.4 Sapere tecnico	169
3.5 Cultura generale	174
3.6 Accompagnamento	177
3.7 Gestione della formazione professionale	179
3.8 Certificazione	182
4. Dalla scuola alla vita	187
4.1 Introduzione: contesto e principali concetti	188
4.2 Scelta della professione e ricerca di un posto di apprendistato	190
4.3 Il mercato dei posti di apprendistato	196
4.4 Formazioni transitorie e Case Management	204

4.5	Rescissione dei contratti di tirocinio, cambiamento del posto di lavoro e interruzione dell'apprendistato	210
4.6	Che fare dopo la formazione professionale iniziale?	214
5	Protagonisti e istituzioni	221
5.1	Aziende formatrici e reti di formazione	224
5.2	Scuole professionali e Scuole professionali superiori	234
5.3	La Confederazione	247
5.4	Istanze cantonali	254
5.5	Organizzazioni del mondo del lavoro	259
5.6	Responsabili della formazione professionale	266
5.7	Attori della ricerca e dello sviluppo	269
6	Questioni dibattute	281
6.1	Formazioni terziarie: accademiche o pratico-professionali?	284
6.2	Professione versus modularizzazione	292
6.3	Formazione professionale di base: ampia versus delimitata	294
6.4	Come far fronte alla carenza di manodopera qualificata?	296
6.5	Stato versus mondo del lavoro	299
6.6	Formazione culturale (Bildung) versus 'qualifiche tecniche'	302
7	La formazione professionale in Ticino vista e commentata dai suoi protagonisti: Luigi Brentani, Francesco Bertola, Vincenzo Nembrini	306
8	La formazione professionale nella Svizzera italiana: tra un passato difficile e un futuro di importanza strategica	334
	<i>Bibliografia</i>	342
	<i>Indice delle abbreviazioni</i>	363

Introduzione

La Svizzera dispone di un sistema di formazione professionale pressoché unico nel suo genere, riconosciuto a livello internazionale, complessivamente di successo e che è parte di un sistema educativo valido e qualitativamente ineccepibile. Tuttavia, il futuro del modello non è scevro da rischi, a fronte dell'internazionalizzazione del mercato del lavoro e delle dinamiche generate dalla globalizzazione. Questa tensione che mette il sistema alla prova, in termini di capacità di adattamento e di innovazione ma anche di salvaguardia delle componenti valide, traspare anche in questo libro, laddove si entra nel merito dalle tipologie, delle strutture e degli attori della formazione professionale. Le tendenze internazionali non sono le sole a condizionare le sorti della formazione professionale; occorre considerare anche gli sviluppi interni del mercato del lavoro, del quadro politico, della scuola nel suo complesso e, più in generale, della cosiddetta "società della conoscenza" che mette in discussione il radicamento artigianale e industriale della formazione professionale. D'altro canto, l'evoluzione tecnologica tende a facilitare un ridimensionamento della specializzazione a favore di una formazione orientata piuttosto ad una cultura generale e all'ottenimento di diplomi superiori e a scapito di formazioni professionali mirate e circoscritte. Le tipologie scolastiche e terziarie della formazione sembrano assecondare questo trend, assieme alla richiesta, crescente anche in Svizzera, di maggiore flessibilità e permeabilità.

Bisogna tuttavia rilevare che la formazione professionale non si limita per nulla alla 'formazione professionale di base', coincidente con l'apprendistato in una piccola o media impresa, ma si apre ad una moltitudine di ulteriori forme. Un primo capitolo del libro è dedicato proprio a questa varietà di tipologie formative in ambito professionale. Il ritratto di un apprendista o di uno studente contribuisce ad illustrare le diverse formazioni e, in un certo senso, a dar loro vita.

Il secondo capitolo affronta invece le condizioni quadro della formazione professionale. Accanto alla sua integrazione nell'insieme del sistema educativo da un lato e nel mondo del lavoro dall'altro lato, vi si discutono le basi legali, la gestione, il finanziamento e il cosiddetto 'partenariato'.

Nel terzo capitolo ci interroghiamo al riguardo dei fattori e delle funzionalità alla base del successo della formazione professionale. Infatti, oltre all'apprendimento sul posto di lavoro, giocano un ruolo determinante anche l'accompagnamento e l'organizzazione dei processi di apprendimento.

Il quarto capitolo considera la formazione professionale come una tappa sulla strada che porta ogni singolo, nella sua biografia formativa, dalla scuola dell'obbligo alla formazione in azienda o alla formazione superiore. Descriviamo la situazione dei giovani a confronto con le sfide e i rischi di queste transizioni.

Agli attori e ai protagonisti principali che assicurano il funzionamento della formazione professionale è consacrato il quinto capitolo. Anche in questo caso alcuni ritratti a carattere esemplare favoriscono la rappresentazione della realtà.

L'ultimo capitolo dell'edizione originale tedesca è riservato alla trattazione di alcune questioni che animano il dibattito attuale sulla formazione professionale: in che misura lo Stato deve intervenire nella formazione professionale? Le singole professioni vanno raggruppate in aree professionali o devono mantenere la loro specificità? Tra formazione intesa in un'ampia prospettiva culturale e formazione professionalizzante in senso stretto sussiste un rapporto conflittuale o di complementarità?

L'edizione italiana è stata completata e arricchita dal curatore Gianni Ghisla con numerose aggiunte, in particolare con due capitoli conclusivi dedicati l'uno ai protagonisti che hanno segnato gli ultimi cento anni della formazione professionale ticinese, l'altro ad alcune questioni centrali che sono sull'agenda politico-formativa al sud delle Alpi.

Numerosi responsabili della formazione professionale, ma anche politici e ricercatori, senza pensare agli osservatori dall'estero, hanno sovente nozioni del sistema formativo elvetico e in particolare della formazione professionale limitate e circoscritte. Sovente mancano una visione complessiva e la facoltà di inserire le singole parti nell'insieme. Questo libro intende colmare questa lacuna riunendo le singole componenti strutturali con le loro funzionalità in una visione coerente e approfondita del sistema e fornendo coordinate per una sua lettura contestualizzata.

La Formazione professionale in Svizzera è concepito come strumento di informazione, di orientamento e di approfondimento. Si indirizza ad un vasto pubblico interessato, di specialisti e profani, ma anche di studenti che si occupano della formazione professionale.

La presente edizione rivede e aggiorna ampiamente quella del 2009. Con l'aggiunta di Evi Schmid al team dei due autori 'storici', da tempo collaudato, sono emersi nuovi stimoli e interrogativi che hanno permesso di completare la rappresentazione della formazione professionale.

Con questa riedizione si è voluto anche introdurre un cambiamento di prospettiva. Al centro dell'attenzione non vi sono, come sovente è il caso, i diversi luoghi della formazione, ossia la scuola, l'azienda e i corsi interaziendali, quanto piuttosto gli utenti, coloro che, seguendo un percorso formativo prefigurato, sfruttano margini di adattamento e trovano soluzioni proprie e nuove.

In un certo senso si privilegia una lettura sistematica rispetto ad un'analisi diretta dei processi di apprendimento e insegnamento in quanto tali. In verità, una tale analisi dipende proprio dalla possibilità di un inquadramento sistematico, ma dovrà essere affrontata in un'altra pubblicazione. Una delle aspirazioni dell'autrice e degli autori è consistita nell'attualizzazione dei diversi capitoli rispetto allo stato dell'arte nella ricerca. I numerosi rimandi bibliografici permettono un approfondimento di

parecchie questioni appena abbozzate.

A questo punto vorremmo ringraziare tutti coloro che hanno reso possibile quest'opera. Un grazie particolare va a Daniel Fleischman che, dando seguito alle nostre aspettative, ha visitato numerose personalità facendone dei ritratti. Heiner Kirchberger, dal canto suo, ha fornito un contributo al capitolo 3. Da parte dell'Ufficio federale di statistica abbiamo sempre ricevuto informazioni celeri e attuali, siamo pertanto riconoscenti a Anton Rudin. Nel merito di capitoli e questioni specifiche abbiamo ricevuto informazioni da parte di persone che operano all'Istituto universitario federale per la formazione professionale (IUFFP), alla segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione (SEFRI), nell'ambito del progetto TREE, alla cattedra per l'insegnamento nella formazione professionale dell'Università di Zurigo come pure all'alta scuola pedagogica di Zurigo. Infine ringraziamo Christoph Gassmann, per il suo competente lettorato e per le sue proposte nella trattazione di quanto ci eravamo prefissati.

A nome del team di autori

Philipp Gonon

Zurigo, primavera 2014 e 2016

Introduzione del curatore dell'edizione italiana

Con quest'opera anche il lettore di lingua italiana dispone finalmente di una rappresentazione sistematica e completa della formazione professionale svizzera. Sotto il profilo dei contenuti, il curatore ha completato il testo con parti utili per la comprensione delle specificità della formazione professionale nella Svizzera italiana e in particolare nel Ticino.

L'aggiunta dei testi è avvenuta a tre livelli:

- dapprima, inserendo in molti capitoli, laddove pareva opportuno, informazioni, dati statistici, chiarificazioni concettuali ed esempi a carattere illustrativo, il tutto inteso a rendere l'idea di una realtà leggibile e afferrabile compiutamente solo tenendo conto delle sue originalità linguistiche, culturali e istituzionali. **Queste parti sono contrabbilistate di un lessico di fondo locale.**
- in secondo luogo, cercando di dare spazio al confronto tra il sistema nazionale e quello regionale. La formazione professionale nella Svizzera italiana è parte organica di un sistema retto da una forte tradizione e da una normativa nazionali e va pertanto vista e interpretata dentro questo orizzonte.
- infine, completando con alcuni capitoli: uno, seppur contenuto, dedicato alla formazione professionale nel Grigioni italiano (cap. 5.8), un secondo di taglio prevalentemente storico e narrativo che dà voce, in un dialogo immaginario, ai protagonisti degli ultimi cento anni della formazione professionale ticinese (cap. 7), un terzo che attira l'attenzione su alcune questioni cruciali a cui verosimilmente la politica formativa presterà attenzione nei prossimi anni (cap. 8).

Il testo offre una messe di informazioni, anche molto dettagliate, che entrano nelle pieghe di un sistema, occorre dirlo, estremamente complesso. L'acribia con cui gli autori hanno compendiato e strutturato queste informazioni non facilita sempre la lettura, ma ha in compenso il pregio di una ragionevole completezza e di permettere un lavoro di ricerca incrociato grazie ad un apparato di rimandi sistematico. Nella versione italiana si è cercato, per quanto possibile e quindi senza interferire sull'originale, di sciogliere le argomentazioni e di snellire l'esposizione, rinunciando tra l'altro alla precisazione sistematica dei generi per le innumerevoli funzioni menzionate nel volume e sperando così di aver fatto cosa grata al lettore.

Si conclude con un sentimento di riconoscenza per i molti colleghi, per i docenti e per i responsabili a tutti i livelli del sistema della formazione professionale che, con grande disponibilità, hanno fornito al curatore suggerimenti, materiali informativi e spunti critici, permettendogli di andare oltre una 'semplice' traduzione e tentare di rendere conto di una realtà della

Svizzera italiana che, si auspica, possa attirare attenzione e riconoscimento anche fuori dagli stretti confini regionali. Un grazie particolare va a chi ha contribuito di proprio pugno, fra cui Mauro Dell'Ambrogio, Agostino Lardi e Chiara Piccini, così come a Lorenzo Bonoli per il paziente lavoro di rilettura ed Elisa Motta per la cura dell'editing.

Gianni Ghisla
Comano, primavera 2016

Capitolo 1

Tipologie della formazione professionale

Verosimilmente, chi pensa alla “formazione professionale” si immagina dapprima un apprendistato in una piccola azienda, con un maestro di tirocinio e un apprendista. Per la Svizzera, in effetti, questa è la tipologia più frequente della formazione professionale di base. Tuttavia, la formazione professionale è ben più variegata e in questo capitolo arriveremo ad illustrarne diciassette forme diverse, mettendo l’accento in particolare sulla formazione professionale di base in Svizzera. In aggiunta tratteremo alcune tipologie della formazione professionale superiore e della formazione continua e non si mancherà di gettare uno sguardo oltre confine. In conclusione l’attenzione verterà sulla tipologia più diffusa – anche in Svizzera – , ovvero la formazione professionale informale.

1.1 Formazione professionale di base nelle piccole aziende

La rappresentazione prevalente della formazione coincide soprattutto con l'apprendistato nelle piccole e medie imprese, dove i giovani lavorano quattro giorni alla settimana in un'azienda formatrice per poi frequentare la scuola professionale durante una giornata.

1.1.1 Caratterizzazione

Oggi in Svizzera l'apprendistato è definito ufficialmente come "formazione professionale di base". La frequenza della scuola professionale può essere anche di due giorni settimanali, a cui si aggiungono, sull'arco della formazione di base, diversi periodi di presenza nei cosiddetti "corsi interaziendali" in appositi centri delle rispettive "Organizzazioni del mondo del lavoro" (OML), di solito un'associazione professionale regionale o nazionale (cfr. il cap. 5.5.2. p. 259).

Nelle piccole imprese il maestro di tirocinio¹ è di regola il proprietario, nelle aziende più grandi il compito di formare viene sovente attribuito ad un collaboratore con esperienza.

La formazione in quanto tale avviene nell'ambito del normale lavoro aziendale, dove l'apprendista collabora nello svolgimento delle diverse attività. Di conseguenza, la scelta dei lavori da svolgere spesso non dipende tanto da criteri didattici quanto dalle priorità produttive e dalle commesse. Per questa ragione la frequenza dei corsi interaziendali è diventata una parte costitutiva della formazione per la maggior parte delle professioni. Infatti in questi corsi è possibile operare in tranquillità e, nell'introdurre, esercitare e perfezionare procedure di lavoro impegnative, seguire una logica didattica al riparo dalle pressioni aziendali.

In questa tipologia di formazione di base il formatore non è responsabile solo per la formazione, ma di regola deve anche provvedere a selezionare i candidati, assume il ruolo di partner contrattuale e accompagna l'apprendista² aiutandolo sul piano professionale e anche personale.

1.1.2 Sviluppo

Forme di apprendistato aziendale esistevano già nell'antichità (Kolb, 2007). Durante il Medioevo e fino ancora nell'Ottocento un apprendistato pluriennale nella bottega di un maestro affiliato alla corporazione professionale era molto diffuso, soprattutto nelle città. Per diventare artigiano³, l'apprendista (o

¹ Con la legge sulla formazione professionale del 2002 è stata introdotta una nuova terminologia: il maestro di tirocinio viene chiamato "formatore". Nel testo si alterneranno i due termini.

² Idem come nota 1: l'apprendista viene chiamato "persona in formazione". Nel testo si alterneranno i due termini.

³ Utilizziamo la nozione di artigiano per il tedesco *Geselle* (in francese *compagnon*) indicante l'apprendista che ha finito la sua formazione in bottega e può mettersi in viaggio per poi

garzone) doveva aver concluso il periodo di apprendistato. Solo in seguito, sovente dopo essersi messo in viaggio⁴ per fare esperienza, acquisire nuove conoscenze e aprirsi al mondo, poteva aspirare al titolo di maestro (o mastro). La componente scolastica della formazione si è sviluppata solo in epoca più recente e in Svizzera è diventata obbligatoria per tutti gli apprendisti nel 1933. Questo tipo di formazione professionale di base trova oggi applicazione non solo nell'industria ma anche nelle piccole e medie aziende di svariati settori economici.

I circa 80000 giovani che hanno iniziato una formazione professionale nel 2010 si dividevano come segue:

- 70000 hanno avviato un apprendistato in un'azienda, di questi
- 50000 in un'impresa con meno di 50 dipendenti,
- 20000 in un'impresa di medie o grandi dimensioni oppure in un centro di formazione (cfr. i capitoli 1.2 e 1.3, p. 24 e 30)
- 10 000 hanno iniziato in una scuola professionale a tempo pieno (cfr. i capitoli 1.4 e 1.5, p. 36 e 43) (SBFI 2014 a, p. 12; Müller & Schweri, 2012, p. 39).

Queste cifre mostrano come in Svizzera la formazione professionale di base nelle piccole e medie imprese resti ancora la forma più diffusa.

1.1.3 Esempio

Macellaio-salumiere/macellaia-salumiera AFC

Quale esempio di una formazione in una piccola azienda illustriamo l'apprendistato del macellaio. La formazione è suddivisa in quattro indirizzi di specializzazione: produzione, trasformazione, trasformazione industriale o commercializzazione. Formazioni affini sono l'addetto/a di macelleria CFP della durata di due anni e l'impiegato/a di commercio al dettaglio AFC che dura tre anni.

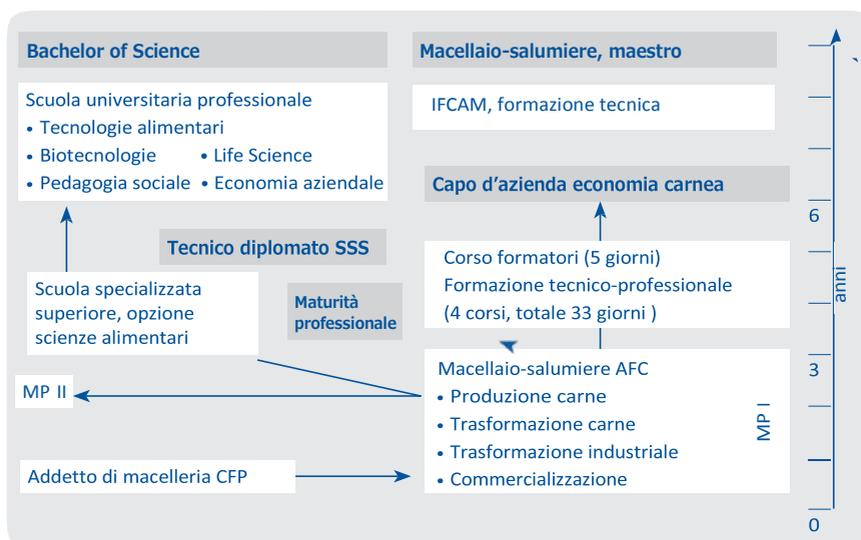
I corsi interaziendali sono di due giornate all'anno e la frequenza scolastica è di una giornata settimanale (40 giorni risp. 360 ore all'anno). Gli allievi particolarmente bravi possono frequentare le lezioni durante una seconda giornata con la possibilità di ottenere la maturità professionale (cfr. il ritratto di Lukas Singer, p. 52). Per favorire la riflessione sul proprio insegnamento, ma anche per assicurare la qualità della formazione, gli allievi devono redigere una "documentazione dell'apprendimento" predisposta dal centro di formazione del settore della macelleria a Spiez (www.abzspiez.ch). Su mandato dell'associazione professionale, l'Unione Professionale Svizzera della Carne (UPSC), questo centro si occupa della formazione di base e continua del settore.

diventare, se del caso, maestro. La classica trilogia formativa comprendeva dunque i tre livelli dell'apprendista/garzone (Lehrling), artigiano (Geselle) e maestro/mastro (Meister). (ndtr)

⁴ Il tedesco usa la nozione di *Wanderschaft* che si riferisce esplicitamente alle esperienze fatte dai Gesellen in giro per l'Europa.

La formazione permette l'acquisizione di competenze professionali in diversi ambiti (produzione, protezione degli animali, trasformazione, calcolo professionale, igiene, sicurezza sul lavoro, ecc.) e promuove – analogamente a tutte le moderne formazioni di base – anche competenze metodologiche, personali specificamente definite nei “Piani di formazione”. Gli allievi particolarmente bravi possono frequentare un corso di approfondimento pure offerto dal centro di Spiez con la possibilità di far parte della rosa di candidati per i concorsi internazionali. Particolare importanza viene attribuita all'aggiornamento: la fig. 1-1 mostra la molteplicità e l'ampiezza del programma di aggiornamento in questa professione che si avvale di una lunga tradizione ma si è adattata alle esigenze moderne.

Fig. 1-1:
Formazione professionale di base e continua nel settore della macelleria. Rappresentazione propria, informazioni del centro di formazione di Spiez



1.1.4 Qualche variante

I macellai non vengono formati solo in piccole aziende ma anche in macellerie di grandi dimensioni, come desumibile dalla specializzazione “trasformazione industriale”. In taluni campi professionali invece le formazioni si distinguono secondo la tipologia dell'azienda. La professione di panettiere-confettiere-pasticciere AFC ad esempio viene formata nelle piccole aziende, mentre il Tecnico alimentarista AFC, con specializzazione panetteria, in grandi stabilimenti.

In alcune professioni e in alcune regioni l'insegnamento scolastico non è distribuito su 40 settimane ma viene organizzato a blocchi, ad esempio per i mugnai: la ventina di apprendisti che inizia annualmente la formazione di mugnaio riceve la formazione scolastica al centro professionale di Uzwil e questo perché l'azienda Bühler SA, internazionalmente all'avanguardia nel settore della produzione di mulini, vi ha insediato le proprie strutture formative. Se ciò permette delle utili sinergie, comporta però anche lo

svantaggio di lunghi percorsi per raggiungere la scuola da parte degli allievi. Per questa ragione, l'insegnamento viene organizzato a blocchi di due o tre settimane e gli apprendisti hanno la possibilità di pernottare in un internato oppure presso famiglie della regione.

Nel settore agricolo, per lungo tempo, la formazione era suddivisa in due parti: nei primi due anni i giovani svolgevano una formazione soprattutto pratica con una frequenza di sole 240 ore di insegnamento scolastico. Il terzo anno era dedicato alla formazione teorica in apposite scuole agricole invernali o annuali. L'integrazione del settore sotto la nuova legge sulla formazione professionale (LFPr, 2002, cfr. il cap. 2.3, p. 130) ha comportato anche un adeguamento alle modalità dell'apprendistato e dal 2008 i tre anni formativi comprendono 8 giorni di corsi interaziendali e 360 ore d'insegnamento scolastico organizzate a blocchi o durante delle giornate intere nei primi due anni. Il terzo anno prevede 880 lezioni pure impartite a blocchi. L'apprendista cambia di regola l'azienda una o due volte durante il periodo formativo.

Nella ristorazione gli apprendisti che imparano la professione in un luogo di villeggiatura frequentano la scuola professionale e i corsi interaziendali in uno dei cinque Hotel deputati alla formazione dell'associazione professionale, ad esempio all'Hotel-scuola Regina di Interlaken. Ciò avviene due volte all'anno per un periodo di cinque settimane e gli apprendisti possono soggiornare nell'Hotel.

Non tutte le aziende sono in grado o vogliono impartire tutte le qualifiche previste dalla formazione. Per questo possono organizzarsi in una Rete di aziende di tirocinio, il che è il caso anche per le micro-aziende che non hanno lavoro a sufficienza per gli apprendisti.

Due sono le forme in uso:

- un'azienda che non è in grado di offrire una parte ridotta della formazione si cerca un'azienda partner che accoglie l'apprendista per alcune settimane o mesi (la cosiddetta formazione supplementare, cfr. fig. 1-2).
- Diverse aziende si suddividono la formazione concentrandosi ognuna su una parte specifica. Una di queste aziende assume il ruolo di azienda principale, stipula il contratto con l'apprendista e rappresenta la rete verso l'esterno (cfr. fig. 1-3).

All'incrocio tra i tre luoghi di formazione

Percepire che cosa sente un paziente e, al tempo stesso, avere la possibilità di scoprire come funzionano altre aziende: queste sono le possibilità che si offrono agli operatori sociosanitari nei corsi interaziendali. Nicole Renggli è una di loro.

M. Traber ha 65 anni. Da anni soffre di poliartrite cronica. Ora, in aggiunta, è caduto e si è fratturato la caviglia destra, due coste e l'avambraccio destro. Nella simulazione impostata la paziente si lamenta e se la prende con il personale: "Non potete fare un po' più in fretta, ma sapete cosa vuol dire avere dolori?" Simulazione? In effetti, siamo al centro di formazione della ZIGG (Comunità d'interesse per le professioni della salute della Svizzera centrale) a Alpnach e assistiamo ad un gioco di ruolo in cui i futuri operatori sociosanitari mettono in scena una 'situazione postoperatoria' filmandola con una videocamera.

Questo genere di simulazione fa parte del repertorio didattico dei corsi interaziendali del settore sociosanitario. Il 70% della formazione consiste di esercitazioni o lavori di gruppo, mentre il resto è dedicato alla lettura e alle lezioni. Il centro di formazione di Alpnach, ubicato in uno stabile nella zona industriale, dispone delle necessarie infrastrutture: nelle aule oltre ai banchi ci sono dei letti, mentre nel deposito materiale ci sono anche circa 700 articoli specialistici. Controllo delle funzioni vitali, rieducazione, posizionamento: il modulo 6, attualmente in fase di realizzazione, offre molteplici opportunità di esercitazione. Nicole, una delle partecipanti, si trova a suo agio. Anzitutto la situazione offre la possibilità di esercitare le manipolazioni e di discutere le diverse questioni. In secondo luogo l'assunzione del ruolo del paziente permette di vivere come può essere percepita la cura. Nel caso di M. Traber, alias Flavia, il mutamento di ottica ha avuto una sorta di effetto catartico. "Sei stata veramente odiosa", gli dice una partecipante dopo la simulazione. Al che Flavia risponde: "Anche i miei pazienti possono essere così."

Nel corso della sua formazione, Nicole deve frequentare 34 giorni di corso interaziendale, distribuiti su 12 moduli. Il loro contenuto è coordinato con gli altri due luoghi di formazione. Ernst Schäfer, responsabile della formazione, spiega: "Possibilmente i nuovi temi vengono introdotti dal punto di vista teorico nella scuola professionale e poi esercitati nel corso interaziendale e messi in pratica in azienda." Secondo Nicole il coordinamento tra scuola e corsi interaziendali funziona molto bene, mentre gli ospedali e Spitex tendono ad anticipare.

Nicole Renggli, 17 anni, futura operatrice sociosanitaria CFP, partecipa ad un corso interaziendale



Così ha già dovuto vuotare un catetere permanente senza nozioni teoriche. Altre operazioni più impegnative come le iniezioni di insulina o la preparazione dei medicinali devono necessariamente essere introdotti nel corso interaziendale. Ernst Schäfer spiega che “si è riusciti a mettere in funzione un piano di coordinamento dei tre luoghi di formazione che si fonda sulla fiducia reciproca dei partner e sulla disponibilità ad essere sempre in contatto.”

Nel frattempo Nicole si è messa nei panni di un'infermiera e controlla con un pulsiossimetro il tasso di ossigeno nel sangue della signora Wütrich, interpretata da Jasmine. Un'insegnante osserva con l'intento non tanto di esaminare ma di mettere in evidenza le competenze trasversali quali il rispetto del paziente, le forme comunicative e la motivazione. Più tardi Nicole spiegherà in seguito che nella casa dove la vora non effettuano la misurazione del tasso d'ossigeno. Tuttavia, come precisa Ernst Schäfer, l'opportunità di apprendere anche pratiche del genere è uno dei vantaggi dei corsi interaziendali che permettono l'acquisizione dell'insieme delle basi per la cura nei servizi d'urgenza, nel trattamento di lunga degenza e nel trattamento a domicilio. I corsi assumono un ruolo centrale per i progressi delle persone in formazione: “Siccome vi si incontrano apprendisti ed insegnanti che operano in contesti diversi, è indispensabile percepire, comunicare e capire le differenze. Ciò avviene grazie al lavoro sui principi e sulle capacità di riflettere le divergenze. Il ruolo dei corsi interaziendali è importante anche perché le cinque scuole professionali del comprensorio utilizzano supporti didattici diversi e le 175 aziende interessate lavorano in modi diversi. Essenziali per apprendisti e insegnanti sono pure i manuali del corso interaziendale che vengono redatti da un team del ZIGG.

A volte le Reti di aziende possono riunirsi in Associazioni di aziende formatrici. Queste due forme di collaborazione si differenziano chiaramente sia in relazione alla distribuzione dei compiti sia al riguardo delle finalità: una rete assicura in proprio la formazione pratica (con una delle aziende coinvolte ad assumere la responsabilità principale), un'associazione dispone invece di un ufficio amministrativo a cui spetta l'organizzazione della formazione in generale e, se del caso, anche della formazione di base. La formazione aziendale in quanto tale avviene in una delle aziende partner che non si deve preoccupare della parte amministrativa. (cfr. il cap. 1.3, p. 30)

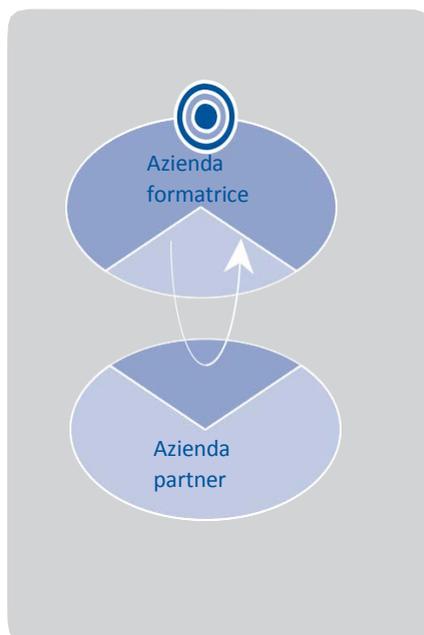


Fig. 1-2:
Formazione
complementare.
Rappresentazione
propria

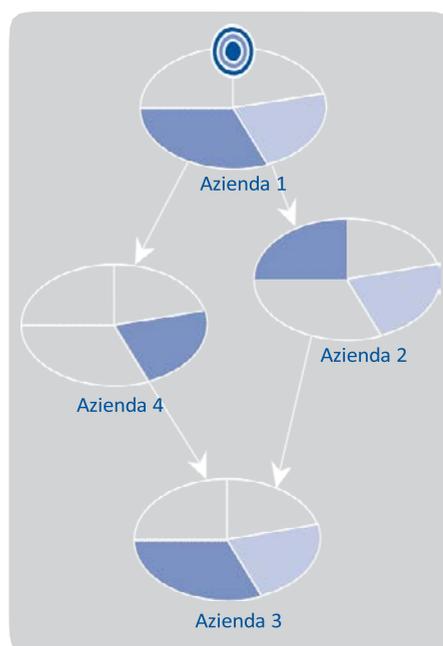


Fig. 1-3:
Rete di aziende
Rappresentazione
propria.

1.2 Formazione professionale di base nelle grandi aziende

Indipendentemente dalle dimensioni di un'azienda e dal tipo di formazione, tutte le persone in formazione devono svolgere le stesse procedure di qualificazione (esame finale di tirocinio).

1.2.1 Caratterizzazione

Di per sé, è nel corso del Novecento che le grandi aziende svizzere hanno adottato il sistema dell'apprendistato. Tuttavia, forme produttive specifiche nonché la professionalizzazione della formazione delle nuove leve hanno portato a differenze significative: quando un'azienda annovera più di una decina di dipendenti, di regola crea il ruolo di "responsabile degli

apprendisti” a tempo parziale o a tempo pieno. Se il numero delle persone in formazione è considerevole (la Posta ad esempio aveva nel 2012 2015 apprendisti, la Swisscom 820, la città di Zurigo 1100), si dà sovente un ufficio della formazione, solitamente integrato nella direzione delle risorse umane. Ciò comporta conseguenze importanti per la selezione degli apprendisti, per lo svolgimento della formazione, ecc.

In numerose grandi aziende, gli apprendisti cambiano dipartimento ad intervalli regolari di tre, sei o 12 mesi, così da poter conoscere le diverse attività aziendali.

Nei diversi dipartimenti persone qualificate, i cosiddetti “formatori per la pratica” (*Praxisausbildner*), assumono il ruolo di persone di riferimento per gli apprendisti (cfr. il cap. 5.1.3, p. 227). Questi professionisti non sempre hanno svolto la formazione richiesta ai formatori aziendali (*Berufsbildner*), ma la responsabilità di accompagnare gli apprendisti e di organizzare le diverse attività viene assunta dal dipartimento dove sono attivi i formatori aziendali qualificati a cui compete anche di assicurare i contatti con la scuola, con i corsi interaziendali e con l’autorità amministrativa.

La responsabilità nei confronti dell’autorità e dei partner nella rete è assunta dall’istanza che sottoscrive il contratto di tirocinio, istanza che può variare da azienda a azienda (l’ufficio della formazione, il dipartimento che forma o la direzione).

Sovente, l’insegnamento scolastico e i corsi interaziendali vengono completati da corsi aziendali interni intesi a formare in ambiti specifici, da corsi esterni per lo sviluppo delle competenze personali e sociali, da corsi per l’approfondimento delle materie scolastiche o per la preparazione degli esami, ecc.

Le persone in formazione nelle grandi aziende non devono frequentare i corsi interaziendali se l’azienda dimostra di affrontare i relativi contenuti incorsi interni.

Grandi aziende note al pubblico ricevono spesso molte richieste e, di conseguenza, la selezione è impegnativa (cfr. il cap. 4.3.4, p. 202). Di regola questa viene svolta dal personale del dipartimento formazione, in collaborazione con i responsabili della formazione dei diversi settori.

Febbraio			Marzo				Aprile				Maggio				Giugno			Luglio						
6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
																				EFK 3				
																						BS		
REPA			REP B			REP C			SIMQV															
																			BS					
						I								QVC					I					

SP = Scuola professionale. Esame teorico
 L = Campo (primo e terzo anno)
 I = Giornata d'informazione laboratoristi
 B = Salone dei mestieri

Fig. 1-4
Corsi al Politecnico di Zurigo
per laboratoristi in chimica
AFC. Fonte: ETH Zurich

Per le principali professioni, il Politecnico mette a disposizione dei laboratori con dei formatori professionisti. Gli apprendisti lavorano per ca. il 35% del tempo, con il vantaggio di non dover frequentare i corsi interaziendali, mentre i rimanenti 2/3 sono attivi nei diversi laboratori o nell'amministrazione della scuola. Circa la metà di questi apprendisti seguono il percorso che porta alla maturità e, a due riprese, tutti sono tenuti a partecipare ad una settimana progetto "Boschi alpini" dedicata ad attività socialmente utili. Infine, verso la conclusione dell'apprendistato hanno la possibilità di svolgere un corso di preparazione per concorrere ad un posto di lavoro. Nell'ambito del Politecnico la formazione professionale viene gestita dal dipartimento delle risorse umane e da una speciale commissione composta di professori, responsabili di settore, formatori professionisti e dei responsabili delle RU e della formazione come pure di due apprendisti. La fig. 1-4 illustra la formazione con l'esempio dei laboratoristi (AFC) in chimica.

Welcome Camps, CYP e specificità

Gioia Bolter svolge una formazione professionale di base presso l'istituto bancario UBS. La formazione è ben strutturata. Gli apprendisti sono accolti durante un Welcome Camp e imparano le specificità della grande banca.

Accendendo il computer il primo giorno di tirocinio, Gioia Bolter ha subito visto che nella casella della posta in arrivo c'erano già molti messaggi. Oltre venti e-mail inviate al suo indirizzo UBS aspettavano di essere lette: messaggi di benvenuto, documenti informativi, quotazioni di borsa e un invito a una formazione WBT. Gioia non sapeva cosa significasse l'abbreviazione WBT, ma per quella volta era stata dispensata dalla «formazione basata sul web». Era un'apprendista ancora un po' nervosa alle prime armi, o quasi. L'inizio vero e proprio del suo tirocinio era avvenuto una settimana prima durante il Welcome Camp. Un incontro di benvenuto organizzato da UBS per i trenta apprendisti di commercio della regione Svizzera orientale. Durante tre giorni i giovani hanno ricevuto informazioni sugli orari di lavoro o l'Intranet, sono stati discussi cambiamenti e aspettative e tematizzati anche aspetti quali «comportamento e presenza», «regole di abbigliamento», «che impressione faccio?» oppure «c'è una seconda opportunità per la prima impressione?». In quei primi tre giorni, l'UBS ha in ogni caso lasciato una buona prima impressione sull'impiegata di commercio in erba che si è sentita ben accolta e ha ricevuto informazioni sulla struttura della sua formazione.

Durante la sua formazione professionale, Gioia lavora in diversi settori della banca. I primi sei mesi li ha trascorsi nella filiale di Heiden dove è cresciuta e perciò conosce molti clienti. Poi ha lavorato in altre filiali regionali: Speicher, Teufen, Herisau e San Gallo. Ogni volta è stata seguita dal rispettivo formatore. «Ho imparato che anche una grande banca come l'UBS ha delle piccole filiali. Con i suoi quattro collaboratori, quella di Speicher era la più piccola.» Per la diciottenne la sequenza delle attività svolte nei diversi settori è sensata. Dapprima si è occupata dei piccoli pagamenti allo sportello, poi delle esigenze dei clienti privati, per esempio nell'ambito delle ipoteche, e ora lavora per clienti con patrimoni più importanti e aziende. Ha l'occasione di trattare investimenti e crediti oppure occuparsi della conformità normativa: quali transazioni sono troppo rischiose? La sequenza dei temi trattati durante la formazione è simile per tutti gli apprendisti del settore bancario. In questo modo è possibile coordinare i corsi interaziendali e le formazioni interne. Gioia segue i corsi interaziendali nel «Center for Young Professionals in Banking»

Gioia Bolter

ha 18 anni e svolge il terzo anno di tirocinio
come impiegata di commercio AFC.



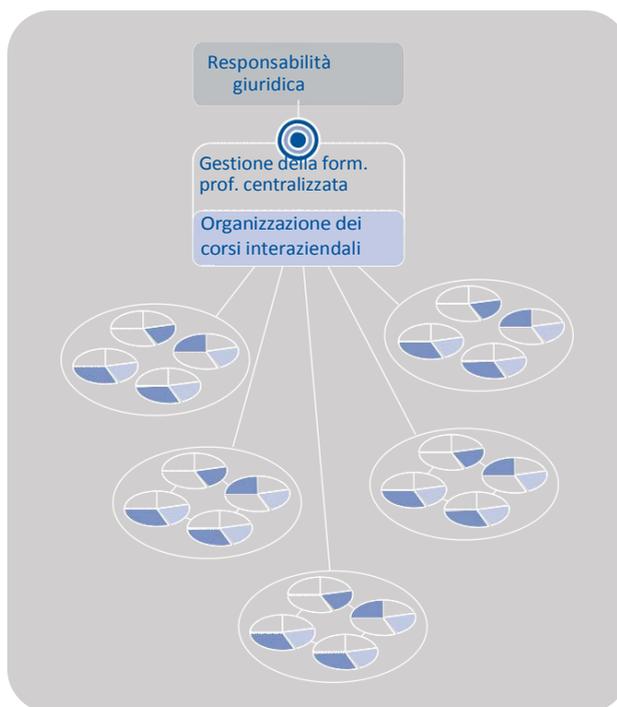
(CYP) dove ha l'occasione di incontrare e conoscere gli apprendisti di altri istituti finanziari in cui vigono culture bancarie diverse. Durante dieci giorni all'anno, i giovani ricevono informazioni teoriche su temi quali transazioni bancarie, operazioni passive, investimenti e crediti. Per semplificare l'apprendimento vengono distribuiti materiali didattici. Ma al posto dei libri gli apprendisti ricevono tablet con contenuti interattivi. Nelle formazioni interne dell'UBS si approfondiscono ed esercitano contenuti specifici dell'istituto bancario. Questa formazione alla specificità della banca serve a trasmettere conoscenze uniformi ai circa 270 apprendisti di commercio che iniziano ogni anno una formazione presso l'UBS in Svizzera e ad esercitarli nei diversi ruoli. In tre anni sono previsti undici giorni di questo tipo di formazione che permette di semplificare il lavoro ai formatori di apprendisti nelle filiali. Infine Gioia frequenta anche la scuola professionale due giorni la settimana. Segue una classe di maturità professionale insieme a diversi apprendisti di commercio di altri settori. I suoi compagni lavorano in assicurazioni, agenzie viaggi o nell'amministrazione pubblica.

A Gioia piace lavorare in banca. Lo aveva già notato durante lo stage di orientamento che ha effettuato mentre si preparava per la scelta professionale. Alla fine aveva però deciso di iscriversi al liceo. Dopo il primo anno concluso con successo, Gioia aveva tuttavia abbandonato gli studi perché non corrispondevano alle sue aspettative. In seguito ha superato con esito positivo la procedura di selezione dell'UBS. Non si tratta di un risultato scontato, anzi: per ogni posto di tirocinio si candidano tra dieci e quindici giovani. Di questi circa un quarto viene invitato a un primo colloquio. Il prossimo ostacolo per Gioia sarà di essere scelta per il programma di perfezionamento post-apprendistato interno dell'UBS previsto per i migliori giovani a fine tirocinio

1.3 Associazioni di aziende formatrici

Sovente le Associazioni di aziende formatrici⁵ vengono confuse con le Reti di aziende di tirocinio. Il confronto fra le fig. 1-3 (Rete di aziende, p. 24) e 1-5 (Associazione di aziende) mostra le differenze.

Fig. 1-5:
Associazione di aziende
formatrici.
Rappresentazione propria



1.3.1 Caratterizzazione

I due modelli hanno qualcosa in comune: in tutte e due i casi gli apprendisti di regola cambiano azienda formatrice più volte. Per le Reti di aziende la responsabilità è di una delle aziende coinvolte, mentre per le Associazioni sussiste una vera e propria organizzazione autonoma che assicura non tanto la formazione come tale ma la sua gestione (cfr. il cap. 3.7, p. 179)

Le Associazioni di aziende formatrici hanno di regola una ragione sociale pubblica, di associazione appunto, di società a garanzia limitata (Sagl), di società anonima (SA) oppure anche di fondazione. L'ufficio amministrativo dell'associazione assicura la selezione dei candidati, accompagna i giovani e fa in modo che vi siano sufficienti aziende disposte ad accogliere gli apprendisti. Benché queste associazioni si costituiscano come partner a norma di legge (art. 14 della LFPr, 2002), non assicurano direttamente la formazione ma si limitano a funzioni amministrative e organizzative riguardanti la disponibilità di corsi interaziendali, laboratori, uffici pilota, ecc.

⁵ Viene utilizzata anche la nozione di "Associazioni per la formazione". Trattandosi di attività specifiche del mondo aziendale si preferisce tuttavia il termine "Associazioni di aziende formatrici". (ntr)

1.3.2 Sviluppo

Fra le prime Associazioni di aziende formatrici va annoverato il Centro SIG della Georg Fischer SA di Neuhausen (oggi Wibilea SA), fondato nel 1993. L'esempio venne seguito ben presto da altre grandi imprese, come la ABB con l'Associazione Libs, la Novartis (cfr. il ritratto di Cagdas Guerakar, p. 34) e altre aziende del settore chimico della regione di Basilea con l'Associazione Aprentas, le FFS, le Ferrovie retiche e la VBZ di Zurigo con l'Associazione Login, la Sulzer con l'Associazione AZW.

È poi stata a volta di altri enti pubblici e privati (Comuni, Caritas, HEKS, ecc.) che con l'aiuto di sussidi iniziali della Confederazione e per creare ulteriori posti di apprendistato hanno fondato associazioni analoghe, anche per la formazione biennale, come ad esempio Impulsis (EBA Plus). Wibilea e Klever a Winterthur sono verosimilmente state le prime società anonime in questo campo, mentre Bildxzug offre la possibilità di fare un apprendistato in inglese.

Attualmente esistono Associazioni di piccole dimensioni che organizzano la formazione di 5 o 10 apprendisti accanto a giganti come Login con 1700 o Libs con 1000.

1.3.3 Varianti

Molte Associazioni assicurano l'amministrazione del personale, comprensiva dei contratti, del pagamento degli stipendi, altre si concentrano piuttosto sulla preparazione degli apprendisti ad entrare in un'azienda. Aprentas ad esempio si occupa pure della formazione scolastica per taluni apprendisti. Anche i rapporti di lavoro possono mutare, con apprendisti che per un certo periodo dipendono dall'Associazione e poi passano alle dipendenze di un'azienda.

Significativo può essere il contributo alla soluzione di un problema delle aziende formatrici che, sovente costrette ad una pianificazione a corto termine, rinunciano all'assunzione di apprendisti. In questi casi le Associazioni possono assicurare la continuità di contratto.

Come hanno mostrato Imdorf e Leemann (2010), la postura selettiva delle Associazioni differisce da quella delle aziende, anche se ciò dipende dagli obiettivi dell'Associazione stessa: talune perseguono finalità sociali come ad esempio il sostegno a giovani svantaggiati. Altre invece rispondono piuttosto alle esigenze delle aziende coinvolte. Altre ancora sono interessate ad obiettivi pedagogici, come la possibilità di assicurare una formazione professionale a degli sportivi d'élite. Le nozioni di "Rete di aziende formatrici" e "Associazione di aziende formatrici"⁶ (d'altronde non previsto dalla legge sulla formazione professionale) non vengono utilizzate in modo univoco, come appare anche dallo studio effettuato nel 2007 dell'UFFT (cfr. UFFT, 2008b). Le Associazioni sono da considerare come parte di un processo di adattamento dell'apprendistato allo sviluppo del mondo del lavoro e sono l'espressione di

⁶ Forme simili esistono anche in Germania sotto la denominazione di "Ausbildungsvereine", cfr. ad es. Schmierl (2012).

una professionalizzazione della formazione che permette alle aziende di concentrarsi sull'essenziale delle loro competenze e di tenere conto delle esigenze di pianificazione a corto termine. La loro apparizione ha contribuito negli ultimi anni in modo decisivo alla crescita dei posti di apprendistato e all'adattamento del sistema formativo professionale alle nuove esigenze del mondo produttivo.

D'altra parte si pone la questione se queste Associazioni in futuro potranno ancora essere finanziate con le risorse delle aziende coinvolte (Wolter, 2008) oppure se prima o poi non dovranno fare ricorso a mezzi dell'ente pubblico, il che costituirebbe un passo verso la scolarizzazione della formazione professionale di base (cfr. il cap. 1.4, p. 36).

1.3.4 Esempi

Aziende formatrici in Ticino (ARAF Ticino)

In Ticino l'organizzazione delle imprese in funzione delle esigenze formative degli apprendisti è ancora agli esordi, quantomeno a confronto con il Nord delle Alpi. Sussiste comunque una certa prassi di scambio tra singole aziende che permettono così agli apprendisti di completare la propria formazione. Ad un livello più strutturato hanno cominciato a farsi strada degli accordi nel settore industriale come ad esempio tra l'AGIE, comparto macchine ed elettronica, e la RUAG, comparto aviazione.

Ma la struttura più articolata in Ticino opera in ambito prevalentemente commerciale. Si tratta dell'ARAF Ticino che, costituita nel 2007, coinvolge le principali Organizzazioni del Mondo del Lavoro (OML) mantello quali la Società degli impiegati di commercio, la Camera di commercio, dell'industria e dell'artigianato e l'Associazione delle Industrie Ticinesi. ARAF coordina la rete di aziende, attualmente oltre una ventina, e si occupa della supervisione degli apprendisti. In questo modo anche le aziende altamente specializzate possono partecipare alla formazione professionale di base assumendosi, a rotazione, almeno un anno l'apprendista con i relativi impegni contrattuali e finanziari (salario).

Centro per l'insegnamento professionale UIG-Unia (Ginevra)

Il Centro per l'insegnamento professionale (CEP-UIG-Unia) a Ginevra è una rete di aziende formatrici fra le poche nella Svizzera francese. Gestita dalla Union Industrielle Genevoise (UIG) e dal sindacato Unia, fa capo a risorse della Confederazione, del Cantone e del Fondo cantonale per la formazione professionale (FFPC). Giovani che si interessano alle professioni della meccanica, dell'elettronica e del metallo (MEM) possono svolgere un test presso il CEP; annualmente sono da 130 a 150 candidati per 30-40 posti i cui risultati vengono messi a disposizione delle aziende coinvolte che assumono direttamente gli apprendisti. Già dal 1992 la formazione nel corso del primo anno non viene svolta in azienda, ma nei locali del CEP (nell'ambito dell'anno di base). In seguito il CEP organizza i corsi interaziendali e una preparazione alle procedure di qualifica. Nel terzo e quarto anno gli

apprendisti hanno la possibilità di fare degli stage in altre aziende dell'Associazione. La scuola la frequentano da tre a quattro mezza giornate alla settimana al Centre de formation professionnelle technique (CFPT) dove, assieme agli altri allievi del centro, hanno a disposizione gli ottimi laboratori per la formazione pratica (Amos, 2010).

Centro per la formazione BERUF ZUGO

Questa Associazione è nata nel 2002 dal dipartimento per la formazione degli apprendisti dell'azienda Landis & Gyr/Siemens e continua ad essere sostenuta dalla Siemens. Nel 2012 erano 190 gli apprendisti che hanno seguito i diversi corsi della formazione di base in preparazione al loro impiego in aziende dei settori delle macchine, dell'elettronica, del metallo e dell'informatica. Il compito principale del centro è di togliere pressione alle aziende formatrici, ad esempio assicurando la selezione dei candidati, la formazione pratica di base o anche l'accompagnamento degli apprendisti durante tutta la formazione. Sono le aziende che decidono quali siano i compiti da affidare all'Associazione che si impegna anche presso le autorità e più in generale a favore della formazione professionale.

Associazione OML della sanità, Basilea

L'Associazione delle Organizzazioni del mondo del lavoro (OML) del settore della sanità dei due Cantoni di Basilea (*Oda-Gesundheit beider Basel*) si occupa della selezione, della pianificazione della formazione e delle attività amministrative concernenti le operatrici sociosanitarie e socioassistenziali. Le istituzioni facenti parte dell'Associazione finanziano le attività con un contributo che varia da 1200 a 2200 CHF mensili per ogni apprendista. Infatti la OML si costituisce come partner contrattuale, paga gli stipendi agli apprendisti, sostiene e accompagna i formatori nelle diverse istituzioni (ospedali, case di cura, ecc.) dove le persone in formazione sono attive da tre a quattro giorni settimanali a dipendenza dall'anno di formazione (Oda Gesundheit beider Basel, 2013).

Come nel reame di Re Bazza di Tordo

Cagdas Guerakar sta seguendo il secondo anno di tirocinio per diventare tecnologo di chimica e chimica farmaceutica AFC. Finora ha raccolto esperienze pratiche professionali quasi solo nella stazione pilota e nel laboratorio della scuola Aprentas, che organizza i corsi per una rete di aziende formatrici.

Cagdas Guerakar fa parte del gruppo TCCF, che sta per «tecnologo di chimica e chimica farmaceutica». Ne sono membri tutti gli apprendisti che come lui svolgono la formazione professionale di base. Quasi ogni giorno i tecnologi di chimica e chimica farmaceutica si inviano messaggi tramite WhatsApp. Nella maggior parte dei casi si tratta di domande di comprensione su quanto stanno apprendendo. A volte, i giovani si scambiano anche informazioni organizzative sulle lezioni. «Ci aiutiamo a vicenda», racconta Cagdas. «La mia classe è diventata qualcosa di simile alla mia famiglia».

Cagdas svolge il secondo anno di tirocinio della formazione professionale di base triennale di tecnologo di chimica e chimica farmaceutica AFC. Finora la sua formazione è incentrata sulle lezioni nella scuola professionale, nei laboratori e nella stazione pilota («Lehrpilot»). I corsi di laboratorio e nella stazione pilota equivalgono ai corsi interaziendali. La portata delle lezioni supera tuttavia ampiamente i requisiti minimi fissati dall'ordinanza sulla formazione professionale. «Parliamo di formazione pratica», precisa Reto Fankhauser, responsabile del settore formazione della scuola professionale Aprentas. «Il primo anno di tirocinio corrisponde sostanzialmente a un anno di base. Nelle aziende non si fa praticamente niente», continua Fankhauser. Anche il secondo anno è dominato dall'insegnamento scolastico: delle 47 settimane lavorative, Cagdas ne trascorrerà solo circa 17 nella sua azienda di tirocinio Novartis. Durante il tempo restante, continua a seguire corsi nelle più importanti materie quali tecnologia, informatica o inglese e a svolgere compiti pratici nel laboratorio scolastico. L'apprendista tecnologo potrà iniziare a rimboccarsi le maniche nel terzo anno quando, a parte sette settimane di scuola, trascorrerà la maggior parte del tempo alla Novartis. A quel punto avrà superato la procedura di qualificazione di cultura generale (CG) ad eccezione del lavoro di approfondimento. I tecnologi di chimica e chimica farmaceutica lavorano in aziende di produzione e di sviluppo dell'industria chimico-farmaceutica. Gestiscono impianti quali i contenitori per reazioni o i reattori impiegati per la produzione di medicinali, prodotti fitosanitari o coloranti.

Cagdas Guerakar

ha 21 anni e segue un tirocinio per diventare
tecnologo di chimica e chimica farmaceutica AFC.



Nei tre corsi di sette settimane della stazione pilota, Cagdas si è familiarizzato nell'uso di tali impianti. Nell'edificio di due piani dove ha luogo la formazione sono disponibili tutti i reattori più importanti e gli altri impianti necessari per filtrare, distillare ed essiccare. La classe ha imparato a gestire parametri come la temperatura, la pressione, la quantità e la velocità di scorrimento in condizioni di lavoro reali ma senza l'impiego di sostanze pericolose. In questo modo, per i giovani è possibile assimilare meglio quanto imparato a scuola. «Faticavo molto per capire i diversi diagrammi di processo. Solo più tardi e grazie al lavoro con i reattori nella stazione pilota le cose si sono veramente chiarite», ricorda l'apprendista. Anche durante l'insegnamento delle conoscenze professionali Cagdas ha compreso che le conoscenze scolastiche non sono semplicemente teorie sulla carta. Nel laboratorio del centro di formazione di Schweizerhalle, la «scuola di lavoro» come la chiama Reto Fankhauser, la sua classe analizza diverse sostanze e identifica gli ioni. Il giovane professionista sa che gli ioni di CO₂ possono essere individuati tramite l'aggiunta di acido. «Dobbiamo capire queste relazioni anche se poi nella nostra professione non lavoreremo in laboratorio», spiega. «Sto imparando una professione industriale, ma ho ancora le mani di un commerciante», aggiunge.

La formazione è in prima linea assicurata da Aprentas, un consorzio per la formazione che al momento raggruppa 74 aziende di tirocinio. Aprentas forma 600 apprendisti suddivisi in 15 professioni e offre anche formazioni continue. Finora Cagdas ha quasi sempre avuto a che fare con docenti di Aprentas nonostante abbia stipulato un contratto di tirocinio con Novartis. È quasi come nella favola dell'onnipotente Re Bazza di Tordo dei fratelli Grimm. I corsi interaziendali nella stazione pilota, l'insegnamento delle conoscenze professionali nel centro di formazione di Schweizerhalle e addirittura i corsi di cultura generale a Muttenz: tutto è di competenza dalla rete di aziende di tirocinio Aprentas. Anche il modello di formazione relativamente scolastico è stato sviluppato da Aprentas, che si è basata sui modelli precedenti del settore chimico. E se Cagdas Guerakar non potesse raggiungere i diversi luoghi di formazione in automobile ogni giorno, durante la settimana avrebbe l'opportunità di abitare in uno dei tre alloggi gestiti da Aprentas.

1.4 Formazione professionale di base nelle scuole a tempo pieno

Due percorsi principali caratterizzano il secondario due in Svizzera: il liceo e la formazione professionale di base. La formazione professionale è impostata a sua volta secondo due modelli principali: l'uno, quello duale (anche triale, in ragione dei corsi interaziendali) fa capo all'apprendistato in azienda, l'altro invece si svolge in scuole a tempo pieno.

Vi sono però anche ulteriori offerte formative, tra l'altro scuole medie di commercio, scuole medie professionali e altre scuole specializzate, di regola organizzate a tempo pieno.

1.4.1 Caratterizzazione

Secondo l'articolo 6 dell'Ordinanza sulla formazione professionale (OFPr, 2003) "per formazione di base ad impostazione scolastica s'intende una formazione di base che si svolge prevalentemente in un'istituzione scolastica, segnatamente in una scuola d'arti e mestieri o in una scuola media di commercio" che preparano all'ottenimento dell'Attestato federale di capacità o al Certificato federale di formazione pratica (AFC o CFP).

Le formazioni in azienda o in scuole a tempo pieno non sono tuttavia sempre distinguibili in modo netto. Più specificamente la formazione scolastica a tempo pieno si caratterizza per i seguenti aspetti (Wettstein & Amos, 2010):

- la responsabilità per la formazione è della scuola e non di un'azienda,
- la parte teorica è più consistente e viene impartita di regola dalla scuola,
- gli allievi ricevono uno stipendio unicamente per degli stage obbligatori oppure, per attività di laboratorio, dei piccoli compensi. Scuole a statuto privato richiedono una retta.
- La Confederazione paga ai Cantoni un contributo forfettario maggiore per gli allievi che frequentano scuole a tempo pieno (OFPr, 2003, art. 62, cfr. il cap. 2.5.1, p. 146).

Nella formazione di base prevale il sistema duale, infatti mediamente in Svizzera solo ca. il 10 % dei giovani ottengono un AFC o un CFP in una scuola a tempo pieno. Tuttavia le differenze tra la Svizzera tedesca, quella francese e quella italiana sono particolarmente evidenti, come appare dalla tab. 1.1 che sintetizza i dati relativi ai giovani di meno di venti anni che hanno iniziato nel 2013 una formazione professionale (certificante e pluriennale): se nella Svizzera tedesca la formazione nelle scuole a tempo pieno con il 4.3 % è pressoché insignificante nelle altre regioni, la quota parte si aggira attorno al 30% e raggiunge il 34.4% nella Svizzera italiana.

	Totale		CH D		CH F		CH I	
	ass.	%	ass.	%	ass.	%	ass.	%
Totale	65184	100	48240	100	14362	100	2582	100
Apprendistato	58263	89.4	46171	95.7	10397	72.4	1695	65.6
Scuola a tempo pieno	6915	10.6	2069	4.3	3959	27.6	887	34.4

Tabella 1-1

Form. prof. in apprendistato e in scuole a tempo pieno, 2013, secondo le regioni linguistiche.

Allievi di meno di 20 anni al primo anno di una formazione certificante pluriennale. Fonte:

UFS, inf. pers. 12.11.2015

Le ragioni di queste differenze sono molteplici e hanno a che vedere sia con la culturale e la storia delle regioni, sia con la struttura del mondo economico. In ogni modo queste sostanziali differenze incidono profondamente sull'identità del sistema formativo (cfr. nel merito Ghisla et al. 2013a)⁷.

La formazione professionale in scuole a tempo pieno resta una questione d'interesse politico. I costi infatti sono significativamente maggiori rispetto alla formazione duale⁸ e la sua adeguatezza alle esigenze del mercato suscita perplessità, essendo minori le possibilità di un'influenza da parte dell'economia. Contrariamente ad altri paesi europei (cfr. *ibid.*, p. 20-25), questo tipo di formazione ha lo scopo di completare la formazione duale e non dovrebbe porsi in concorrenza, ma colmare carenze nell'offerta sul mercato: come offerta per giovani che non trovano un posto di apprendistato,

- per compensare variazioni congiunturali,
- in settori con difficoltà nella formazione,
- per aprire possibilità formative in nuovi settori dell'economia,
- per facilitare l'insediamento di nuovi comparti produttivi a livello regionale,
- per il mantenimento di professioni e tecnologie tradizionali,
- per giovani che preferiscono una formazione di tipo scolastico.

1.4.2 Esempi

Scuole di commercio

Già nell'Ottocento vennero create Scuole medie di commercio (SMC) e Scuole di commercio quali alternative all'apprendistato per la formazione degli

⁷ L'offerta di formazioni a tempo pieno è abbastanza consistente, soprattutto ovviamente nella Svizzera latina: per il 2010 Wettstein & Amos (2010) hanno identificato 225 enti, mentre una lista precisa esiste per le scuole che ottengono dei sussidi federali. Si rinuncia a fornire dati precisi siccome i dati statistici variano parecchio (cfr. Wettstein & Amos, 2010, p. 9 sg), anche se SEFRI e l'UFS si danno da fare per ridurre le differenze (cfr. SEFRI, 2013h)

⁸ I costi effettivi per lo Stato per la formazione di un giovane in una scuola a tempo pieno sono circa del 50% superiori a quelli provocati da un apprendista. Ovviamente questi costi non devono essere sopportati dal sistema aziendale.

impiegati (cfr. Wettstein, 1987, p. 38).

Le Scuole medie di commercio hanno in generale un orientamento professionale e preparano all'ottenimento di un diploma di commercio. A partire dal 2010 offrono anche la possibilità, a seconda del Cantone, di acquisire un AFC e una maturità professionale. La formazione di base dura tre anni, quattro se si aggiunge la maturità professionale.

Per la formazione professionale pratica sono previsti due modelli:

- modello i: per questo modello "integrato" vi sono delle parti pratiche integrate (PPI) e gli allievi devono svolgere possibilmente degli stage esterni di breve durata. La formazione professionale pratica deve essere di almeno 1220 ore lezione e comprendere un insegnamento incentrato su situazioni-problema (ISP) (UFFT, 2009).
- Modello 3+1: il secondo modello si riferisce a chi vuole ottenere la maturità e prevede uno stage di lunga durata di almeno 12 mesi verso la fine della formazione. I restanti elementi attinenti alla formazione professionale pratica vengono integrati nel normale insegnamento per un totale di 880 ore lezione.

Nel 2013 in Svizzera esistevano 65 Scuole medie di commercio, la maggior parte nella Svizzera romanda e in Ticino (SEFRI, 2013h). Secondo l'Ufficio Federale di Statistica (UFS) nel 2010 hanno ottenuto un diploma di commercio 2897 allievi, di cui quasi due terzi con maturità professionale. A titolo di confronto: nello stesso anno gli apprendisti con profilo E che hanno acquisito l'AFC sono stati 9367, di cui 3855 con maturità (econcept AG, 2011).

Scuola cantonale di commercio (SCC), Bellinzona

Per la formazione professionale ticinese, ma anche per il Ticino e la sua storia, la Scuola Cantonale di Commercio (SCC) di Bellinzona ha un significato particolare. Scuola di livello secondario II, situata al confine tra il percorso liceale di cultura generale e la formazione professionale, è oggi rimasta una sorta di unicum a livello nazionale e permette di ottenere sia l'AFC come impiegato di commercio sia una maturità di tipo liceale riconosciuta dalla maggior parte delle università. La SCC concorre di conseguenza all'elevato tasso di maturità liceale del Ticino, che con il 29.0% nel 2014 era secondo solo a Ginevra e Basilea Città e si situava ben oltre la media nazionale del 20.2%. Nel corso della sua storia, la SCC è stata in grado di ritagliarsi un posto di riguardo nel sistema scolastico cantonale e di entrare nelle simpatie dei Ticinesi, acquisendo un prestigio non comune. Fondata nel 1895 – istituti analoghi esistevano già nel resto della Svizzera, ad esempio a Ginevra e a Neuchâtel – in risposta alle esigenze di un'attività commerciale e turistica, all'epoca in piena espansione grazie all'apertura della ferrovia del Gottardo (1882), si è inserita intelligentemente nel territorio e, in particolare, ha saputo sin dall'inizio andare oltre i confini di una formazione strettamente professionalizzante per aprirsi a contenuti di ampia valenza linguistico-culturale e di preparazione alla continuazione degli studi. In questo modo ha permesso a numerosi fra i suoi diplomati di fare una carriera accademica e, in

ogni modo, di fornire un contributo di rilievo allo sviluppo del Cantone.

Dopo aver superato gli ultimi quattro decenni, improntati in generale alla democratizzazione degli studi e contraddistinti sia da una forte spinta alla licealizzazione sia da una crescita quantitativa considerevole, oggi la SCC sta adottando le riforme imposte dalla formazione commerciale di base per l'ottenimento dell'AFC nelle scuole a tempo pieno e si avvia a rinnovare il proprio profilo per il futuro. Attualmente, nell'anno scolastico 2015-2016, accoglie ben 1203 studenti suddivisi in 59 classi sui 4 anni del percorso e formati da 146 insegnanti. (Per più ampie e dettagliate informazioni si vedano i contributi di Marco Marcacci, Gabriele Rossi e Gianni Ghisla in: AAVV. 120 anni – Scuola Cantonale di Commercio. Bellinzona, SalvioniEdizioni, 2015)

Scuole d'informatica

Come “Scuole medie di informatica” vengono definiti percorsi nelle Scuole medie di commercio che combinano le procedure di qualificazione per gli informatici con una maturità professionale commerciale (cfr. il ritratto di Claudia Juon, p. 41). Queste scuole vennero create alla fine degli anni '90 in un momento di forte richiesta di informatici. Nel 2013 c'erano scuole ad Aarau, Baden, Basilea, Berna, Frauenfeld, Winterthur e Zurigo con ca. 200 allievi, ossia il 10% del settore. Il modello adottato è il 3+1 con un anno di formazione in azienda dopo tre anni di scuola (cfr. la fig. 1-6).

1.4.3 Varianti

Accanto alle SMC e alle Scuole medie di informatica sono le Scuole d'arti e mestieri a formare la maggior parte dei giovani in ambito scolastico (cfr. il cap. 1.5, p. 43). Esistono però anche scuole nel settore della pedagogia speciale e sociale o in ambito musicale (cfr. il ritratto di Thierry Jaquemet, p. 56) e grafico che offrono una formazione professionale di base.

Non tutte le offerte formative nell'area intermedia tra il liceo e l'apprendistato duale sono comunque riconducibili ad una tipologia di scuola a tempo pieno, in particolare le cosiddette Scuole specializzate. A volte queste scuole si integrano con percorsi formativi duali, così il “Fach- und Mittelschulzentrum” di Lucerna comprende una scuola specializzata e una scuola media di commercio, una Scuola media sanitaria e una classe per grafici.

Analogamente a Delémont e a Canobbio/Giubiasco, la Scuola specializzata per le professioni sanitarie e sociali (SSPSS) forma gli operatori sociosanitari AFC.

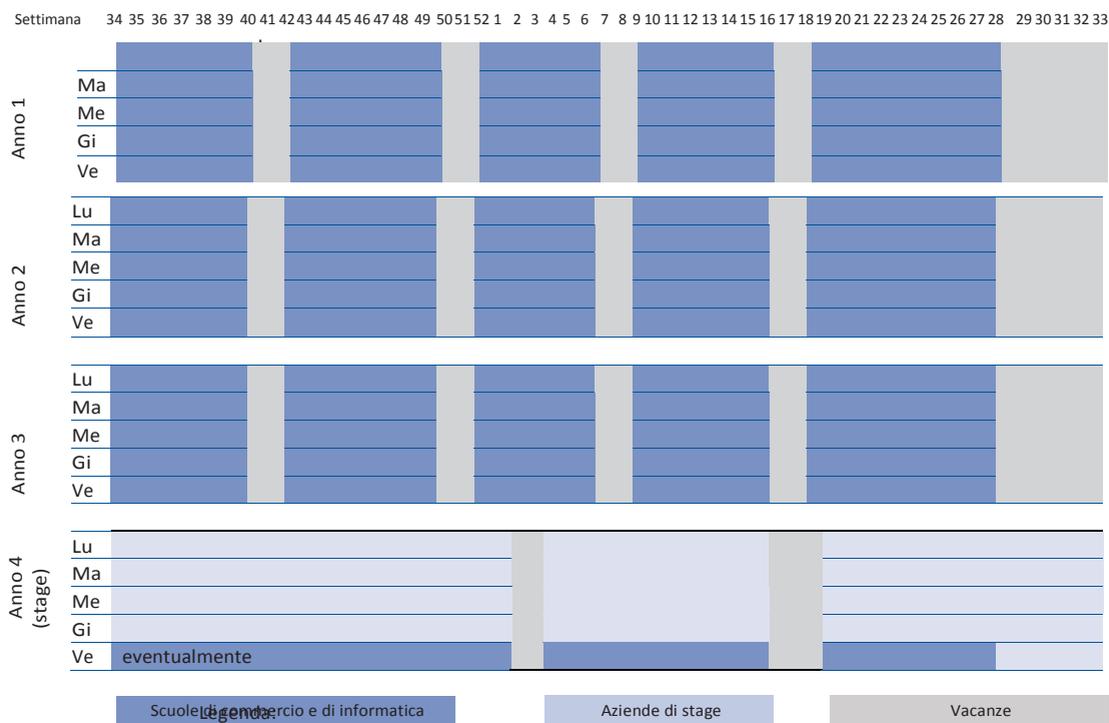


Fig. 1-6
 Percorso formativo a tempo pieno secondo il modello "3+1".
 Rappresentazione propria

Quindi, come mostrano gli esempi illustrati, sono frequenti le offerte combinate, con una prima parte della formazione attuata in ambito scolastico e una seconda parte in azienda. Queste combinazioni hanno il pregio di aprire nuovi settori del mondo del lavoro alla formazione professionale con forme di alternanza organizzate a blocchi (cfr. Gindroz, 2004)

Quando la scuola è sinonimo di pratica

Dodici settimane di vacanza all'anno e alla fine si ottiene la maturità professionale e l'attestato federale di capacità. Sembra il paese della cuccagna e invece per Claudia Juon è la realtà.

Il 12 agosto 2013 è stata una giornata particolare per Claudia Juon. Per tre anni, la diciannovenne ha frequentato la Scuola media di informatica di Frauenfeld dove ha avuto modo di avere a che fare con compagni e docenti. Ma da quel giorno è iniziato il quarto anno di formazione che consiste in un stage pratico nell'azienda Bühler di Uzwil (SG). Ufficio open-space, mandati veri, nuove persone di riferimento e di contatto: «ero nervosa perché non sapevo se le nozioni imparate a scuola mi sarebbero state utili», ricorda Claudia. Dopo due settimane, tuttavia, i dubbi erano stati dissipati. «Dovevo imparare cose nuove. A partire dal linguaggio di programmazione che era completamente diverso nell'azienda Bühler». Ma altrimenti, la giovane informatica possedeva le risorse di base per muoversi nel settore "sviluppo di applicazioni".

Oltre alle materie di cultura generale, l'insegnamento nella scuola media superiore è incentrato sulle materie «informatica» ed «economia e diritto». La formazione professionale è strutturata in base al piano di formazione per l'indirizzo "sviluppo di applicazioni" e si conclude con l'ottenimento dell'attestato federale di capacità (AFC). La formazione è composta da 29 moduli. Andare a scuola non è solo sinonimo di studi teorici ma anche di attività pratiche. «Circa la metà dei moduli aveva dei contenuti piuttosto teorici, spesso trasmessi nell'insegnamento frontale. L'altra metà era composta da esercizi, lavori di gruppo e progetti», racconta Claudia. Durante la parte pratica, gli allievi hanno per esempio prodotto il loro sito Internet o programmato una calcolatrice. Ogni modulo si conclude con una verifica delle competenze che si compone dei voti ottenuti durante il semestre e di un esame scritto o un progetto da realizzare alla fine del modulo.

Claudia ha concluso la parte scolastica della formazione. Per ottenere l'AFC le manca solo il «lavoro pratico individuale» (LPI) e per la maturità professionale il «progetto didattico interdisciplinare». Claudia si occuperà di entrambi i progetti durante l'anno di pratica. Secondo il contratto di stage, è addirittura previsto che abbia a disposizione due settimane di tempo di lavoro per ciascun compito. Il contratto contiene anche indicazioni sulle vacanze e sullo stipendio che in genere corrisponde a quello di un apprendista al quarto anno. Il contratto è verificato dalla Scuola media superiore di informatica e dall'Ufficio cantonale della formazione professionale.

Claudia Juon,
19 anni, ha concluso la Scuola media di informatica
di Frauenfeld e svolge uno stage presso
l'azienda Bühler AG



Claudia si è dovuta cercare il posto di stage da sola. Ma non è stato difficile. «Bonus femminile», aggiunge sorridendo. Nei casi in cui la ricerca si rivela più difficile, dà una mano Walter Schnyder, il responsabile della sezione informatica della Scuola media superiore di Frauenfeld. Schnyder spiega che circa la metà dei posti di stage si trovano in aziende che non offrono formazioni in apprendistato. L'unica condizione per offrire un posto di stage a una persona in formazione nel quarto anno è avere un programmatore in azienda. Fino a circa cinque anni fa, la qualità ne risentiva, ammette Walter Schnyder. «Allora eravamo grati a qualsiasi impresa disposta a offrire un posto di stage». Oggi, invece, gli apprendisti possono spesso scegliere tra diverse opzioni.

Claudia lavora da Bühler da un mese ed è seguita da uno dei formatori che si occupano anche degli apprendisti che seguono una formazione professionale di base duale nell'azienda. Al momento configura PC di clienti esterni seguendo le istruzioni. In seguito verificherà i computer e li preparerà per la consegna. Per il resto del tempo, aiuta i colleghi nella migrazione di vecchi dati in una nuova versione della banca dati per i progetti del settore e si occupa della programmazione di semplici software. Infine, legge i libri di informatica raccomandati dal responsabile del settore. «Non esiste un piano di formazione che descrive tutte queste attività», spiega Walter Schnyder «ma le aziende devono attestare che gli apprendisti abbiano avuto la possibilità di programmare durante la maggior parte del loro stage. In questo modo elaborano le basi per l'LPI».

Dal punto di vista dell'azienda Bühler, 42 settimane di stage sono un po' poche per realizzare tutte le tappe dell'apprendimento specialistico necessarie, per integrarsi nell'équipe e per familiarizzarsi con l'impresa e la sua cultura. Per questa ragione l'azienda dà la preferenza alla formazione duale in apprendistato. Dal canto suo, Claudia risceglierebbe di nuovo la Scuola media superiore di informatica. Secondo lei, seguire prima una scuola e poi svolgere uno stage in azienda è sensato ed equivale alla formazione duale. Il fatto poi di avere dodici settimane di vacanza durante la scuola non è per niente male, ammette sorridendo la giovane informatica.

1.5 Formazione professionale di base nelle scuole d'arti e mestieri (tempo pieno)

Le Scuole d'arti e mestieri sono in grado di fornire l'insieme della formazione professionale di base grazie alla disponibilità di laboratori che permettono di introdurre organicamente le componenti pratiche accanto alla teoria. Queste scuole a tempo pieno vengono finanziate prevalentemente dall'ente pubblico. Molte di esse realizzano prodotti da immettere su mercato, ottenendo così degli introiti che, seppur modesti, contribuiscono a sostenere i costi. La LFPr le annovera fra le formazioni professionali scolastiche (cfr. il cap. 1.4, p. 36).

1.5.1 Nascita delle Scuole d'arti e mestieri in numerose professioni

Già nel Settecento e nell'Ottocento, lo Stato, i Comuni o anche associazioni private fondarono scuole professionali con laboratori.

In Svizzera le scuole orologiaie possono vantare una lunga tradizione (Fallet & Simonin, 2010), ma la diffusione tocca tutto il settore artigianale-industriale e anche il primario e il terziario. Alcuni esempi si trovano anche in ambiti molto specialistici come gli atelier per creatori di abbigliamento o i decoratori tessili (AFC) o la scuola per scultori in legno di Brienz.

In Ticino le Scuole d'Arti e Mestieri (SAM) assumono un ruolo chiave. Già storicamente si sono profilate all'inizio del Novecento come la prima vera e propria alternativa alle cosiddette *scuole di disegno*, introdotte grazie agli sforzi di Stefano Franscini con una prima legge del 1840. Le scuole di disegno rappresentarono per così dire la spina dorsale della formazione professionale nell'Ottocento e nei primi decenni del Novecento, pur avendo un carattere prevalentemente artistico in ragione dell'importanza delle professioni dell'edilizia (architetti, muratori, gessatori, pittori, ecc.) legate ai ben noti 'Mastri comacini'. La necessità di riformare e sviluppare queste scuole si rivelò ben presto impellente ed era chiara ai più avveduti, come ad esempio a Vincenzo Vela che, in qualità di ispettore, ne chiedeva con decisione la trasformazione in scuole tecniche già nel 1875 (cfr. Ghisla 2013a, p. 268). Eppure le scuole di disegno resistero fino al 1933, quando le disposizioni della nuova LFPr ne provocarono l'abbandono. A ben vedere, anche gli sforzi per la creazione di nuove scuole professionali, in sostituzione delle obsolete scuole di disegno, non erano mancati, al punto che con la legge sull'insegnamento professionale del 6 ottobre 1914 (art. 55-58) era stata conferita ai Comuni o a Consorzi di Comuni la facoltà di istituire Scuole d'arti e mestieri e il diritto di ottenere i sussidi del Cantone e della Confederazione. Su questa base si procederà in pieno periodo bellico alla fondazione della Scuola d'Arti e Mestieri di Bellinzona (SAMB) nel 1915, poi gestita dal Cantone a partire dal 1916 (cfr. per una descrizione il cap. 1.5.6, p. 46 e per la storia della SAMB: Margnetti & Moscatelli, 2015).

1.5.2 Il finanziamento delle scuole d'arti e mestieri

Il finanziamento delle SAM, ad eccezione di quelle private, è a carico dell'ente pubblico con una ripartizione tra Confederazione, Cantone e Comuni. L'autofinanziamento grazie alla vendita di prodotti copre una parte minima, tuttavia con differenze significative tra i diversi settori. In alcuni casi le scuole stipulano un contratto di tirocinio con le persone in formazione e attribuiscono uno stipendio, ancorché minimo, in altri casi possono addirittura essere gli allievi a dover pagare una retta. Di conseguenza il loro statuto può variare da allievi a persone in formazione.

1.5.3 Le ragioni della creazione delle Scuole d'arti e mestieri

Le ragioni generali della creazione delle SAM sia nell'Ottocento che ancora nel Novecento possono essere così riassunte:

- sostegno allo sviluppo industriale,
- formazione di un'élite di professionisti e artigiani,
- mantenimento della capacità concorrenziale delle aziende,
- sviluppo della produzione regionale,
- riduzione della carenza di manodopera qualificata in determinati settori,
- disponibilità di posti di formazione in settori con formazione particolarmente costosa,
- sostegno alla formazione professionale con maturità professionale per giovani particolarmente dotati,
- disponibilità di percorsi formativi con certificato biennale (CFP) per giovani con esigenze speciali.

Ovviamente queste ragioni si manifestano spesso in combinazione. L'obiettivo di formare una manodopera qualificata, resta oggi decisivo e si manifesta anche nella collaborazione con paesi in via di sviluppo, intenzionati a promuovere l'industria e una classe imprenditoriale qualificata.

1.5.4 Il ruolo delle Scuole d'arti e mestieri per le origini della formazione professionale svizzera

Verso la fine dell'Ottocento, quando la formazione professionale svizzera comincia a prendere forma, sussisteva l'idea che le Scuole d'arti e mestieri (Gonon, 2002c) potessero assicurare buona parte della formazione di manodopera qualificata e di dirigenti capaci di far fronte alle esigenze della produzione moderna e di fondare nuove imprese. Questa concezione, diffusa soprattutto in Francia, sembrava essere particolarmente confacente ai bisogni dell'epoca industriale (Bücher, 1877). In Francia gli "Ateliers publics" si proponevano quale esempio anche per la fondazione di scuole analoghe in Germania, Austria e in Svizzera, così ad esempio la Scuola d'arti e mestieri della città di Berna, la Scuola per gli operai del metallo di Winterthur, ma anche

quella per i costruttori di mobili di Zurigo.

Negli anni Settanta del secolo scorso le Scuole d'arti e mestieri ritornarono d'attualità come alternative alla formazione duale tradizionale, considerata svantaggiata soprattutto a fronte dei licei (Gonon & Müller, 1982). In particolare per professioni molto impegnative sembravano offrire una valida opportunità. Anche il contesto culturale ha avuto un'incidenza non indifferente sullo sviluppo della formazione professionale. Nella svizzera francese e italiana l'importanza delle Scuole d'arti e mestieri è significativamente maggiore che in quella tedesca (cfr. Wettstein & Amos, 2010, p. 11; Ghisla et al., 2013a; cfr. anche il cap. 1.4.1 e la fig. 1-7).

1.5.5 Vantaggi e svantaggi delle scuole d'arti e mestieri pubbliche

Rispetto ad altre tipologie formative, le Scuole d'arti e mestieri presentano sia vantaggi sia svantaggi. Da un lato questo tipo di formazione offre la possibilità di approfondire conoscenze specifiche in modo sistematico *off the job*, dal momento in cui altri scopi, come la realizzazione di prodotti o di servizi, non sono prioritari. Dall'altro lato ciò può implicare una certa distanza dalle esigenze pratiche delle aziende e generare dei costi maggiori. Così, ad esempio nel settore orologiero, negli ultimi anni si osserva un incremento della formazione duale a scapito di quella a tempo pieno.

È in ogni modo verosimile che le Scuole d'arti e mestieri si manterranno come alternativa alla formazione duale per le ragioni evocate in precedenza. Si può convenire con Wettstein & Amos che in un loro studio suggeriscono di evitare l'accentuazione delle differenze tra Scuole d'arti e mestieri, scuole specializzate e formazione duale e ne ribadiscono la crescente importanza di numerose forme miste. Le SAM sarebbero poi meno una concorrenza per la formazione duale quanto per le scuole di cultura generale (Wettstein & Amos, 2010, p. 36).

Il fatto che le scuole a tempo pieno abbiano un forte radicamento culturale fa sì che, specificamente nella Svizzera italiana e in quella francese, le SAM possano mantenere e anzi rafforzare a loro posizione. È infatti evidente che sullo sfondo dei due modelli si delinea l'impatto della tradizione storica e della matrice culturale. Le chiare differenze tra la Svizzera tedesca da un lato e la Svizzera francese e italiana dall'altro sono comprensibili unicamente se si tengono in debita considerazione queste due dimensioni: storicamente la formazione scolastica a tempo pieno si è sviluppata molto più fortemente nei paesi di cultura latina, non da ultimo in virtù degli effetti specifici della Rivoluzione francese e della rivoluzione industriale (Cfr. nel merito Ghisla et al. 2013a e il cap. 1.4.1).

1.5.6 Esempio

Scuola d'arti e mestieri (SAM) – Bellinzona

All'inizio del Novecento – il Ticino vive uno dei suoi periodi più promettenti in un clima di intensa attività economica propiziata dalla nascita del turismo e dal rilancio industriale – c'è chi percepisce l'impellente necessità di creare una scuola capace di formare i giovani alle crescenti esigenze del mondo del lavoro. Le "Scuole di disegno", ancora diffuse in tutto il Cantone, portano ancora il marchio della tradizione artistica ottocentesca e non sono in grado di reggere la transizione tecnica. A fronte di una sorta di paralisi dell'ente pubblico, e del mondo politico, non è un caso che siano gli ambienti operai, tramite una società filantropica, l'Unione operaia liberale, a farsi promotori delle prime iniziative che porteranno nel 1915, dopo richieste presso l'autorità cantonale rimaste inascoltate, alla creazione di un laboratorio di meccanica che pochi mesi più tardi diventerà, in virtù delle disposizioni della legge sulla formazione professionale del 1914 (art.55), la prima Scuola d'arti e mestieri comunale del Cantone. Un anno più tardi, nel 1916, verrà assunta dal Cantone con relativa decisione del Gran Consiglio.

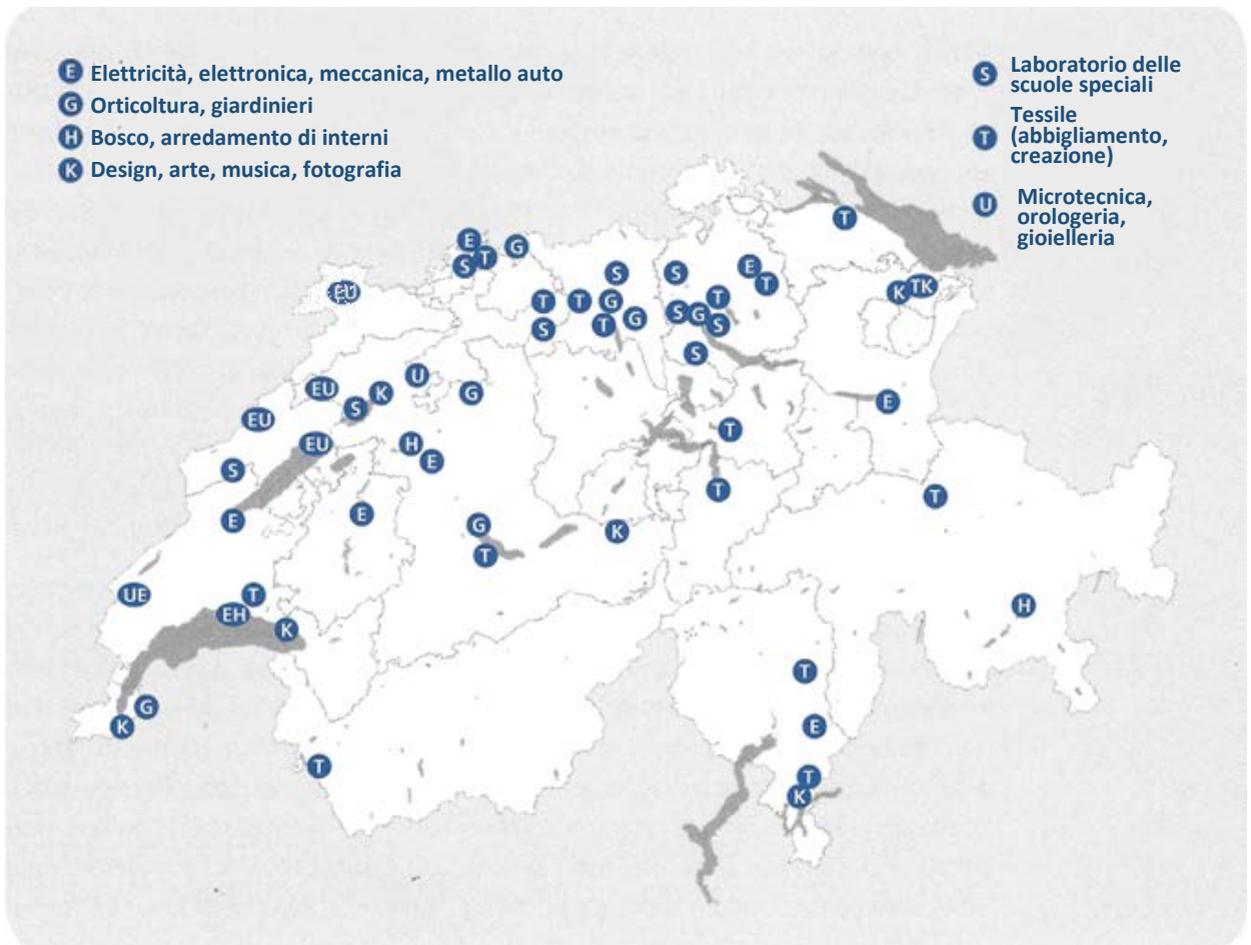


I primi anni furono invero difficili, ma poi gradatamente la scuola acquisì un ruolo guida e divenne, soprattutto nel secondo dopoguerra, un vero e proprio punto di riferimento, in special modo con la sezione di meccanica e di elettromeccanica. Con l'ampliamento logistico avvenuto nel 1952, la scuola accolse anche i corsi per apprendisti e poi, più tardi, nel 1977, la Scuola dei tecnici dell'elettromeccanica, oggi divenuta Scuola specializzata superiore di tecnica (SSST). La SAM di Bellinzona va annoverata fra le scuole che più hanno marcato il panorama formativo ticinese. Riconosciuta tanto nel mondo del

lavoro come nell'opinione pubblica, ha contribuito a formare molti giovani che hanno potuto completare i loro studi a livello superiore, in particolare presso il Technikum di Bienna che per molti anni annoverava una sezione per soli allievi ticinesi (cfr. Margnetti & Moscatelli, 2015).

La SAM è oggi integrata nel Centro Arti e Mestieri (CAM) di Bellinzona e adotta un numero chiuso, selezionando i propri allievi. Nell'anno scolastico 2015/16 era frequentata da 157 allievi suddivisi sul percorso di quattro anni per le quattro professioni degli elettronici AFC, degli operatori in automazione AFC, dei polimeccanici AFC e progettisti meccanici AFC. Gli allievi che seguono i corsi per apprendisti nella Scuole professionali Arti e Mestieri (SPAI) erano invece 942 per una quarantina di professioni, e gli studenti della SSST ammontavano a 82 unità.

Figura. 1-7:
Scuole d' arti e mestieri
pubbliche (scelta)
Rappresentazione propria



Excursus: Scuole d'arti e mestieri, centri di formazione e apprendimento

Quando la realizzazione di prodotti o servizi serve primariamente alla formazione, si parla di apprendimento off the job. Ciò avviene in istituzioni, autonome o in dipartimenti di centri scolastici, che dispongono di laboratori, infrastrutture per simulazioni o altre risorse atte allo svolgimento di lavori utili per l'apprendimento. Una nozione unica che accomuni le diverse tipologie, ad esempio "Centri per l'apprendimento professionale", non si è imposta a livello nazionale. In Ticino è comunque in uso la nozione di Centro professionale.

A livello nazionale si può considerare la suddivisione seguente:

Scuole d'arti e mestieri

Come descritto in questo capitolo si tratta delle scuole che forniscono una formazione professionale di base completa in alternativa alla formazione duale.

Centri di formazione

Di regola, sono enti che fanno capo alle OML per assicurare l'organizzazione dei corsi interaziendali – denominati anche "terzo luogo della formazione" (cfr. il cap. 5.5, l'excursus "corsi interaziendali", p. 263). Sovente questi centri, profilandosi come centri di competenza di una determinato settore, integrano anche l'aggiornamento professionale, la formazione professionale superiore e pure prestazioni di ricerca e sviluppo ad esempio per perizie. In Ticino si veda l'esempio del Centro professionale di Gordola per il settore dell'edilizia.

Laboratori aziendali. Si tratta di luoghi di formazione gestiti da grandi industrie o da Associazioni di aziende formatrici che preparano all'entrata nell'attività produttiva aziendale. Logisticamente possono essere integrati nei reparti produttivi e vengono anche denominati "isole di apprendimento". Capita anche che, a seconda della disponibilità, vengano utilizzati per i corsi interaziendali o per la formazione del personale aziendale o esterno, come ad esempio gli apprendisti di altre ditte.

Laboratori scolastici

Si tratta dei laboratori che fanno parte delle infrastrutture delle diverse istituzioni scolastiche deputate alla formazione di base e continua e che offrono la possibilità di dimostrazioni, sperimentazioni, simulazioni, ecc.

1.6 Tipologie ibride della formazione professionale di base

Chi si prepara contemporaneamente o sequenzialmente per una professione e per uno studio superiore ottiene una qualifica doppia o ibrida. Ciò è possibile grazie ad un sistema formativo permeabile.

1.6.1 Permeabilità quale condizione per qualifiche ibride

Nella maggior parte dei paesi sussiste un solco profondo tra la formazione professionale e i percorsi di cultura generale. Ginnasio e liceo hanno l'immagine di scuole per le classi privilegiate, mentre alla formazione

professionale spetta il ruolo di seconda scelta. Anche il sistema scolastico svizzero è stato criticato per il fatto di costringere i giovani ad una scelta prematura e di cementare così le differenze sociali e di impedire la mobilità sociale⁹. Molteplici sono state le riforme adottate per correggere i problemi insiti nel sistema, tra l'altro incrementando la cosiddetta cultura generale e migliorando le possibilità di continuità con i settori formativi del terziario, senza con ciò dover fare delle concessioni alla qualità delle componenti professionalizzanti.

Tipologie formative ibride risultano avere sempre più importanza in diversi paesi, così ad esempio in Austria dove esistono diversi tipi di maturità professionale, fra cui anche un "apprendistato con maturità" che permette l'accesso all'università passando da una formazione professionale (cfr. Deissinger et al., 2013; Graf, 2013).

In generale la permeabilità dei sistemi formativi sta assumendo un'importanza crescente e porta ad un'accentuazione della domanda di percorsi ibridi. Ciò coincide anche con lo "Zeitgeist" inteso ad eliminare vicoli ciechi e a favorire il prolungamento delle possibilità di scelta. Tipologie formative ibride si danno anche nei cosiddetti percorsi ponte (cfr. il cap. 4.4., p. 204).

Dal liceo alla formazione professionale

Non esiste solo la possibilità di passare dalla formazione professionale alle SUP e anche alle università. Esistono anche percorsi abbreviati che portano dalla maturità liceale ad una formazione professionale grazie a programmi speciali. Ad esempio nel contesto bancario chi dispone di una maturità liceale può accedere, previa acquisizione di conoscenze specifiche, a posizioni solitamente riservate a chi ha svolto una formazione professionale. Il percorso "Formazione bancaria iniziale per chi dispone di una maturità liceale" (BEM) introduce alle pratiche e alle conoscenze specifiche in un anno e mezzo o due anni a seconda della banca (cfr. www.swissbanking-future.ch /22. 4. 2014). Dei programmi sono stati creati anche nei settori dell'elettrotecnica e dell'elettronica, dell'informatica, della costruzione meccanica e della microtecnica, delle telecomunicazioni sotto l'egida di Swissmem. Offrono al titolare di una maturità liceale una formazione accorciata di due anni che combina insegnamento teorico e pratica in azienda e porta ad una maturità professionale (cfr. www.tecmania.ch/de/way-up /22. 4. 2014).

⁹ Taluni usano la nozione di "scisma formativo" (Bildungs-Schisma / Baethge, 2006), altri partono dal fatto che la formazione professionale conferma le ingiustizie sociali (Solga & Dombrowski, 2009, p. 32 sgg)

1.6.2 Esempio

Maturità professionale

La maturità professionale (MP), introdotta con l'obiettivo di migliorare l'attrattività della formazione professionale e di facilitare l'accesso alla formazione terziaria (Gonon, 2013a), è stata una delle riforme più importanti degli ultimi due decenni.

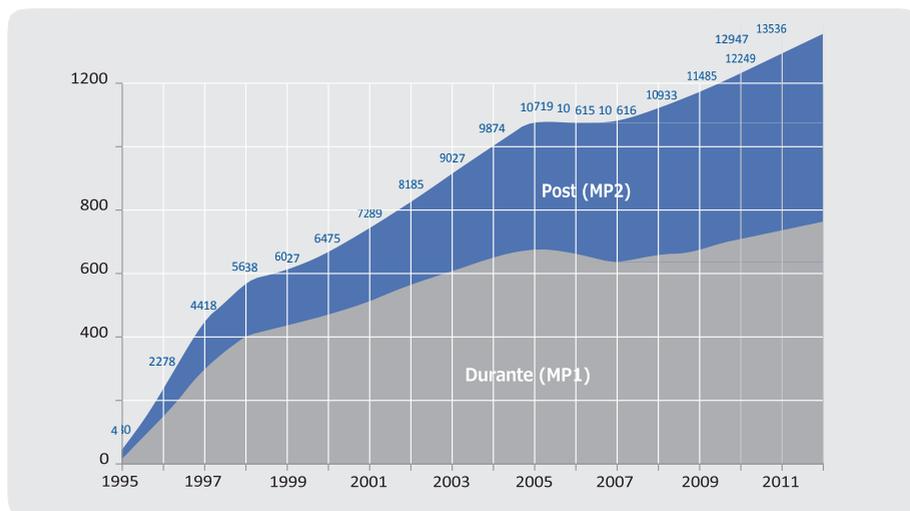
Negli anni 1990, in un contesto marcato da una crescente domanda di personale qualificato a livello superiore e dalla nascita delle Scuole universitarie professionali (SUP), venne introdotta la possibilità di ottenere una maturità professionale nelle allora "scuole medie professionali" (*Berufsmittelschule*) con l'intento proprio di permettere l'accesso diretto alle SUP. La maturità professionale si caratterizza per una formazione di cultura generale ampliata e approfondita, a complemento della formazione professionale di base (cfr. il ritratto di Lukas Signer, p. 52) e quindi integra un AFC: ottiene una MP chi ha acquisito un AFC e ha svolto con successo una formazione complementare.

Originariamente si era prevista una MP integrata nel percorso AFC con un pacchetto di ore scolastiche aggiuntive dedicate alla cultura generale. Nel frattempo sta assumendo importanza crescente una seconda variante che prevede un percorso addizionale dopo l'ottenimento dell'AFC. La prima variante viene denominata MP 1, la seconda MP 2.

Finora sono stati offerti sei indirizzi di maturità professionale: tecnica, commerciale, artigianale, artistica, scienze naturali sanità/socialità. In Ticino sono possibili cinque indirizzi con le seguenti denominazioni: creazione e arte (MPA), economia e servizi (MPC), natura/paesaggio/alimentazione (MPN), sanità e socialità (MPSS, tecnica/architettura/scienze della vita (MPT).

Secondo l'Ordinanza del 2009, la MP comprende quattro ambiti di studio: un ambito fondamentale, un ambito specifico, un ambito complementare e un lavoro interdisciplinare. A partire dall'anno scolastico 2015/16 è entrato in vigore il nuovo programma quadro.

Fig. 1-8:
Evoluzione della MP 1 (integrata)
e 2 (post AFC).
Fonte: UFS (2011b), elaborazione
propria



Le scuole, pubbliche e private, che erogano un percorso di MP sono ca. 200.

Dal 2005 esiste anche una cosiddetta passerella che grazie a corsi in materie di cultura generale e un relativo esame permette l'accesso diretto alle università. Fino al 2011 sono stati più di 2000 i possessori di una MP che hanno approfittato della passerella (Gonon, 2013a, p. 127).

Nel 2010 sono stati attribuiti ca. 12500 diplomi di MP. Del totale degli apprendisti il 13% ha ottenuto la MP 1, mentre l'8% la MP2. Comunque il numero dei diplomati MP che avvia uno studio in una SUP resta limitato, in ogni caso inferiore alle aspettative, alimentate dal successo della MP stessa: due anni dopo l'ottenimento del diploma solo il 50% si iscrive ad una SUP. Una possibile ragione di questa situazione sta probabilmente nella buona situazione del mercato del lavoro che permette ai diplomati di dilazionare l'eventuale inizio di uno studio.

Chi non semina non raccoglie

«Anche nella formazione professionale ci vogliono degli apprendisti intelligenti», afferma il maestro macellaio-salumiere Franz Fässler. Da due anni forma un macellaio-alumiere che segue anche i corsi per ottenere la maturità professionale. Per questo manca spesso in azienda, talvolta più di quanto Fässler vorrebbe.

A volte verso le cinque del mattino Lukas Signer sente una vocina dentro. Il diciassettenne a quell'ora è già in sella alla sua bicicletta per percorrere gli otto chilometri tra Jakobsbad e Appenzello e cerca di farsi uscire il freddo dalle ossa: «Ma chi me lo fa fare?», chiede la vocina. «Perché ho scelto una professione con orari di lavoro simili?» Ma appena arriva nella sua azienda di formazione, Lukas sa la risposta: «Mi sto formando per diventare macellaio-salumiere. Produciamo alimenti di qualità elevata. Per questo il mio lavoro mi piace». Nella maggior parte dei casi, la giornata inizia con la produzione di salsicce. «Alle sette, quando gli altri artigiani iniziano appena a lavorare, noi abbiamo già concluso parecchio». Così, Lukas sta già facendo colazione insieme ai colleghi nell'appartamento del suo capo che si trova sopra il laboratorio. Il freddo gli è uscito dalle ossa da un pezzo.

Lukas sa che senza impegno non si raggiunge nulla. Oltre alla formazione professionale di base, sta seguendo le lezioni per ottenere la maturità professionale (MP) che richiedono molto studio supplementare. Martedì e mercoledì pomeriggio, Lukas frequenta la scuola presso il Centro di formazione e aggiornamento professionale di San Gallo per un totale di undici lezioni. Il mercoledì pomeriggio lo trascorre nella scuola professionale di Winterthur. Durante gli altri giorni lavora nell'azienda, a volte anche il sabato. «La maturità professionale è molto importante per la formazione professionale. In questo modo, non tutti i talenti si iscrivono al liceo. Le aziende come la nostra devono sacrificare un po' di tempo di lavoro. E gli apprendisti devono essere disposti a scendere a compromessi. Per questo, quando siamo alle strette, Lukas ci aiuta anche il sabato. Si tratta di circa dieci sabati all'anno», spiega il formatore Franz Fässler.

Al momento, Lukas sta disossando. Accanto a lui, il suo capo fa lo stesso lavoro. I coltelli dei due separano le ossa dalla carne con estrema precisione eliminando gli strati di grasso in eccesso. I pezzi di carne ottenuti sono disposti con cura nei contenitori. Ogni tanto, il formatore si ferma e si avvicina a Lukas per dargli qualche consiglio. «Per se parare la pelle dall'osso, è meglio usare un acciarino invece del coltello. Così non si danneggia la pelle».

Lukas Signer,
17 anni, oltre alla formazione professionale di base
si prepara anche per la maturità professionale.



L'apprendista è grato di ricevere queste dritte. «Non sono ancora abbastanza veloce. E la velocità è importante, anche per superare l'esame finale. Si nota che passo più tempo a scuola rispetto agli altri». Ma il giovane macellaio-salumiere non ha dubbi sull'utilità della maturità professionale che gli offrirà la possibilità di studiare in una scuola universitaria professionale. Attualmente, però, sta piuttosto pensando di mettersi in proprio alla fine del tirocinio. In ogni caso, non esiterebbe a scegliere di nuovo anche la maturità professionale. «Non sono molto bravo in inglese e in francese. Se avessi scelto la maturità professionale dopo il tirocinio, avrei fatto molta fatica con queste materie», afferma. Sul lavoro non impara lingue straniere.

Lukas spiega che l'insegnamento alla Scuola di maturità professionale non ha direttamente a che vedere con la sua professione. Cuoche, poligrafi e una droghiera stanno svolgendo insieme a lui la maturità professionale a indirizzo tecnico. Per alcune materie quali inglese, matematica o storia, la classe di sette allievi è completata con i compagni che seguono l'indirizzo sanitario e sociale. «Ma non è tutto», spiega Lukas: «la classe di MP del primo anno di tirocinio è composta solo da due allievi. Per questo spesso seguono le lezioni insieme a noi, ma in un'altra aula. Lo stesso docente insegna in entrambe le aule, dando compiti da una parte e poi dall'altra». Le soluzioni dei compiti si trovano su Internet. Il giovane macellaio-salumiere spiega che non per questo viene a mancare la disciplina. «Sappiamo che stiamo studiando per noi. Se a scuola ci perdiamo qualcosa, lo dobbiamo poi recuperare a casa».

A Lukas resta poco tempo per studiare oltre al lavoro e alla scuola. Soprattutto quando durante i fine settimana aiuta il fratello e i genitori nell'azienda agricola. Per questo ha deciso di darsi delle priorità: «Se ho dei compiti faccio prima quelli per la MP. Per l'insegnamento delle conoscenze professionali, se resto attento durante le lezioni, basta il viaggio in treno per Winterthur». A parte i diversi livelli richiesti, Lukas Signer non vede quasi differenze tra le due scuole. In entrambe si fa uso di materiali didattici e in tutte e due le scuole si applicano le possibilità offerte dai media moderni. Gli apprendisti possono inviare domande al docente di conoscenze professionali per SMS in qualsiasi momento e ricevere rapidamente una risposta. Si direbbe che anche il docente sa che senza impegno non si raggiunge nulla.

1.7 Tipologie formative per giovani particolarmente dotati

A partire dagli anni 1970 la formazione professionale ha subito una crescente differenziazione. L'offerta comprende possibilità per gli allievi più deboli, ma anche per quelli più dotati, in funzione del settore e del livello di scuola. La legge sulla formazione professionale (LFPr, 2002, art. 18) considera gli allievi deboli (cfr. il cap. 1.8, p. 59), ma prevede anche la possibilità di accorciare il percorso formativo per quelli dotati o con prerequisiti. Le possibilità vanno dall'accesso facilitato ad un livello superiore della formazione a programmi di mobilità o all'insegnamento bilingue. Sussistono anche possibilità di svolgere la formazione in inglese (cfr. Grassi et al., 2014).

1.7.1 Aspetti particolari

Giovani particolarmente dotati si mettono in luce per molti aspetti che possono riguardare tanto la componente scolastica come quella professionale. Già la scelta di una professione di fiorista o di orafo (tre indirizzi) o per altre professioni artigianali, artistiche, musicali o sportive può essere l'espressione di una dote particolare e portare alla realizzazione di idee brillanti già durante la formazione¹⁰. Si tratta in altri termini di permettere agli individui di manifestare le proprie doti anche nell'ambito della formazione professionale e a questo riguardo sono necessarie opportunità da rendere note ai giovani e ai loro genitori¹¹.

1.7.2 L'ambito professionale pratico: imprenditorialità e competizioni

In tutte le professioni si trovano giovani particolarmente dotati e ciò dovrebbe stimolare i formatori ad incrementare le esigenze nella formazione aziendale (Stamm, Müller & Niederhauser, 2006, p. 67), proprio perché adatta a stimolare i giovani che hanno idee e iniziativa. Alcune aziende si danno da fare al riguardo e adottano misure intese a favorire l'autonomia e l'intraprendenza dei giovani, ad esempio affidando alla loro gestione dei dipartimenti o apposite "aziende junior" in modo che possano acquisire anche capacità direttive o sperimentare innovazioni.

Da rilevare sono in questo contesto pure le competizioni professionali per apprendisti, molto stimolanti sia per giovani dotati sia per le aziende interessate a mettersi in evidenza (cfr. DBK, 1999).

Godono di un notevole prestigio le competizioni che si sono ormai radicate da parecchio tempo a livello internazionale. Già a partire dagli anni 1950 si sono organizzate le prime competizioni tra rappresentanti delle diverse

¹⁰ Si vedano nel merito i risultati di uno studio sulle possibilità di favorire apprendisti dotati, realizzato alla fine degli anni '90 (Wettstein, 2000).

¹¹ Un aspetto importante anche per gli immigrati (cfr. Stamm et al., 2012)

categorie professionali dell'artigianato, dell'industria e dei servizi. In queste manifestazioni la Svizzera occupa regolarmente posizioni di tutto rispetto, si è anzi profilata da anni come la nazione europea con il maggior successo. Le numerose medaglie ottenute non riflettono solo prestazioni individuali di eccellenza, ma rispecchiano, secondo l'opinione di molti osservatori, l'elevato livello della formazione professionale nazionale.

Alle 42esime World Skills Comptitions del 2013 a Lipzia tutti i 39 giovani svizzeri presenti sono stati premiati e nella competizione per nazioni la Svizzera ha ottenuto il secondo posto (Schmid, 2013b).

«Art in Wood» : concorso per apprendisti falegnami nel Canton Lucerna un esempio di concorso regionale

L'associazione dei falegnami lucernesi organizza annualmente e sotto un motto particolare un concorso per apprendisti che presentano lavori realizzati nel tempo libero. Dapprima i candidati debbono inoltrare uno schizzo e se la giuria lo accetta hanno la possibilità di utilizzare le macchine dell'azienda per realizzarlo. Due giurie, una professionale e una per il design, attribuiscono un premio all'innovazione ai lavori che poi vengono esposti. Nel concorso del 2013 sono stati sottoposti 61 lavori di apprendisti di costruzioni di mobili.

Vivere la danza e ballare la vita

In Svizzera sono un po' matti: anche per un'attività artistica come la danza ti fanno fare una formazione professionale di base. Ma Thierry sa che l'approccio sembra sì obsoleto, ma in realtà non lo è.

A volte, quando rientra a casa la sera, Thierry è sollevato nel sentire che in famiglia la conversazione verte sul calcio. In questi momenti è felice che nessuno parli di danza: si può rilassare e semplicemente ascoltare. Poi, per staccare, guarda spesso il telegiornale. Anche il fatto che i suoi genitori esercitino altre professioni lo aiuta a pensare ad altro. «Dopo gli allenamenti percepisco ancora dentro di me la musica che abbiamo sentito. Poi penso tanto alle correzioni che mi sono state fatte e alle nuove sequenze imparate. Fa bene ricevere altri impulsi da fuori che non riguardano la danza».

Sono le nove di mattina. Nello Studio 4 della Tanz Akademie di Zurigo, i nove giovani che seguono la formazione di danzatore AFC insieme a Thierry fanno esercizi di riscaldamento. Quasi tutti provengono da paesi diversi: Giappone, Svizzera, Armenia e Stati Uniti. Su una parete della sala c'è un grande specchio. Oliver Matz, docente della materia principale "danza classica" e direttore dell'accademia, si siede. Da un pianoforte a coda piazzato davanti alle finestre riecheggiano i primi suoni ritmati. I ballerini eseguono dapprima esercizi alla sbarra e poi, al centro della sala, varianti più difficili. Oliver Matz corregge un braccio che scende troppo presto o una schiena che si inarca troppo nella zona lombare. Spiega quando integrare nuove figure, una volta un'arabesque, un'altra un grand fouetté. Istruisce piccoli gruppi alla volta o anche un solo allievo. Quando i movimenti sono perfetti, si direbbe che i ballerini si muovono leggeri come delle piume. Ma nelle pause, si sente che i giovani devono riprendere fiato. Thierry si asciuga il sudore dalla fronte con un panno. L'allenamento dura tra due e tre ore.

La formazione professionale di base di danzatore AFC permette a giovani talenti di imparare gratuitamente il mestiere della danza e di potersi esibire sul palco (ma senza stipendio). Per poter seguire la formazione bisogna avere molto talento.

Thierry ha iniziato con la danza già quando era all'asilo. Più tardi ha svolto una formazione di base nella Tanz Akademie. Nella sua formazione, lavora il repertorio dei passi della danza classica, ma non solo. Nel pomeriggio, seguito da altri docenti, si allena anche nel pas de deux con le ragazze. A ciò si aggiungono le materie "danza contemporanea" e "improvvisazione".

Thierry Jaquemet,
18 anni, sta seguendo il terzo anno di tirocinio
per diventare danzatore AFC (indirizzo danza classica).



Nella Tanz Akademie i giovani ballerini seguono lezioni bilingui in storia della danza e della musica, teoria della musica oppure conoscenze professionali. Queste lezioni sono integrate dall'insegnamento di cultura generale (CG) che si tiene alla Allgemeine Berufsschule di Zurigo. Thierry impara come prepararsi per un'audizione oppure quali sono i muscoli da attivare per un fouetté en dehors. Non gli dispiacerebbe seguire ancora più lezioni. Il giovane ha infatti superato brillantemente gli esami di ammissione al liceo. Ma nella professione scelta da Thierry, la possibilità di ottenere anche la maturità professionale durante il tirocinio è stata introdotta solo di recente.

La formazione per diventare danzatore AFC dura tre anni, mentre in seguito Thierry dovrà la formazione in cultura generale. Dopo di che, resterà un altro anno alla Tanz Akademie per infine affrontare la procedura di qualificazione. Così potrà partecipare alle audizioni. Thierry ha già raggiunto un primo successo durante le scorse vacanze estive. Ha seguito un seminario di due settimane a Dortmund e ha ottenuto una borsa di studio per un altro seminario. «È molto importante tessere una rete di contatti per ottenere degli ingaggi», racconta. Questo tipo di corsi e le relazioni di docenti esterni costituiscono una sorta di terzo luogo di formazione. La formazione non prevede veri e propri corsi interaziendali.

Nel quarto anno di formazione, Thierry avrà l'opportunità di perfezionare le figure di danza e di sviluppare ancora maggiormente la sua personalità artistica. È questo l'aspetto della formazione che interessa particolarmente il giovane ballerino. Thierry non vuole diventare una macchina che danza alla perfezione. Si tratta piuttosto di «esprimere contenuti legati a stati d'animo e stati mentali» con il proprio corpo, come si legge nell'ordinanza sulla formazione. Recentemente ha visto uno spettacolo magnifico: un teatrodanza diretto dal coreografo Jérôme Bel con ballerini con disabilità mentali. «Mi ha colpito profondamente la gioia con cui queste persone hanno espresso il loro amore per la danza». Thierry vuole che la sua vita sia incentrata sulla danza, ma anche che la danza balli con la sua vita.

1.7.3 L'ambito scolastico: corsi opzionali e cultura generale

Vi sono Cantoni e singole scuole che per giovani particolarmente dotati prevedono un potenziamento del programma fino ad una mezza giornata settimanale (cfr. il cap. 5.2., p. 23). Se dimostrano di soddisfare appieno le esigenze a scuola e in azienda, questi giovani possono frequentare corsi opzionali o di approfondimento in ambito professionale, creativo, sportivo e in special modo nelle lingue straniere.

Negli anni 1970 in alcune scuole professionali si cercò di proporre più cultura generale, partendo dall'idea (Sommerhalder, 1989) che molti giovani avessero un relativo interesse. In realtà queste aspettative vennero soddisfatte in modo molto parziale e solo negli anni 1990, con l'introduzione della maturità professionale quale condizione di accesso alle SUP si ebbe un maggiore successo.

1.7.4 Esempio

Istituzioni specializzate per talenti nello sport e nell'arte

Analogamente ai licei, anche nella formazione professionale esistono dei percorsi scolastici che permettono ai talenti nello sport o nel balletto di affiancare l'allenamento e lo studio così da ottenere un diploma di secondario II. Spesso si trovano delle soluzioni personalizzate e per le danzatrici (AFC) esiste una formazione professionale di base specifica (cfr. il ritratto di Thierry Jaquemet, p. 56).

In Ticino la Scuola professionale per sportivi d'élite (SPSE) viene fondata nel 2001 sotto forma di una scuola media di commercio con apprendistato e maturità professionale di commercio aperta sia agli sportivi d'élite sia ai talenti artistici (musica, danza, arti circensi). Nel corso dell'anno scolastico 2015-16 gli allievi iscritti sono 123, di cui 50 al primo anno di formazione, in provenienza da 23 discipline sportive e due artistiche. La scuola propone cicli di studio triennali con due percorsi:

- uno che porta all'ottenimento dell'Attestato Federale di Capacità (AFC), 3 anni con pratica professionale integrata;
- l'altro con AFC e Maturità Professionale Commerciale (MPC), 3 anni + 1 anno di pratica aziendale.

La SPSE è una sotto sede della scuola federale di Macolin ed è riconosciuta da Swiss Olympic. L'ammissione sottostà a criteri sia scolastici sia sportivi o artistici. Le classi accolgono un massimo di 18 allievi che possono contare su uno sviluppato sistema di formazione integrato, in presenza e a distanza.

1.8 Tipologie formative particolari per giovani con difficoltà

Non tutti i giovani hanno le risorse, in condizioni normali, di poter svolgere la formazione biennale che si conclude con il Certificato federale di formazione pratica (CFP) oppure una formazione triennale o quadriennale completa con l'Attestato (AFC). Per questi giovani vengono messe a disposizione diverse opportunità.

1.8.1 Prolungamento della durata della formazione

Giovani con difficoltà gravi impossibilitati a completare la formazione nei termini previsti possono richiedere un prolungamento dell'apprendistato presso l'ufficio cantonale della formazione professionale. Le basi legali sono date dalla legge sulla formazione professionale che "per persone con difficoltà di apprendimento o con un handicap" permette di adeguatamente prolungare la formazione (LFPr, 2002, art. 18, 1; cfr. per l'abbreviazione anche il cap. 1.7, p. 54).

1.8.2 Aiuti per lo svolgimento delle procedure di qualificazione

Anche persone che a causa delle loro difficoltà necessitano di un sostegno per presentarsi alle procedure di qualificazione possono farne richiesta: "Se, a causa di un handicap, un candidato necessita di mezzi ausiliari particolari o di più tempo, questi gli vengono adeguatamente concessi" (OFPr, 2003, art. 35, 3). D'altro canto, persone che dopo aver ripetuto non hanno superato gli esami, possono ottenere un documento che attesti le loro competenze (cfr. il cap. 3.8, p. 182).

1.8.3 Compensazione degli svantaggi per persone con handicap

Nel 2013 il Centro di servizio per la formazione professionale (CSFO) ha pubblicato un rapporto "Compensazione degli svantaggi per persone con handicap nella formazione professionale". L'intento è di permettere l'adozione di misure specifiche a compensazione degli svantaggi sotto forma di adattamenti dei percorsi formativi e delle procedure di qualifica, da realizzarsi tuttavia nel rispetto delle esigenze professionali predisposte in ogni singola professione (CSFO, 2013). Su questa base la Commissione per la formazione professionale di base della Conferenza svizzera degli uffici della formazione professionale (CSFP) ha redatto una raccomandazione per il coordinamento intercantonale delle misure in questione. Fa parte delle raccomandazioni un formulario che le persone in formazione interessate possono compilare e inoltrare al momento della sottoscrizione del contratto. Difficoltà della vista, dell'udito, dislessia, discalculia così come handicap fisici, psichici, mentali o la sindrome da disattenzione e iperattività (AD/HD) debbono essere note a tutte le persone coinvolte sin dall'inizio della formazione, in modo che sia possibile la discussione e l'adozione di misure adeguate alle esigenze degli allievi. Fra queste misure si annoverano strumenti e attrezzi speciali o il prolungamento

delle procedure di qualifica.

1.8.4 Sostegno all'educazione

Incontra un crescente interesse anche il concetto di un sostegno all'educazione (*Supported Education*), con cui si intende un sostegno mirato alla formazione professionale di giovani con difficoltà o handicap al momento dell'entrata nel mondo del lavoro (cfr. ad es. Schaufelberger, 2013). Si parte dall'idea che persone con handicap siano in grado di svolgere un'attività produttiva e una relativa formazione a condizione che si trovi un lavoro adeguato in un ambiente favorevole. Tuttavia, un accompagnamento del genere richiede un elevato sforzo coordinativo tra l'azienda, la scuola e i diversi attori coinvolti. Questo tipo di sostegno all'educazione fa altresì capo al concetto di *Supported Employment* (sostegno all'impiego, cfr. nel merito Doose, 2012).

1.8.5 Formazione empirica/stage di avviamento professionale

La formazione empirica venne introdotta con la legge del 1978 e si indirizzava "ai giovani soprattutto dotati praticamente" (LFPr, 1978, art. 49) che non dispongono delle capacità di seguire un apprendistato regolare. Il programma d'insegnamento previsto non era standardizzato, ma definito dagli insegnanti in funzione dei bisogni individuali degli allievi e da realizzarsi in piccole classi con un taglio molto pratico. Di conseguenza, non esistevano nemmeno procedure di qualifica predefinite e standardizzate. Infatti gli esperti visitavano gli allievi nel corso di una giornata e verificavano se avessero appreso quanto previsto dal programma. In aggiunta al certificato ufficiale si precisavano le capacità specifiche acquisite dall'allievo.

Pur costituendo alla fine degli anni '90 solo il 2% del totale della formazione professionale (Wettstein, 1999), la formazione empirica rappresentava un'importante opportunità per i giovani che la frequentavano. Tuttavia comportava non solo lo svantaggio di non offrire possibilità di carriera e di ulteriore formazione riconosciute, ma non offriva nemmeno opportunità di successo sul mercato del lavoro migliori rispetto a chi era privo di una formazione a livello postobbligatorio (Schweri, 2005).

Nel corso della revisione della legge sulla formazione professionale si è tolta la base legale alla formazione empirica, che si è poi esaurita entro il termine ultimo fissato al 2014. Nel frattempo, a partire dal 2005, è stata gradualmente sostituita dalla formazione biennale con certificato (CFP). All'inizio del 2014 esistevano già oltre 40 ordinanze per la formazione biennale e altre seguiranno ancora. Nel 2012 sono state però avviate ancora ufficialmente delle formazioni empiriche con ca. 600 giovani (SEFRI, 2013k).

A più riprese si è evidenziato che la formazione biennale con CFP pone esigenze maggiori rispetto alla formazione empirica (ad es. Aeschbach, 2006; Kammermann & Hofmann, 2008; Scherrer, 2008), visto che si basa su piani di formazione standardizzati. Si tratta di un'ipotesi abbastanza verosimile, ma che dovrà essere verificata empiricamente (Stern et al., 2010).

1.8.6 Formazione professionale con il sostegno dell'AI

In base alla legge federale sull'invalidità, giovani e giovani adulti con difficoltà o handicap possono beneficiare di un sostegno dell'assicurazione invalidità (AI) per svolgere una formazione professionale. Questo sostegno è stato finora soprattutto appannaggio di giovani in formazione empirica. Ma vi sono anche giovani che svolgono una formazione regolare che possono ricorrere ai sussidi, soprattutto in caso di handicap fisici. Ad esempio chi soffre di difficoltà di udito può frequentare la relativa scuola professionale per sordi a Zurigo.

1.8.7 Formazione pratica Insos (FPra)

La formazione pratica (FPra) dell'Associazione nazionale delle istituzioni per persone con handicap (Insos) rappresenta un'evoluzione della formazione empirica ed è concepita per giovani che a seguito del loro handicap non sono o non sono ancora in grado di seguire una formazione biennale con CFP. Giovani che sono a beneficio dell'assicurazione invalidità vi possono fare capo e così avere maggiori opportunità di successo nel mercato del lavoro. L'istituzione di riferimento è l'Ufficio federale delle assicurazioni sociali (UFAS).

La FPra mira allo sviluppo di capacità lavorative semplici attraverso attività pratiche, un'assistenza individuale e adeguate forme e modalità di apprendimento (Sempert & Kammermann, 2010). Per favorire la permeabilità, l'impostazione della FPra si orienta a quella della formazione biennale.

Una prima valutazione della FPra ha dato risultati apprezzabili, anche se diversificati. Circa un terzo delle persone in formazione riesce ad integrarsi professionalmente dopo aver concluso la FPra, in parte con una rendita AI. La quota di passaggio alla formazione biennale si aggira attorno al 10% (Insos, 2013). L'UFAS ha perciò provveduto a rendere più rigorosi i criteri di finanziamento con la revisione 6b della legge AI: concretamente solo i giovani che, dopo sei mesi di formazione FPra, hanno prospettive d'inserimento professionale realistiche, potranno continuare e concludere la formazione. Insos e altre associazioni si sono opposte a queste disposizioni che non lasciano tempo sufficiente per valutare le possibilità dei giovani e nel settembre 2011 hanno inoltrato una petizione ("Formazione professionale per tutti") con 100 000 firme. La responsabilità per l'ulteriore sviluppo della FPra è in ogni modo dell'UFAS.

1.9 Formazione professionale e pedagogia sociale

In molti casi l'offerta di formazione professionale di base viene completata con importanti misure di pedagogia sociale.

1.9.1 Caratterizzazione e varianti

Pedagogia sociale e pedagogia della formazione professionale

La pedagogia sociale e poi la pedagogia della formazione professionale si sono sviluppate a cavallo tra l'Ottocento e il Novecento in un momento in cui la povertà e la cosiddetta "questione sociale" animavano il dibattito politico. Già negli scritti di Giovanni Enrico Pestalozzi l'"educazione alla povertà" viene considerata un compito importante della formazione degli individui. Con ciò egli intendeva la formazione di uomini virtuosi, pii e socialmente responsabili al servizio dell'economia e della società (Gonon 2005).

Nel corso dell'industrializzazione vennero discusse e adottate misure a protezione dei bambini, dopo che era già stata introdotta l'obbligatorietà scolastica. La messa in evidenza della situazione precaria di molti giovani portò alla nascita della "pedagogia sociale" che, secondo Paul Natorp, dovrebbe favorire l'educazione della volontà quale base per la riforma della società (Gonon, 2009b). Aiuto e sostegno: due motivi e due misure al centro del discorso pedagogico-sociale. La pedagogia della formazione professionale, sviluppatasi di seguito, mette invece l'accento sull'educazione del cittadino responsabile così come sull'acquisizione di capacità professionali.

Tipologie di formazione professionale caratterizzate nell'ottica della pedagogia sociale si attuano all'interno di istituzioni apposite e combinano sovente misure tese a preparare all'attività professionale con forme d'introduzione alle pratiche lavorative. A ciò fa poi seguito il lavoro accompagnato in un'azienda. Di seguito si elencano alcuni esempi:

- Case/istituti per giovani: l'abitare accompagnato viene completato con un'offerta formativa interna (programmi d'integrazione professionale o formazione professionale vera e propria) o con attività di giorno esterne in una scuola professionale.
- Istituzioni aperte o chiuse per giovani e giovani adulti che devono scontare una pena e dove possono essere adottate misure di vario genere secondo il Codice penale svizzero, art. 61, e secondo la Legge federale sul diritto penale minorile, art. 15, 16 e 25.
- Associazioni di aziende formatrici con orientamento pedagogico-sociale che si impegnano per persone che devono "affrontare l'integrazione (o reintegrazione) o la formazione professionale in condizioni di difficoltà" (Overall Basilea). Un esempio è l'associazione axisBildung di Bülach (cfr. più oltre).
- Istituzioni formative che mettono l'accento sulla preparazione professionale, in particolare sulla transizione della scuola dell'obbligo alla formazione
- professionale di base, come ad esempio Impulsis a Zurigo o "Einstieg in

die Berufswelt" a Baar.

- Istituzioni per giovani in condizioni di vita difficili che necessitano di una loro strada per entrare in modo autonomo nel mondo del lavoro. Un esempio noto è la Fondazione Märtpplatz di Rorbass-Freienstein (Zurigo). La Fondazione dispone di laboratori propri oppure fa capo ad aziende della zona per creare condizioni individuali propizie alla formazione e, se del caso, prepara anche a diplomi di altri paesi europei quando non vi sono adeguate opportunità in Svizzera.

Gli interventi di carattere pedagogico-sociale non sono in grado di autofinanziarsi. Benché la maggior parte delle istituzioni interessate svolga attività produttive, analogamente alle Scuole d'arti e mestieri o altre tipologie di formazione scolastica, si tratta di attività finalizzate alla formazione che non possono rendere a sufficienza. Di conseguenza è l'ente pubblico che copre la maggior parte dei deficit tramite le istituzioni assicurative (AI, prestazioni complementari), le autorità di esecuzione delle pene, gli uffici di assistenza sociale e per l'integrazione.

La vita riprende dopo l'odissea

Molti migranti trovano accoglienza nel nostro Paese. Per chi può restare si conclude un dramma per noi pressoché inimmaginabile e ha inizio una nuova vita. Fra di loro c'è Elyas, rifugiato eritreo, che, seppure lontano dai suoi famigliari, dopo un anno di scuola media si è potuto inserire in un pretirocinio d'integrazione.

Elyas nasce il 2 marzo del 2000 a Senafe nell'Eritrea meridionale. La sua famiglia è di religione cristiana e pertanto particolarmente esposta alle persecuzioni in un paese che vive ormai da tempo in uno stato di guerra permanente. Suo padre, militare di professione, è quasi sempre lontano da casa e così Elyas cresce con la madre, due fratelli e tre sorelle. La madre è da due anni in prigione, ma con i fratelli e le sorelle ha ora la possibilità di avere un minimo di contatto via skype. Pur vivendo in condizioni di estrema povertà, Elyas ha la fortuna di poter frequentare una scuola a cui si reca con una bicicletta regalatagli da uno zio che vive in Israele. Fino a quando le circostanze vogliono che il padre debba fuggire per evitare la prigione. A questo punto anche Elyas, appena dodicenne, decide di fuggire e la sua diventa una vera e propria odissea attraverso l'Africa. Passando attraverso l'Etiopia, il Sudan e la Libia e aver soggiornato diversi mesi in campi profughi, soffrendo sovente la fame e la sete oltre che le angherie di chi viaggia con lui, riesce a raggiungere, allo stremo delle forze, l'Italia su un barcone che, fortunatamente, non cola a picco. Da qui il passo verso la Svizzera è relativamente corto e, giunto in Ticino, trova accoglienza dapprima a Chiasso, poi a Bellinzona. Il lungo viaggio è stato possibile solo perché suo zio che vive in Israele ha potuto versare diverse migliaia di dollari per i passatori.

A confronto con quanto vissuto in precedenza, i primi passi in Ticino sono stati relativamente facili, nonostante le difficoltà di comunicazione. Dapprima passa un po' di tempo in un centro profughi poi ha la possibilità di inserirsi in una classe di terza media dove si dimostra capace e, assieme ad altri compagni di avventura eritrei, trova contatto e può fare amicizia con i coetanei ticinesi. Certo le difficoltà scolastiche restano e avendo compiuto i 15 anni alla fine dell'anno scolastico viene prosciolto dall'obbligo di frequenza.

Elyas, 15 anni,
rifugiato eritreo, svolge un pretirocinio



Così, il 7 settembre 2015 inizia il Pretirocinio d'integrazione (PTI). Il PTI permette a giovani alloggiati dai 15 ai 20 anni di imparare l'italiano, di avvicinarsi alla realtà culturale svizzera, al mondo del lavoro e di conoscere le peculiarità della formazione professionale (cfr. il cap. 4.4.2).

Il pretirocinio ha un carattere prettamente multiculturale e multilingue. Elyas vi si è integrato bene, ne ha capito l'importanza e si sta impegnando con entusiasmo per riuscire al meglio. Anzi, proprio perché motivato e dotato, aiuta molto i compagni, soprattutto quelli più timidi e in difficoltà. Era un buon allievo nel suo paese e lo è anche qui. Il suo sogno è di diventare muratore o falegname, vuole riuscire a prendere in mano la sua esistenza, anche per potersi dimostrare riconoscente e aiutare la sua famiglia rimasta in Eritrea. A tratti è impaziente e vorrebbe bruciare le tappe, ma deve capire che ci vuole pazienza, capacità di adattamento e caparbietà. Ora si sta preparando per fare i primi stage nelle professioni prescelte. Poi si tratterà di trovargli un posto di tirocinio.

1.9.2 Esempio

axisBildung, Bülach

axisBildung è un'Associazione di aziende formatrici con sede a Bülach che gestisce ca. 170 apprendisti in diverse professioni. Posti di tirocinio sono disponibili in aziende sia partner sia esterne.

I giovani vengono segnalati all'Associazione dalla magistratura dei minorenni, dagli uffici dell'aiuto e della protezione, dalle sezioni per la tutela o anche da sezioni dell'Assicurazione invalidità. axisBildung è stata fondata nel 1998 per concretizzare l'idea di mettere le persone al centro delle attività produttive e di favorire un agire responsabile dai punti vista sociale ed ecologico¹². In quest'ottica sono stati creati posti di formazione individualizzati e vicini alle condizioni normali, così da permettere l'entrata nel mondo del lavoro a giovani con particolari difficoltà. Il lavoro diventa la dimensione in grado di dare senso all'esistenza e di stimolare l'apprendimento, la formazione assume il carattere di scuola di vita e di ambito in cui si possano sviluppare i rapporti sociali e la personalità.

Riconosciuta in quanto Associazione dall'Ufficio per la formazione secondaria di Zurigo, nel 2013 axisBildung metteva a disposizione apprendistati in 15 aziende partner per 22 professioni a livello di FPra, di tirocinio empirico, di CFP e AFC. Nelle fasi I e II (cfr. la fig. 1-10) si procede ad una formazione protetta nelle aziende partner, fra cui una panetteria, un giardiniere, due imprese di custodia di immobili, un ristorante e quattro negozi di alimentari. Il passaggio alla fase III, ossia in un'azienda non convenzionata, è possibile in qualsiasi momento. La formazione protetta nelle aziende partner si avvale di un operatore sociale ogni 12 apprendisti.

axisBildung favorisce la permeabilità tra i diversi livelli formativi e il passaggio dalla FPra al CFP e da quest'ultimo all'AFC. In questo modo gli apprendisti hanno anche la possibilità di accorciare i tempi di formazione per arrivare ad ottenere l'AFC.

Fig. 1-10:
Fasi del modello
formativo axisBildung



Nell'anno scolastico 2011/2012, ca. 160 apprendisti si trovavano mediamente in formazione. Nel 75% dei casi, la formazione viene finanziata dall'AI, nell'11% dagli Uffici sociali, nel 14% dalla magistratura dei minorenni. Nello stesso anno, 42 giovani hanno concluso la loro formazione professionale di base, 8 in un'azienda non convenzionata, 34 in un'azienda partner. Il 69% di chi finisce con successo la formazione riesce nella transizione verso il mondo del lavoro, nella professione imparata o in un'altra affine.

¹² Cfr. "rundumkultur", un concetto di cultura che oltre alla dimensione artistica considera anche quella sociale. www.rundumkultur.ch (3.5.14)

RITRATTO: BENIR A.

Chi riesce nell'Arxhof, ce la fa anche fuori

Vendeva oggetti immaginari in Internet. In seguito ha assaltato una stazione di servizio. Nel centro di esecuzione delle misure per giovani, Benir A.* ottiene una seconda possibilità.

Il centro di detenzione giovanile di Arxhof (BL) è situato in una zona che invita a fare delle belle passeggiate. Ma, circa due anni fa, mentre si dirigeva spedito verso Bubendorf, Benir non ha avuto tempo per godersi il panorama. Era la seconda volta che scappava. Aveva poi spiegato che se ne era andato per trascorrere il Natale con i suoi genitori. Il solito pretesto per togliersi d'impiccio. Un mese dopo la fuga, Benir si era consegnato alla polizia. Subito dopo subentrava la detenzione preventiva con inserimento in un gruppo allargato. In quel gruppo, riunito nella grande aula dell'Arxhof, stava seduto nel cerchio interno insieme ai compagni e agli educatori del suo pavillon abitativo. Chi intendeva porre delle domande doveva spostarsi dal cerchio esterno a quello interno: «Perché sei fuggito? Eri davvero a buon punto», «Che droghe hai preso?», «Ci siamo preoccupati».

Il gruppo allargato è impegnativo», spiega Benir, «tutto diventa difficile». Da due anni e mezzo il ventiduenne vive nella struttura aperta per l'esecuzione delle misure Arxhof dove impara la professione del metalcostruttore. Nel contempo impara però anche a capire e a controllare il suo comportamento deviante. Oltre al tirocinio, le colonne portanti dell'intervento sono la pedagogia sociale e la psicoterapia. Nell'ambito della pedagogia sociale, Benir e gli altri abitanti dell'ala «devianze» si confrontano più volte la settimana sui temi della quotidianità e sui conflitti che si possono verificare. Così, si discute dei comportamenti sprezzanti, si osserva se qualcuno del gruppo ripiega su se stesso e si pianificano attività per il tempo libero. A ciò si aggiunge il gruppo allargato, convocato in caso di necessità, ma c'è anche uno spazio di riflessione. Nella psicoterapia, gli abitanti del centro elaborano la loro storia personale. Al momento, Benir analizza gli effetti dei torti che hanno segnato la sua vita. «Riesco a lavorare bene. Ma a volte sono lento anche se dovrei mettere la quinta. Mi lascio andare, così come altri mi hanno lasciato cadere», spiega.

Benir A., 22 anni,
segue la formazione di metalmeccanico AFC nel
quadro di un programma di esecuzione delle
misure penali



Benir ha trascorso i primi quattro mesi nell'ala di accoglienza dell'Arxhof. In questo periodo ha avuto l'opportunità di conoscere le diciotto formazioni professionali offerte e di familiarizzarsi con le molte regole comportamentali e con il piano delle attività. «Chi non sparecchia la sua tazza deve pulire tutta la caffetteria. Ritardi, atteggiamenti minacciosi, lasciare in giro una giacca: tutto ha delle conseguenze», racconta Benir evitando la parola «punizione», come tutti nell'Arxhof. All'inizio il giovane è stato seguito dagli ospiti più anziani. Chi si trova nella struttura è tenuto a imparare ad assumersi la responsabilità e a tematizzare i comportamenti devianti degli altri ospiti. «È una sorta di antidoto agli atteggiamenti di complicità tra compagni», spiega il formatore Max Müller, «ma i giovani devono reagire se qualcuno cerca di far andare a fondo la barca in cui si trovano».

Benir è nel terzo anno di tirocinio. Nei primi due anni, l'insegnamento ha avuto luogo nell'Arxhof stesso. Ora ogni mercoledì segue i corsi nella scuola professionale di Muttenz. Benir è fiero della sua formazione. Al centro arrivano una grande varietà di mandati: scale, corrimani, tavoli, porte, griglie, e poi ci sono sempre dei formatori professionali a disposizione. Alcuni compagni di scuola gli hanno già detto scherzando di voler diventare anche loro criminali per poter imparare una professione nell'Arxhof.

Benir deve concludere la formazione professionale di base prima di lasciare la struttura. Ma già oggi ha la possibilità di abituarsi alla libertà. Può andare a trovare la sua ragazza oppure dormire fuori. Negli ultimi mesi, poi, abiterà in un alloggio esterno. Benir sa molto bene su cosa si basa questa libertà: «lavorare alla propria identità, crearsi una rete sociale composta dalla famiglia e dagli amici giusti, assumersi la responsabilità dei propri delitti». Anche se questo elenco appare un po' rigido, non è difficile intuire che Benir creda veramente nei suoi sforzi. «Se riesci a farcela nell'Arxhof, ce la fai anche fuori», conclude. Grazie ad un sistema del diritto improntato alla risocializzazione e al trattamento, le possibilità che Benir ce la faccia sono buone.

1.10 Esami di professione e Esami professionali superiori

1.10.1 Caratterizzazione

Gli Esami di professione e gli Esami professionali superiori fanno parte della Formazione professionale superiore (cfr. il cap. 2.1, p. 114), tuttavia, a differenza delle Scuole specializzate superiori, non sono vincolati a dei programmi, ma solo ad una procedura d'esame. Il relativo regolamento contiene una guida e specifica i criteri di ammissione, il metodo d'esame, il contenuto dell'esame e le modalità di valutazione. Il criterio di ammissione coincide di regola con il possesso dell'AFC e con un determinato periodo di esperienza professionale. Gli interessati sono pertanto liberi di scegliere il modo di prepararsi, salvo nel caso sussista un approccio modulare che richiede la frequenza di determinati corsi quale criterio di accesso (cfr. il cap. 2.3.2, p. 138).

I corsi preparatori, offerti dalle associazioni padronali, dalle scuole professionali e anche da privati, sono di regola paralleli all'attività lavorativa e possono durare anche più anni.

Chi svolge con successo un Esame di professione ottiene un "Attestato professionale federale" e può portare il titolo ad esempio di "Guida alpina con attestato professionale federale". Chi passa l'Esame professionale superiore ottiene il diploma federale, e porta il titolo ad esempio di "Esperto contabile con diploma federale", definito anche come "maestria". I titoli sono protetti, i nomi dei diplomati vengono pubblicati e rientrano in un registro apposito della SEFRI.

Organizzazione e svolgimento degli esami

L'iniziativa per la realizzazione degli esami è delle Organizzazioni del mondo del lavoro che devono sottoporre la richiesta alla Confederazione tramite una proposta che rispetti le direttive della SEFRI.

Il Segretariato di Stato verifica se la proposta è in linea con le direttive per poi pubblicarla sul "Foglio ufficiale". Se non vi sono ricorsi viene varato un regolamento d'esame.

Non tutti gli esami hanno successo. Taluni vengono organizzati solo di rado per mancanza di candidati. Dei 164 Esami di professione possibili, vale a dire con un regolamento d'esame valido, nel 2014 ne sono stati organizzati solo 114. L'impegno organizzativo e i relativi costi si giustificano solo se il diploma o l'attestato sono riconosciuti nel mondo del lavoro e possono contribuire significativamente alla carriera professionale. Ciò è di solito il caso quando sono le associazioni professionali in prima persona o gruppi di associazioni a provvedere all'organizzazione, anche in conseguenza di costi non indifferenti.

Riconoscimento dei titoli

La legittimazione degli Esami di professione e degli Esami professionali superiori fa capo direttamente alla Confederazione e di regola anche alle principali Organizzazioni del mondo del lavoro dei diversi settori. Alcuni diplomi reggono il confronto con i titoli delle scuole universitarie e, di riflesso, hanno un particolare valore per le carriere professionali e un effetto positivo sui salari. Infatti, il mercato del lavoro attribuisce sovente ai diplomi della formazione professionale superiore dei salari superiori di quelli concessi a un titolo universitario (terziario A) (Cattaneo & Wolter, 2011a, p. 65).

Tuttavia la formazione professionale superiore è anche confrontata a diverse difficoltà. In numerosi settori, ad esempio nel settore delle finanze o in quello sociale, gli esami professionali superiori si trovano in concorrenza con le Scuole universitarie professionali che attribuiscono titoli (bachelor e master) noti e riconosciuti internazionalmente. Inoltre, in altri paesi per posizioni occupate in Svizzera da chi dispone di un esame professionale superiore vengono richiesti titoli universitari, ad es. nel settore bancario e nel controlling. Infine, la preparazione agli esami professionali ha lo svantaggio di essere meno sovvenzionata rispetto agli studi nelle Scuole professionali specializzate e soprattutto nelle Scuole universitarie professionali (cfr. il cap. 2.5.1, p. 146), in quanto assegnata formalmente alla formazione continua¹³ (cfr. il cap. 1.15, p. 94).

1.10.2 Sviluppi

Gli Esami di professione e professionali superiori trovano origine nella cosiddetta “maestria” che venne regolata già nella prima legge federale sulla formazione professionale del 1930¹⁴. Da allora al livello terziario è cambiato molto (cfr. la fig. 1-11). Si è introdotto l’Esame di professione e le tradizionali Scuole superiori sono state trasformate in Scuole universitarie professionali. Altre scuole si sono sviluppate denominate ora Scuole superiori specializzate (cfr. il cap. 1.11, p. 74). Da un punto di vista quantitativo abbiamo oggi un numero analogo tra coloro che concludono i due tipi di esami professionali e chi conclude uno studio universitario (cfr. la tab. 2-3, p. 119). Come già evocato, il principio secondo cui sussiste libertà di scelta per la preparazione degli esami è stato quantomeno messo in discussione con esami legati ad un modello modulare. Un esempio è costituito dalla formazione dei poliziotti che ammettono l’accesso agli esami solo chi abbia frequentato una delle scuole di polizia riconosciute (cfr. il ritratto di Ruza Miloloza, p. 71).

¹³ Nell’ambito di una modifica della legge sulla formazione professionale attualmente in preparazione è tuttavia previsto un nuovo sistema di finanziamento che prevede un sostegno finanziario per un massimo del 50% a chi frequenta i corsi di preparazione agli esami federali. L’entrata in vigore è prevista per il 2018 (cfr. <http://www.sbfi.admin.ch/hbb/02488/02489/index.html?lang=it/6.1.2016>)

¹⁴ Legge federale sulla formazione professionale (1930), capitolo VII, Esami professionali superiori. Si veda per lo sviluppo di detti esami Schmid & Gonon, 2013.

RITRATTO: RUZA MILOLOZA

Determinata e precisa

La formazione per diventare agente di polizia dura attualmente diciotto mesi. Ruza Miloloza è una delle aspiranti agenti che seguono la formazione a Giubiasco. Durante una partita di hockey ha già vissuto l'asprezza del suo lavoro.

A volte Ruza, nel tardo pomeriggio, va a correre lungo il Ticino tra Bellinzona e Giubiasco. Così, invece del solito allenamento sul tapis roulant, corre all'aperto. Le mancano ancora ottanta secondi prima di arrivare sotto i 26 minuti. Anche se la cosa sembra tutt'altro che facile, Ruza deve farcela entro la fine della formazione. Gli amici le attestano un carattere forte e determinato. Nessuno è veramente sorpreso che abbia scelto di diventare agente di polizia. E non saranno nemmeno particolarmente sorpresi di sentire che alla fine ce la farà a correre cinque chilometri in meno di 26 minuti.

Cosa ha spinto Ruza a voler diventare agente? Da bambina, racconta, le sirene della polizia risvegliavano in lei la curiosità e il desiderio di essere laddove succedono i fatti. Anche con il passare del tempo, questo desiderio è rimasto intatto. Così ha frequentato la Scuola media professionale per ottenere un diploma postobbligatorio necessario per iscriversi alla scuola di polizia e superato gli esami che valutano le capacità sportive e scolastiche e l'idoneità personale. Ora, le mancano ancora otto mesi per raggiungere il suo obiettivo e finire i 12 mesi di formazione scolastica e lo stage pratico di sei mesi. Ma il fascino di allora è rimasto? Gli occhi di Ruza si illuminano e l'aspirante agente risponde di sì senza esitare. Anzi, i diversi aspetti teorici e pratici legati alla sua futura professione, contenuti nel programma quadro d'insegnamento federale, non hanno fatto che aumentare l'interesse.

Il che non è ovvio, Ruza sa infatti che come agente sarà impegnata a orari di lavoro irregolari. Si è già anche trovata in situazioni difficili. Nella scuola di polizia si imparano le basi teoriche, ma per un terzo del tempo di formazione Ruza e i suoi compagni accompagnano i futuri colleghi in interventi veri e propri sul terreno. Uno di questi è stato allo stadio della Resega durante un derby tra Lugano e Ambrì Piotta. La serata non finiva più: petardi, sassi, risse dopo la partita. Le tifoserie si sono scontrate per strada. La polizia si è schierata tra i due gruppi e alla fine è stata attaccata da entrambi. «Non avevo paura», racconta Ruza nonostante due colleghi siano stati feriti. «Sapevo di potermi fidare dei colleghi e delle strategie provate. Ma avevo l'adrenalina a mille». Quella notte è andata a dormire solo dopo le tre.

Ruza Miloloza, 21 anni, si prepara all'esame federale di professione (EP) di agente di polizia.



Durante la formazione, Ruza segue un'introduzione alle diverse attività della polizia: controllo del traffico, presenza nello spazio pubblico, criminologia e altri temi generali come psicologia, diritto e comunicazione interculturale. Dell'insegnamento fanno parte anche lavori di gruppo, per esempio la stesura di rapporti o la discussione di temi etici. Per esempio: come mi comporto con un collega che consuma droga? Oltre all'educazione fisica, la formazione prevede anche sette allenamenti di una settimana ciascuno, per esempio difesa personale, tiro e tecniche di intervento. Tre delle unità di tiro avvengono in situazioni di stress. Ruza ha già concluso alcuni di questi moduli, per questo ora è autorizzata a portare un'arma e spiega che ciò le piace e che è brava nel tiro. «Forse più avanti seguirò un corso di perfezionamento per diventare istruttrice di tiro».

Nel mese di maggio, con l'esame professionale federale, composto di una parte teorica e una pratica, Ruza concluderà la sua formazione. Nel periodo di introduzione alla professione di sei mesi, sarà poi a disposizione del corpo di polizia e potrà essere impiegata laddove necessario, incidenti stradali, violenza domestica o furti. Dopo potrà lavorare in altri settori quali la sicurezza, il servizio dell'ordine e nella criminologia. Come agente alle prime armi si rallegra molto di iniziare presto il suo lavoro. Infatti ha già anche ottenuto buoni feedback, la sua classe ha avuto modo di mostrare in pubblico alcuni elementi della formazione: tecniche di trattenuta, di risoluzione di conflitti e di tiro. Lei stessa ha raccolto applausi per la precisione nel tiro.



Fig. 1-11
Sviluppo della formazione terziaria
negli ultimi 100 anni.
Rappresentazione propria

1.10.3 Esempio

Esame professionale "Artigiano/a addetto alla conservazione dei monumenti storici con attestato federale"

Il lavoro di conservazione di monumenti di valore storico pone elevate esigenze agli artigiani: devono padroneggiare tecniche utilizzate solo di rado e che non vengono più insegnate nella formazione di base. Nel caso di costruzioni e monumenti di valore protetti è richiesta una grande attenzione per le strutture esistenti e vanno redatti rapporti dettagliati sui lavori che solitamente vengono realizzati in collaborazione tra gli attori coinvolti.

Con l'Esame professionale si assicura che gli artigiani dispongano delle delle necessarie competenze e siano in grado di aggiornarle. L'esame esiste dal 2012 e contempla otto indirizzi: costruzione di giardini, costruzioni in legno, pittura, muratura/intonaco, mobili e interni, pietre naturali, muri a secco e stucchi¹⁵. Gli esami fanno capo ad un'associazione cui aderiscono le organizzazioni dei diversi settori interessati, ad esempio l'Associazione svizzera dei pittori e gessatori, così come enti interessati quali la Conferenza svizzera delle conservatrici e dei conservatori di monumenti. L'esame ha carattere modulare. Inoltre, competenze ritenute fondamentali come l'atteggiamento personale nei confronti dei monumenti e di costruzioni storiche di valore vengono sviluppate e prese in esame nell'ambito di moduli speciali impostati su escursioni e sul dialogo.

¹⁵ Si veda nel merito www.handwerkid.ch (22.4.2014)

1.11 Scuole specializzate superiori

Le Scuole specializzate superiori (SSS) sono di origine abbastanza recente nel panorama della formazione professionale superiore (cfr. fig. 1-11, cap. 1.10.2, p. 73). Esse formano professionisti atti ad assumere funzioni dirigenziali e che siano in grado di gettare ponti tra teoria e pratica. La formazione comporta almeno 3600 ore di studio per percorsi che muovono da uno specifico AFC, mentre è di 5400 ore per percorsi rivolti a persone con altri certificati di livello secondario II (MiVo-HF, art. 3. 1). I percorsi sono possibili a tempo pieno o parallelamente all'attività professionale e durano nel primo caso almeno due e nel secondo almeno tre anni. Una buona metà dei diplomi conferiti nel 2010 è stata ottenuta con il percorso parallelo (UFS, 2011a).

A livello nazionale esistono 33 piani quadro per 52 indirizzi che vengono proposti in più di 400 percorsi formativi (cfr. tab. 1-2, p. 74)

Il numero dei titoli di SSS è cresciuto molto nel corso degli ultimi anni: nel biennio 2009/2010 ne sono stati attribuiti più di 7000. Circa un terzo riguarda il settore sanitario (soprattutto Infermieri diplomati SSS) e un altro terzo il settore tecnico. Da considerare sono anche i titoli ottenuti nell'ambito degli studi postdiploma, nel 2010 sono stati quasi 900, di cui quasi la metà in ambito economico (UFS, 2011a).

	Piani di quadro d'insegnamento
Tecnica	Programma quadro d'insegnamento «Tecnica» con cicli di formazione nelle seguenti specializzazioni: direzione di lavori edili, progettazione edile, elettrotecnica, tecnica degli edifici, tecnica del legno, informatica, tecnologia alimentare, costruzioni meccaniche, media, costruzioni metalliche, microtecnica, tecnica dei sistemi, telecomunicazioni, tessile, processi azienda.
Ristorazione, industria alberghiera, turismo ed economia domestica	Ristorazione e industria alberghiera, turismo, conduzione aziendale per economia domestica.
Economia	Economia agraria, economia bancaria, economia aziendale, conduzione di drogheria, marketing, management, assistenza giuridica, economia tessile, economia assicurativa, informatica di gestione, amministrazione doganale.
Agricoltura ed economia forestale	Tecnica agraria, economia forestale
Sanità	Attivazione, igiene dentale, tecnica di radiologia medica, analisi biomedica, tecnica operatoria, ortottica, cure infermieristiche, podologia, soccorso sanitario
Lavoro sociale e formazione degli adulti	Formazione degli adulti, educazione dell'infanzia, pedagogia sociale, conduzione di laboratorio sociopedagogico
Arti, arti applicate e design	Programma quadro d'insegnamento «Arti applicate» con le seguenti specializzazioni: arti figurative, design visivo, design di prodotto
Transporti	Controllo del traffico aereo, direzione del traffico aereo, pilota di linea

Tab. 1-2:
Piani di formazione quadro
SSS, secondo i settori (UFFT,
2011a)

Scuole specializzate superiori: diplomi dei 20 cicli di formazione più scelti, 2010

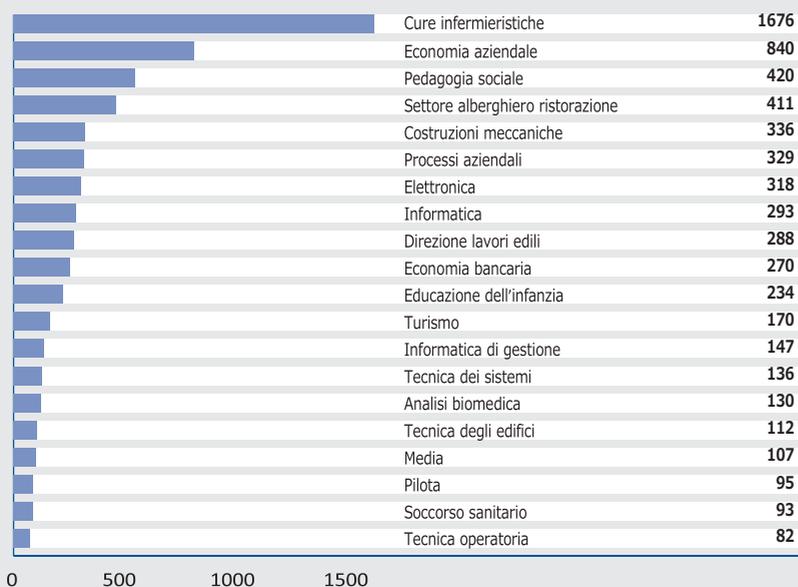


Fig. 1-12:
Diplomi SSS 2010
secondo il percorso
(UFFT, 2011a).

Grazie all'integrazione di teoria e pratica attuata nei percorsi formativi, chi dispone di un diploma di SSS ha ottime possibilità sul mercato del lavoro e, come mostrano diversi studi sulle rendite formative, ottiene salari migliori rispetto a chi ha un titolo ottenuto nel terziario A (ad es. nelle SUP; cfr. Cattaneo & Wolter, 2011a). Eppure le SSS non godono di una grande considerazione nella formazione terziaria (ad es. Tommer, 2010, p. 5). In parte ciò è dovuto alla concorrenza con le SUP che conferiscono titoli, bachelor e master, riconosciuti a livello federale e internazionale. Di conseguenza si è fatta sentire la rivendicazione di titoli SSS compatibili a livello internazionale (cfr. nel merito Schmid & Gonon, 2013).

Altri punti di discussione sono il finanziamento, visto che gli studenti delle SSS devono sopportare mediamente costi ben maggiori rispetto a quelli delle SUP (cfr. il cap. 2.5.1, p. 146), e una chiara distinzione tra i profili professionali formati nelle SSS e nelle SUP. Ciò è il caso soprattutto nel settore sanitario, come mostra la formazione degli infermieri, possibile oggi in entrambe le istituzioni. La maggior parte del personale infermieristico viene tutt'ora formato ancora nelle SSS (cfr. fig. 1-12, p. 75), tuttavia, se nel 2010 sono stati conferiti 1676 diplomi, nel 2012 il numero si era già ridotto a 1198 (UFS, 2013]). La causa è senz'altro da ricercare nella concorrenza delle SUP.

1.11.1 Esempi

Infermiere diplomato SSS / Infermiera diplomata SSS

Gli infermieri e le infermiere lavorano in ospedali, cliniche psichiatriche, case di cura e per anziani, ma curano anche pazienti a domicilio. Devono quindi assumere ampie responsabilità, non da ultimo per il personale loro affidato. Le condizioni di ammissione alla formazione in una SSS sono, oltre ad un test attitudinale, l'aver ottenuto un AFC o un diploma di scuola media professionale oppure una maturità liceale. A livello nazionale una maggioranza dei candidati dispone di un AFC come operatore sociosanitario, il che permette di immettersi su un percorso formativo accorciato. Diversa la situazione in Ticino dove attualmente meno del 50% dei candidati ha conseguito l'AFC.

In Svizzera sussiste un'elevata carenza di personale infermieristico qualificato, al punto che, secondo delle stime, vengono annualmente a mancare 2500 professionisti del ramo qualificati a livello terziario (UFFT, 2010). Ciò richiederebbe alle SSS di poter incrementare – e non perdere – studenti. Da uno studio sulla carriera del personale nel settore sanitario si evince che la formazione continua a livello terziario costituisce un ostacolo non indifferente per molti interessati. Fra coloro che aspirano ad una tale formazione, solo una parte riesce veramente ad avviarla e portarla a termine (Trede & Kriesi, 2013). Le ragioni risiedono da un lato nei costi e dall'altro lato in un differenziale di stipendio insufficiente tra un AFC e un diploma superiore (Marti, 2013).

In Ticino la Scuola specializzata superiore in cure infermieristiche (SSSCI) assicura la formazione di Infermieri dipl. SSS, Soccorritori dipl. SSS e gli studi post diploma (SPD SSS) per infermieri esperti in cure intensive, cure in anestesia e cure urgenti. Nel settore delle cure infermieristiche forma circa il 65% del personale richiesto negli ambiti di cura intra- ed extraospedaliero necessario a livello cantonale. La formazione è a tempo pieno e ha la durata di tre anni con un'alternanza tra formazione scolastica teorica e formazione pratica. Quest'ultima è suddivisa in quattro periodi di 18 settimane svolti nei diversi ambiti di cura, quali ospedali, cliniche, case anziani e cure a domicilio. Anche l'ambito psichiatrico fa parte della pratica richiesta. Nel corso dell'anno scolastico 2015-16, circa 50 studenti in possesso del titolo di AFC come operatore sociosanitario usufruiscono della formazione abbreviata della durata di 2 anni. Una volta ottenuto il diploma, tutti i neodiplomati sono facilmente inseriti nel mondo del lavoro sociosanitario. La formazione dei soccorritori dipl. SSS è una formazione di nicchia, anch'essa funziona alternando periodi di teoria a blocchi di pratica nei servizi di autoambulanza e in reparti ospedalieri scelti. Le formazioni SPD SSS nel settore dell'anestesia, delle cure intense e nelle cure urgenti sono parallele all'attività professionale specifica e contribuiscono a soddisfare l'elevata richiesta di specialisti nel ramo delle cure in area critica. Una peculiarità dello studio ad una SSS per infermieri consiste nella possibilità – in analogia alla formazione di base in apprendistato – di essere svolto in diversi luoghi di formazione. Come nei corsi interaziendali esiste un contenitore, denominato "Training e Transfer" (TT), che offre

l'opportunità di esercitarsi e fare simulazioni (cfr. il cap. 3.2, p. 161), con una distinzione tra scuole e aziende che comunque si completano possibilmente a vicenda. Ad esempio è auspicabile che vi siano delle persone che si prestano per le simulazioni come pazienti (denominati anche "pazienti standardizzati") così da permettere agli studenti di esercitarsi in modo realistico e ottenere degli utili feed-back. Questo tipo di simulazioni è particolarmente in uso per l'esercitazione delle situazioni comunicative e permette di ottenere risultati nello sviluppo delle competenze degli studenti (Lüthi, 2009; Schlegel et al., 2012)

Studio di tecnico diplomato/tecnica diplomata SSS in con specializzazione a) in conduzione lavori edili, b) progettazione edile, c) tecnica degli edifici oppure d) dei sistemi chimico-farmaceutici (Centro professionale di Trevano, Lugano)

A titolo esemplificativo si specifica il percorso dei tecnici diplomati in conduzione di lavori edili che può essere svolto a tempo pieno (TP) o in parallelo all'attività professionale (PAP). Un numero sufficiente di iscrizioni permette solitamente a questo corso di essere avviato ogni anno, a differenza delle formazioni per le altre specializzazioni, organizzati solo ogni due o tre anni. Nel corso dell'anno scolastico 2012-13 gli studenti erano 53, distribuiti sui tre anni di formazione. I tecnici in lavori edili sono chiamati ad assumere la responsabilità nell'organizzazione dei cantieri di cui devono assicurare il funzionamento e l'economicità. Per le loro funzioni vengono assunti da imprese di costruzione, uffici di progettazione e direzione lavori, amministrazioni e uffici tecnici di enti pubblici, ecc. La formazione ha una durata di tre anni. Il tempo pieno prevede la frequenza esclusivamente scolastica il primo anno, il secondo anno è dedicato ad una pratica guidata presso un'impresa di costruzioni o uno studio di architettura orientato alla direzione dei lavori, il terzo anno comporta nuovamente una scolarizzazione a tempo pieno. Le attività scolastiche si alternano tra lezioni teoriche e attività in laboratorio e visite a cantieri. Il percorso in parallelo all'attività professionale segue un programma con lezioni la sera (martedì e venerdì) e il sabato mattina per l'intero ciclo di studio con l'obbligo di lavorare presso un'impresa o uno studio che esegue anche Direzione lavori almeno al 50%. Chi conclude con successo la formazione ha diritto al titolo di «Tecnico/a diplomato/a SSS».

1.12 Formazione professionale nelle scuole universitarie

La formazione professionale di base, come precisato nella LFPr (2012, art. 15, 3), si realizza a livello di secondario II in continuità con la scuola dell'obbligo. Sovente si trascura il fatto che molte formazioni professionali vengono svolte più tardi, sia come formazione postsecondaria (ad es. i bagnini, ISCED 4), sia nell'ambito del terziario A e B (ISCED 5) (per la classificazione del sistema formativo ISCED cfr. il cap. 2.1, p. 114)

1.12.1 Caratterizzazione e varianti

Consideriamo parte della formazione professionale a livello universitario quei percorsi professionalizzanti che hanno quale criterio di accesso la maturità e che mirano ad una prima qualifica professionale. Sovente questi percorsi si situano a diversi livelli e la componente professionalizzante fa seguito ad uno studio in una disciplina scientifica.

Senza pretesa di completezza, annoveriamo le seguenti tipologie di formazione professionale iniziale che si attuano a livello universitario o postuniversitario:

- formazioni professionali che presuppongono una formazione disciplinare specifica in un'università: avvocato, prete protestante, psicologo terapeuta;
- formazioni professionali che presuppongono una formazione universitaria non specifica: bibliotecario o giornalista scientifico;
- formazioni professionali avviate già durante lo studio specifico in un'università e che possono essere completati in seguito: medico, insegnante liceale;
- professioni che sovente vengono apprese dopo una formazione universitaria: manager-RU, Controller, professioni dei media;
- professioni che, partendo da una formazione liceale, vengono acquisite in una SUP: traduttori, giornalisti specializzati, musicisti, orientatori professionali;
- formazioni professionali nelle alte scuole pedagogiche: insegnanti di scuola elementare e media.

Diverse di queste professioni, ad esempio nell'ambito della musica, non presuppongono comunque necessariamente uno studio universitario.

Per designare la formazione professionale a livello (post-)accademico, la terminologia dell'OCSE fa capo alla nozione di "professional higher education", in contrapposizione alla "tertiary level VET" riferita agli ambiti esterni alle università (Cedefop, 2011, p. 7).

1.12.2 Sviluppo

Le università tradizionali erano improntate "ad un ideale formativo fondato su uno sviluppo delle scienze e della conoscenza scevro da interessi e finalità utilitaristiche" (Rauner, 2012, p. 5), benché già in origine singole discipline mirassero ad un'attività professionale, come ad esempio la medicina. Con l'avvento delle scuole politecniche nell'Ottocento ebbe inizio una "professionalizzazione della formazione accademica" (ibid.) che nel frattempo ha raggiunto anche le università. La recente suddivisione tra livelli bachelor e master potrebbe stimolare una nuova dinamica, visto che il titolo di bachelor, nell'area anglosassone, è pensato quale preparazione ad un'attività professionale.

In generale le professioni che presuppongono una formazione a livello di secondario II completa sono in continua crescita, come evidenziano esempi quali il medico, l'architetto, l'ingegnere e l'insegnante, mestieri che in secoli

passati venivano appresi attraverso una sorta di maestria.

1.12.3 Esempi

Formazione degli avvocati nel Canton Ginevra

In Svizzera chi vuole essere attivo in uno studio di avvocatura deve disporre di una patente di avvocato che viene conferita dai Cantoni a chi dispone di una licenza o di un master in giurisprudenza e ha concluso almeno un anno di pratica con un esame teorico e pratico (LLCA, 2000, art. 7).

In questo contesto i Cantoni possono impostare liberamente la preparazione agli esami. Nel Canton Ginevra la relativa procedura è stata rivista nel 2010 (LP Av, 2002; RP Av, 2010) cosicché gli studenti della facoltà di giurisprudenza durante o dopo il loro studio di master frequentano l' "Ecole d'avocature" (ECAV), un istituto della facoltà stessa (cfr. il ritratto di Adrien Borel, p. 81). La "formation approfondie à la profession d'avocat" della ECAV serve quale preparazione al praticantato e impegna gli studenti per un semestre (13 settimane) a metà tempo (Jeanneret, 2012). La formazione comprende corsi settimanali di due ore in diritto civile, diritto penale, procedure amministrative, giurisdizione a livello nazionale, etica professionale così come laboratori per la redazione delle sentenze, per le procedure di conciliazione, per la conduzione processuale, per la conduzione delle riunioni in tribunale e infine per la retorica. Questi corsi hanno luogo la sera o il sabato mattina (ECAV, 2013) e preparano ad un primo esame che rappresenta una condizione di ammissione all'esame per la patente.

Dopo la frequenza dell'ECAV segue un praticantato di 18 mesi in uno studio d'avvocatura in cui opera un "maître de stage" che si occupa personalmente dello stagista. L'accettazione di un nuovo stagista è possibile solo dopo sei mesi (RP Av, 2010, art. 12). Lo stagista è tenuto a collaborare regolarmente e attivamente e a frequentare almeno 10 manifestazioni della ECAV.

Chi ha concluso questa formazione riceve la patente di avvocato. A questo sistema di formazione, comprensivo di tre elementi, si attribuisce la facoltà di aver integrato al meglio il sistema francese delle Grandes écoles con il modello di apprendistato duale elvetico (Mangeat, 2013).

Nel 2011 erano 313 gli studenti dell'ECAV: di questi 296 hanno concluso il percorso e 263 hanno passato l'esame.

Germania: percorsi formativi duali

Buone esperienze fatte da aziende della regione di Basilea con persone formatesi in Germania e una proposta di Avenir suisse (Schellenbauer & Walser, 2012) hanno stimolato la discussione su una forma di studio professionale che nelle università germaniche sta avendo successo da diversi anni. Si tratta dello “studio duale” che permette agli studenti di combinare una formazione professionale di base con uno studio accademico. Esistono due varianti. La prima combina due percorsi formativi – nel 2012 si contavano 397 percorsi integrati con ca. 30000 studenti – e permette di ottenere in contemporanea un titolo di formazione professionale di base e un bachelor. La seconda combina formazione e attività professionale – nel 2012 esistevano 471 percorsi integrati con ca. 30000 studenti – e permette di lavorare in un’azienda formatrice e di studiare all’università. Per questo percorso non è richiesto un esame finale pratico (AusbildungsPlus in Zahlen, 2013). Se i datori di lavoro vedono di buon occhio lo “studio duale” (cfr. Goeser, 2012 e abi.de, 2014), gli studenti lamentano il carico di lavoro.

RITRATTO: ADRIEN BOREL

La prima volta a Losanna

Per ottenere la patente di avvocato, dopo la laurea in diritto, occorre svolgere un periodo di pratica e sostenere un esame. I dettagli sono disciplinati a livello cantonale. L'École d'avocature di Ginevra offre una sorta di formazione professionale.

Era venerdì quando il tribunale civile di Ginevra decise contro la signora R. accordando la facoltà al padre naturale del figlio comune di nove anni di portare il bambino in Italia e così di togliere probabilmente per sempre il figlio alla madre. Attualmente Adrien Borel sta preparando il ricorso da presentare contro la sentenza. Entro domani martedì, al più tardi con il timbro postale delle diciannove, il ricorso deve essere inviato a Losanna. La faccenda è molto urgente. L'ultima volta che Adrien le ha parlato la madre era in lacrime.

Adrien sta iniziando la sua carriera come avvocato. Più di un anno fa ha concluso l'École d'avocature (ECAV) di Ginevra e ora sta finendo il periodo di pratica di diciotto mesi a cui seguirà l'esame di capacità per l'esercizio della professione di avvocato. Adrien spiega che il caso della signora R. è rappresentativo della qualità dei compiti svolti durante il suo stage. Sin dall'inizio ha lavorato autonomamente ai casi. Dopo tre giorni ha già partecipato a un'audizione, un mese più tardi ha tenuto la sua prima arringa e ricevuto il feedback critico e le correzioni dei suoi superiori. «Non tutti i colleghi hanno la possibilità di sviluppare indipendentemente linee di argomentazione e formulare integralmente delle memorie», racconta Adrien.

Il suo «maître de stage», Pierluca Degni, spiega che Adrien potrà continuare a lavorare autonomamente anche grazie alle sue capacità giuridiche e comunicative. Inoltre, grazie alla formazione all'ECAV, conosce lo svolgimento pratico di procedure civili, penali e amministrative, le regole comportamentali e i casi giuridici in corso. Le lezioni della scuola sono infatti incentrate sulla pratica. Adrien ha trovato particolarmente interessanti i giochi di ruolo nell'atelier del tribunale in cui si spiega lo svolgimento delle audizioni. Anche le relazioni di procuratori, giudici o altre persone giuridiche hanno risvegliato il suo interesse perché gli hanno mostrato da vicino la realtà giuridica del suo cantone.

Adrien Borel, 29 anni,
ha concluso l'École d'avocature (ECAV) di Ginevra e
svolge attualmente uno stage pratico.



L'ECAV è una scuola unica nel suo genere in Svizzera. È stata fondata nel 2010 perché il numero di persone che non superavano l'esame di avvocato era molto elevato, racconta la direttrice Carole Lager. Adrien ha frequentato uno dei primi cicli di studio offerti. I corsi durano cinque mesi e si tengono spesso la sera e durante i fine settimana nelle aule dell'Università, costano 3500 franchi, compreso l'esame finale. Chi vuole ottenere la patente di avvocato a Ginevra è tenuto a frequentare l'ECAV. In alternativa, con un Master in giurisprudenza è possibile conseguire la patente in un altro cantone. In tal caso, occorre svolgere un periodo di pratica di uno-due anni in un tribunale o uno studio legale.

Secondo le direttive dell'ECAV, Adrien riceve uno stipendio mensile minimo di 3500 franchi per il suo lavoro. La «charte du stage» prevede anche una serie di prescrizioni sullo svolgimento dei periodi di pratica. La disposizione secondo cui almeno dodici dei diciotto mesi di stage devono essere svolti a Ginevra è impegnativa. Adrien spiega che cercare un posto di stage è difficile: l'attesa può durare fino a tre anni. La carta prevede inoltre l'obbligo di formazione e richiede, tra le altre cose, che gli stagiaire tengano almeno due arringhe in tribunale e si occupino di diverse attività che seguono le audizioni. Un'altra condizione è la frequenza di un determinato numero di conferenze o incontri in ambito giuridico. Per Adrien non è difficile adempiere questi requisiti. A lui interessano piuttosto le procedure di diritto civile, penale o amministrativo, che sono più frequenti in tribunale, e meno quelle di diritto di tassazione e aziendale. Così è in contatto con i problemi quotidiani delle persone e le loro emozioni.

Il ricorso nel caso della signora R., il primo di Adrien al TF ha raggiunto le venti pagine. La sentenza arriverà tra circa quattro mesi. Ma a questo punto, Adrien avrà già dietro di sé l'esame di avvocato. Aprire la busta con la risposta da Losanna spetterà ad un altro stagiaire.

1.13 Formazione professionale al di là della legge sulla formazione professionale

In linea di massima tutto quanto attiene alla formazione professionale rientra sotto le disposizioni della LFPr (2002). In particolare ciò riguarda i titoli: Attestato federale di capacità (AFC), Certificato federale di capacità (CFP), Maturità professionale, Attestato professionale federale (con Esame di professione), Diploma federale (con Esame federale superiore), Diploma SSS. Tuttavia esistono anche altre formazioni professionali.

1.13.1 Caratterizzazione

Queste diverse formazioni che non portano necessariamente all'ottenimento di un titolo, sia che un titolo non esista sia che non venga riconosciuto formalmente o che non vi sia una relativa base legale (cfr. il ritratto di Marion Niklaus, p. 87). Esempi noti si riferiscono alla professione dei tassisti e a quelle evocate nei capitoli 1.12 e 1.17 (cfr. p. 77 e p. 105).

L'Ufficio federale di statistica prende in considerazione anche queste formazioni, nella misura in cui sono disponibili le necessarie informazioni e rispondono a determinati requisiti (UFS, 2013d, tab. definizioni). Per il secondario II nel 2012 sono stati attribuiti 140 titoli, per il terziario B invece 2343. Di seguito si elencano alcuni campi professionali del terziario B con esempi di titoli attribuiti (UFS, 2013d, tab. 3a):

Insegnamento e formazione <i>(specialisti in pedagogia del movimento, catechista, insegnante di lingue, consulente wellness)</i>	126
Tecniche audiovisive e produzione media <i>(audio engineer SAE, designer in multimedia)</i>	35
Design <i>(designer cinematografico, architetto d'interni, designer di moda)</i>	55
Religione <i>(diacono, predicatore, missionario)</i>	23
Giornalismo e reportage <i>(giornalista, pubblicista letterario)</i>	136
Management e amministrazione <i>(management internazionale, venditore di tessili)</i>	254
Varia <i>(tecnico informatico, agente in diritto)</i>	10
Servizi medici <i>(agopuntore, erborista, massaggiatrice medica, naturopata, assistente citotecnica)</i>	176
Lavoro sociale e consulenza <i>(terapeuta in pittura, terapeuta in danza)</i>	110
Restaurazione e catering <i>(ristoratore d'hotel, manager d'hotel)</i>	1128
Servizi di trasporto <i>(pilota)</i>	71

1.13.2 Varianti

Senza avere pretese di esaustività, la sinottica seguente tenta di rappresentare la diversità dei titoli ottenibili secondo le basi normative della formazione e il riconoscimento del titolo stesso.

Normativa, principalmente di livello federale

Vi sono formazioni professionali con rispettivi titoli che vengono regolate in normative federali non direttamente connesse con le questioni della formazione. Di seguito si indicano alcuni esempi dal settore del traffico:

- Legge sulla circolazione stradale del 19 dicembre 1958: licenza di guida per il trasporto di persone o di merci¹⁶, patente per il trasporto di merci pericolose con titolo a conferma della formazione per la relativa classe di pericolosità;
- Legge federale sull'accesso alle professioni di trasportatore su strada del 20 marzo 2009: licenza di accesso basata su un esame a riprova delle necessarie attitudini;
- Legge federale sulle ferrovie del 20 dicembre 1957: esame di idoneità per conduttori di motrici (esame periodico);
- Legge federale sull'assicurazione contro gli infortuni del 20 marzo 1981: conduttori di montacarichi e di gru di vario tipo.

Associazioni professionali

Sovente sono le associazioni professionali ad assicurare il livello di competenza professionale dei propri membri. Ciò avviene attraverso l'ottenimento del riconoscimento federale della formazione professionale di base o superiore. Ci sono però anche associazioni che regolano le formazioni in proprio con normative settoriali. Si prenda l'esempio dei medici la cui formazione continua è regolata dall'Istituto svizzero per la formazione medica (ISFM), un organo autonomo della Federazione svizzera dei medici (FMH) (cfr. SAMW&FMH, 2013, p. 16). Un altro esempio è costituito dalla formazione dei saldatori: chi intende svolgere lavori di saldatura impegnativi – ad esempio nelle costruzioni metalliche o di tubature – deve svolgere regolarmente degli esami organizzati dall'Associazione svizzera per la tecnica della saldatura (cfr. www.svsxass.ch), accreditata presso l'International Institute of Welding IIW. Gli interessati possono però anche ottenere un diploma secondo la LFPr (2002) e diventare esperti saldatori con attestato professionale federale, a condizione che frequentino appositi moduli.

Aziende

Diverse aziende richiedono al personale che utilizza i loro prodotti di svolgere formazioni specializzate. Si tratta di una pratica molto diffusa, ad esempio nelle tecnologie dell'informazione. Certi programmi diagnostici utilizzati per il

¹⁶ “Chiunque voglia trasportare persone con veicoli della categoria D o della sotto-categoria D1 deve possedere un certificato d'attitudine al trasporto delle persone” (art. 2).

servizio alle reti che fanno capo a prodotti Cisco (una delle aziende leader del settore) vengono affidati solo a personale che abbia superato gli esami dell'azienda, a cui ci si può preparare in numerose scuole (ad es. la SUP di Winterthur). Se una ditta cerca personale per prodotti Microsoft, privilegerà chi dispone del certificato "Microsoft Certified Desktop Support Technician", vincolato ai diritti d'uso della Microsoft. Per altre funzioni si preferirà il "Microsoft Certified Professional Developer"¹⁷. Un tale certificato può anche essere più importante di un diploma federale o di un titolo accademico ai fini della carriera.

Entreprises de certification

Aziende certificatrici

L'"Educational Testing Service" (ETS) ha sviluppato prove come il Test of English as a Foreign Language (TOEFL) e svolge esami che certificano le capacità degli insegnanti di lingue o anche del settore infermieristico (ETS, 2013). Tali certificati possono essere riconosciuti dalla Confederazione e pure a livello europeo. Tipico di questo sistema è la separazione netta tra formazione e certificazione, fermo restando che il valore di quest'ultima può dipendere molto dal prestigio dell'istituto conferente.

Istituzioni formative

Vi sono scuole il cui prestigio a livello regionale, in un settore o addirittura a livello internazionale è tale per cui i loro titoli sono riconosciuti indipendentemente da una legittimazione statale. Si prenda l'esempio del Master of Business Administration (MBA) delle Harvard University, Cambridge, USA. Casi simili esistono anche in Svizzera: ne fanno stato scuole di commercio – si veda la Scuola cantonale di commercio di Bellinzona, cap. 1.4.2, p. 37 –, scuole di musica o di danza o altre accademie di vario genere.

1.13.3 Sviluppi

La LFPr del 2002 ha ampliato il campo di validità ai settori della socialità e sanità, dell'arte e dell'agricoltura, fino a quel momento non direttamente contemplati (cfr il cap. 2.3, p. 130). Di conseguenza, numerose professioni sono rientrate sotto il dominio normativo della Confederazione come ad es. quelle in precedenza gestite dalla Croce Rossa su mandato della Conferenza dei dipartimenti della sanità. Per questa ragione, negli ultimi anni le statistiche hanno visto calare i numeri della categoria "altri titoli". Inoltre si constata un crescente numero di Associazioni che richiedono il riconoscimento di formazioni secondo le disposizioni della Formazione professionale superiore, perché ne possono trarre vantaggi relativi all'immagine, alla notorietà e venire a beneficio di sussidi. Infine, la globalizzazione porta ad una valorizzazione dei titoli riconosciuti dalle Organizzazioni internazionali.

¹⁷ Wikipedia elenca oltre 100 esami del settore IT: http://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_IT-Zertifikate [18.7.2013].

Piloti: una doppia formazione

Per essere piloti professionisti occorre una licenza della European Aviation Safety Agency (EASA) la cui attribuzione presuppone una formazione presso una "Approved Training Organisation" (ATO) e in Svizzera viene controllata dall'Ufficio federale dell'aviazione civile (UFAC) che allestisce una lista delle ATO (cfr. www.bazl.admin.ch – Flying Training Organisation). La strada verso il pilota di linea ad esempio passa dall'ottenimento della "Airline Transport Pilot Licence" o della "Multi-Crew Pilot Licence (MPL).

Due delle ATO svizzere sono anche riconosciute come Scuole specializzate superiori (SSS), la Swiss Aviation Training (SAT) e la Horizon Swiss Flight Academy. Chi le frequenta può ottenere il titolo di Pilota diplomato SSS. Deve svolgere la procedura di qualificazione prevista dal Piano quadro che comprende la redazione di un lavoro di diploma. Un tale titolo può tornare utile anche nel caso di un cambiamento di professione verso il settore del management o per l'accesso ad una SUP. Tuttavia i candidati non sono numerosi in quanto si tende a dare la preferenza alle licenze summenzionate, benché non riconosciute ai sensi della LFPr.

L'aula volante

La compagnia aerea Swiss forma tra 250 e 300 assistenti di volo all'anno nel centro Swiss Aviation Training. Marion Niklaus è una di loro. Dopo diversi anni di attività nella gastronomia locale, ha voglia di conoscere nuove culture.

Oggi nell'Airbus A320 ci si prende il tempo per stare a tavola. Aperitivo, antipasto, piatto forte, caffè e dolci: il pranzo durerà più di tre ore! Ma è un volo un po' strano: gli schermi dell'aereo mostrano cosa succede in cucina. Poi, a volte, i passeggeri si scambiano il ruolo con gli assistenti di volo e si rimboccano le maniche. Il pranzo è inoltre spesso interrotto per pause formative. Ma ritorniamo alla realtà: ci troviamo sì in un A320, ma si tratta solo di un'imitazione, un mock-up come si dice in gergo. Ma il pranzo è squisito comunque.

Marion è uno degli allievi di questa "aula volante". Sta svolgendo la terza settimana della formazione di base di 23 giorni per diventare assistente di volo. Oggi per lei è un giorno facile: fa parte dell'equipaggio che distribuisce i pasti, cosa che sa fare con destrezza ed eleganza. «Ho seguito una formazione da impiegata d'albergo e ho lavorato per quattro anni in questo settore», ci racconta sorridendo, «ovviamente so come tenere in mano un vassoio». Si tratta di un percorso professionale comune per i futuri assistenti di volo. Dei 22 allievi, 19 hanno meno di 25 anni. Una delle condizioni per iniziare la formazione è aver concluso una formazione professionale oppure ottenuto un diploma scolastico equivalente.

Ma non tutti lavorano con la sicurezza di Marion. Con l'antipasto il pane è servito troppo presto agli ospiti, alcuni ricevono il succo di pomodoro nel bicchiere da vino altri in un bicchiere da cocktail. Un passeggero, frequent flyer di Swiss, si deve accontentare del menu vegetariano. «Durante queste unità di formazione portiamo consapevolmente gli allievi ai loro limiti», afferma la formatrice Bianca Kaeser per spiegare gli errori. «Dopo un'introduzione teorica a questo settore del servizio, prima dell'esercitazione disponiamo i prodotti e le stoviglie su un tavolo. Lasciamo agli allievi stessi di decidere come caricare il carrello». Durante le esercitazioni sono previste delle interruzioni che permettono di riflettere e discutere le scelte operate, dal punto di vista sia dei passeggeri sia dell'equipaggio. Un tema discusso è per esempio: «Prima di partire, dobbiamo verificare tramite le liste dei passeggeri se ci sono ospiti speciali a bordo. Se è il caso, ci dedichiamo a loro con più attenzione ma restando molto discreti».

Marion Niklaus, 24 anni,
segue la formazione per diventare assistente
di volo presso Swiss Aviation Training.



Le attività in cabina sono quelle che tutti i passeggeri vedono. Tuttavia, nella formazione la maggior parte del tempo è consacrata a temi come «sicurezza», «primo soccorso medico» oppure «human factors», ovvero la gestione (non sempre facile) dei passeggeri e dei membri del proprio team. Anche per queste materie, le parti introduttive teoriche sono completate e approfondite da esercitazioni pratiche: dove sono gli estintori nell'A320? Come si usano le uscite di soccorso? Marion racconta che nel workshop «capelli e trucco», invece, non c'è stato bisogno di simulare nulla. «Prima non sapevo mai bene come pettinarmi. Adesso mi acconcio i capelli con accorgimenti semplici. E sto anche imparando a truccarmi». Swiss prescrive infatti l'uso del rossetto.

Nei 23 giorni di formazione gli allievi devono anche sostenere cinque esami incentrati sui temi più importanti, come prescritto dall'Ufficio federale dell'aviazione civile per la licenza di volo. Ma prima di arrivare al diploma, gli assistenti di volo in erba devono fare prova di pazienza: dopo la formazione di base trascorrono sei settimane volando sulle tratte europee, accompagnati da un Cabin Crew Member appositamente formato, dove imparano che i voli per Monaco di Baviera sono più stressanti di quelli per Atene. Dopo una fase di apprendimento e di riflessione di due giorni, ricevono infine il diploma.

Poco importa se Monaco di Baviera o Atene: Marion non vede l'ora di visitarle entrambe e di conoscere tante altre culture. Anche nei quattro anni da impiegata d'albergo aveva cambiato posto di lavoro frequentemente. Negli aerei di Swiss lavorerà ancora più spesso con team sempre nuovi. Dopo otto mesi avrà la possibilità di seguire una formazione per i voli intercontinentali, seguiranno altre tappe di carriera fino ad arrivare a Maître de cabine. E una tappa è già compiuta: quella dell'aula volante.

1.14 Formazione professionale di base per adulti

Secondo una nostra valutazione vi sono in Svizzera (2012) 627 000 persone in età tra i 25 e i 64 anni (14.2% della popolazione) che non hanno acquisito una formazione professionale e che non dispongono di altro titolo a livello di secondario II. Per queste persone il rischio di disoccupazione e di dover far capo all'assistenza sociale è relativamente elevato in quanto il numero di posti per manodopera poco qualificata è diminuito e continuerà verosimilmente a contrarsi.

Per queste ragioni dovrebbe essere possibile anche per gli adulti accedere ad una formazione professionale. Per i "giovani adulti" tra i 18 e i 25 anni esiste una variegata offerta di possibilità e di supporti (cfr. anche Schmid, 2013a). Di seguito affrontiamo il problema per le persone a partire dai 25 anni che non hanno un titolo di formazione professionale di base o che si interessano ad un secondo percorso formativo quale condizione per il cambiamento di professione. Oltre al termine di "formazione professionale per adulti" sono in uso anche le nozioni di "riqualifica professionale" e di "corsi di reintegrazione professionale"¹⁸.

1.14.1 Percorsi di riqualifica professionale

La legge sulla formazione professionale (LFPr, 2002) prevede che l'accesso ai titoli federali non sia necessariamente vincolato ad un percorso formativo formalizzato (art. 9, al. 2). Chi vuole ottenere un diploma deve tuttavia adempiere ad una procedura di qualificazione (art. 17, al. 5), ma può ottenere un riconoscimento di formazioni precedentemente acquisite sotto forma sia di una riduzione del percorso sia di un accesso diretto agli esami.

In funzione delle competenze di cui l'interessato dispone nel campo professionale specifico, si possono identificare due situazioni (cfr. fig. 1-13).



Fig. 1-13
Elementi di una valida promozione
Fonte: Wettstein & euhaus (2013), p. 13

¹⁸ Si veda il sito per le formazioni professionali indirizzate agli adulti: <http://www4.ti.ch/decs/dfp/sfc/servizio/> Oppure anche: www.eingangsportal.ch; www.validacquis.ch; www.bbprojekte.ch

Se gli interessati dispongono di almeno 5 anni di esperienza professionale (OFPr, 2003, art. 32) e di appropriate competenze del settore professionale specifico, sussistono due possibilità di accedere all'AFC o al CFP:

- l'accesso diretto alla procedura di qualificazione, senza una formazione professionale di base. Questa opportunità venne già prevista con la prima LFPr del 1930 (LFPr, 1930, art. 25) quale "esame di fine apprendistato per persone semiqualficate", poi confermata nel 1963 e in seguito nota come "articolo 41 LFPr" fino al 2002 (cfr. il ritratto di Svnja R., p. 92).
- La procedura di validazione (cfr. il cap. 3.8, p. 182), introdotta con la legge federale del 2002 a livello federale quale procedura di qualificazione equivalente. La sua applicazione per una determinata professione a livello cantonale necessita di un riconoscimento da parte della SEFRI (FPRr, 2002, art. 33).

Solitamente gli interessati devono seguire dei corsi di formazione continua per completare le proprie lacune. Chi dispone unicamente di scarse competenze professionali deve poterle completare nell'ambito di una formazione professionale di base prima di accedere all'esame per ottenere il diploma. In questi casi si aprono tre possibilità:

- Una *formazione professionale di base regolare* nell'ambito dell'insegnamento impartito nelle scuole professionali assieme agli apprendisti o, più raramente, in classi speciali.
- Una *formazione professionale di base accorciata* in funzione delle competenze pregresse (OFPr, 2003, art. 4).
- Una cosiddetta *formazione professionale di base per adulti*. Per talune professioni, ad esempio nel settore sociosanitario, per le quali gli interessati adulti sono numerosi, le ordinanze prevedono pure la possibilità di una formazione accorciata.

Inoltre sussistono due possibilità non connesse con l'ottenimento di un AFC o CFP:

- in taluni casi può essere acquisito un diploma federale della formazione professionale superiore a anche senza una formazione professionale di base completata (cfr. CSFO, 2011b). In questi casi deve essere svolto il relativo esame di professione.
- In alcuni settori, i diplomi delle organizzazioni di categoria o di fornitori particolarmente rilevanti hanno un valore comparabile ad un AFC o CFP (cfr. cap. 1.13, p. 83).

A fronte dell'elevato numero di adulti che non dispongono di un titolo postobbligatorio, i percorsi di riqualifica professionale vengono utilizzati poco: dei diplomi (AFC e CFP) attribuiti nel 2012, 6396 sono andati appannaggio di persone oltre i 24 anni ¹⁹ che hanno utilizzato le seguenti possibilità (Wettstein, 2013a):

¹⁹ In molti di questi casi si tratta di una seconda formazione. Nell'ambito di un progetto di ricerca del Fondo Nazionale, Schröder-Naef ha calcolato che attorno all'anno 2000 il 90% delle persone che hanno avuto accesso diretto alla PQ già disponevano di un diploma (Schröder-Naef, 2002). Sulla base di due piccole inchieste nei Cantoni di Zurigo e di Basilea-Città, Wettstein è arrivato nel 2010 ad un esito di ca. il 50% (Wettstein, 2011, 2012)

34% – accesso diretto alla procedura di qualificazione,
 4% – validazione,
 41% – formazione di base regolare,
 21% – forme accorciate di formazione di base.

1.14.2 Gruppi di allievi diversi

La preferenza del percorso dipende dalla situazione delle persone interessate:

- *Persone che cambiano mestiere*: si tratta di coloro che intendono riorientarsi pur avendo un posto di lavoro oppure che vogliono riprendere l'attività professionale dopo essersi dedicati alla famiglia.
- *Persone in riqualifica*: coloro che devono riqualificarsi e vengono sussidiati dall'AI, dalla SUVA o da una cassa disoccupazione.
- *Persone semiqualficate* che dispongono di esperienze professionali specifiche: si tratta di manodopera con un posto di lavoro che intende formarsi per ottenere un diploma. Persone semiqualficate con scarse esperienze e competenze nel campo professionale specifico: chi può esibire esperienze di carattere sociale e personale, ma non dispone di competenze nel settore professionale specifico.
- *Persone che godono di un'assistenza*: coloro che non lavorano più da parecchio tempo e sono a beneficio dell'assistenza sociale la quale chiede una riqualifica affinché possano riprendere un'attività professionale.

1.14.3 Esempi

Programmi “meccanici di produzione” e PROGREDIR

Sulla base dell'Ordinanza del 2008 per Meccanici di produzione AFC (durata di tre anni, esigenze medie), esiste nel Canton Soletta dal 2012 un programma biennale, indirizzato alla manodopera che lavora a turni, che permette di prepararsi agli esami. I partecipanti lavorano in due grandi aziende industriali e devono superare una valutazione delle competenze linguistiche e del potenziale da parte della scuola professionale (GIB Soletta). Laddove necessaria, la formazione pratica si svolge nel corso dell'attività lavorativa e viene completata con due mezze giornate settimanali di frequenza scolastica, il mattino o il pomeriggio a dipendenza dai turni di lavoro. L'insegnamento comprende 5 lezioni di materie professionali, 4 lezioni di cultura generale e una lezione di laboratorio d'apprendimento. Dopo il primo anno si deve fare un esame intermedio, per poi concludere con l'accesso diretto alla procedura di qualificazione. Il programma PROGREDIR – portoghese per progredire – si indirizza a donne portoghesi ed è stato avviato nel 2010 da ECAP e da Unia Vaud. Le partecipanti lavorano con un contratto normale, frequentano a Vevey o a Losannacomprendenti sette moduli per un totale di 400 ore lezione. Il programma prevede insegnamento professionale, corsi di lingua francese, bilancio di competenze, orientamento professionale, conoscenze scolastiche di base e permette di acquisire un AFC nei settori dell'albergheria, della ristorazione, della pulizia di immobili e della vendita al dettaglio. 25 donne hanno svolto il corso con accesso diretto alla procedura di qualificazione con successo.

Meglio tardi che mai

All'età di 39 anni Svenja R.* aveva smesso di contare il passare degli anni: le cifre erano ormai prive di senso e le sembrava di aver vissuto per niente. Una formazione professionale di base le era stata preclusa. Ora, però, la sta recuperando.

Gli eventi che hanno segnato la vita di Svenja avrebbero potuto spezzarla. Da bambina subì ripetuti abusi sessuali, a scuola venne spesso marginalizzata e non ha mai imparato a leggere correttamente. A quindici anni abbandona i genitori che non rivedrà mai più, ad eccezione di un paio di visite obbligate. Le cose non sono cambiate nemmeno nell'anno di pratica come domestica in una famiglia. Svenja inizia a soffrire di dipendenze psicologiche che la tortureranno per 25 anni. Lasciata sola da tutti, vittima della sua autocommiserazione, non è mai stata capace di ribattere alla padrona della proprietà di cui si occupava. Non sei nessuno, non sei capace di niente, non diventerai mai nessuno. Solo a 39 anni riesce ad interrompere la catena degli eventi e da allora non conta più gli anni, ne sono passati troppi senza averli vissuti.

Oggi Svenja ha deciso di vivere la sua vita. Racconta apertamente della sua storia, che accetta. «È questa la mia strada», dice. Parla delle attività professionali che esercitava in parte già mentre era assunta come domestica e della sua felicità. Quando lavorava in un negozio di scarpe, vendeva moltissimo. Tuttavia ha ricevuto un aumento solo una volta. Poi l'aumento è stato di nuovo revocato. «Non hai nemmeno una formazione», si è sentita ripetere più volte. È vero: Svenja ha lavorato come infermiera in un ospedale, si è occupata di una villa di dieci stanze e 3000 metri quadrati di giardino, ha gestito un negozio di confezioni per donna e per cinque anni la filiale di un negozio di scarpe a Basilea, aumentandone la cifra d'affari da un milione a un milione e mezzo. Ma non ha mai seguito una formazione. «Da bambina volevo diventare fiorista o fotografa. Non ci sono mai arrivata», ricorda.

Adesso recupera molte cose, anche se non è necessario. Tra queste anche il diploma di «Impiegata del commercio al dettaglio AFC scarpe». Per ottenerlo non deve svolgere un tirocinio regolare. Chi è in grado di attestare cinque anni di esperienza lavorativa, di cui due nel mercato al dettaglio, può iscriversi direttamente alla procedura di qualificazione.

Svenja R.

sta ottenendo l'attestato federale di capacità senza seguire un tirocinio



Per prepararsi agli esami, Svenja segue i corsi gratuiti della Scuola professionale di Basilea a titolo facoltativo, insieme a 19 venditori che hanno quasi tutti meno di 30 anni. Come gli altri cantoni facenti parte del "Bildungsraum Nordwestschweiz", il cantone di Basilea Città finanzia la prima formazione per ottenere un attestato federale di capacità (AFC). Ma non tutti gli altri cantoni offrono questa opportunità.

Economia, società, vendita al dettaglio, inglese e tedesco: il programma scolastico e il materiale didattico del gruppo di Svenja sono gli stessi di quelli previsti per la formazione di base duale. Anche l'esame per ottenere l'AFC sarà uguale, anche se poi non ci sarà la nota scolastica. Per la preparazione alla procedura di esame pratico, Svenja può assistere all'esame di una collega di lavoro più giovane. La frequenza dei corsi interaziendali è facoltativa. Finora Svenja ci ha rinunciato perché ritiene avere abbastanza esperienza nella vendita. Questi corsi dovrebbe inoltre pagarli da sola. Alcune aziende si assumono i costi. Volg Svizzera, per esempio, retribuisce addirittura le ore di frequenza scolastica.

Svenja sta investendo molto tempo nella formazione. Scrive riassunti di quanto sta imparando, fa i compiti e prepara schede per studiare. Ride di se stessa: da quando a 39 anni ha cambiato marcia, si gode ogni minuto della sua vita. Va a scuola lunedì mattina e mercoledì sera. Martedì ha libero e da mercoledì a sabato vende scarpe. «Andare a scuola mi diverte, anche se non è sempre facile». Una volta ha fatto ricorso al sostegno scolastico offerto a tutti gli allievi della Scuola professionale perché non riusciva a calcolare gli sconti di vendita che maturano con i regali in natura. Per Svenja anche la lettura rimane difficile. Ma ogni giorno vede dei miglioramenti. Aveva sempre pensato di essere la peggiore della classe. «Ma quando un paio di anni fa ho visto le mie pagelle ho scoperto quasi solo buoni voti», conclude.

1.15 Percorsi di aggiornamento professionale

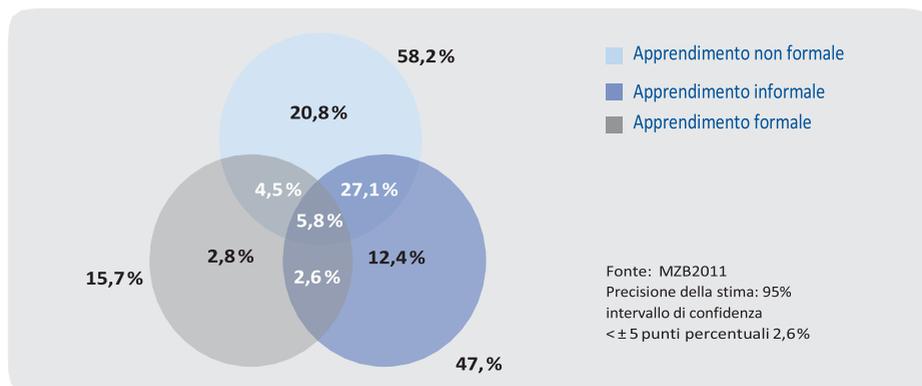
Dopo la formazione professionale di base sussiste la possibilità – e anche la necessità – di aggiornarsi. Fino alla metà del Novecento, l'esame di tirocinio costituiva un'ottima base per la carriera professionale; oggi invece per chi vuole progredire professionalmente o anche solo mantenere il proprio status è bene aggiornarsi costantemente. L'adagio secondo cui quanto non si apprende da giovani non lo si impara più è superato. Non si può imparare tutto nella formazione di base e notoriamente l'uomo impara anche in età avanzata. A partire dal 20° secolo le possibilità di formazione continua si sono moltiplicate, nelle scuole, nei centri formativi, nelle aziende.

1.15.1 Lifelong learning, formazione continua non formale e informale

Per la possibilità e la necessità di aggiornarsi, negli anni 1970 vennero conati i termini di "lifelong learning", "recurrent education", "éducation permanente". Se in origine l'obiettivo era piuttosto legato ad una sorta di utopia dello sviluppo della personalità, oggi l'accento è messo sull'esigenza di tenere a giorno le proprie capacità (Gonon, 2002a). Di conseguenza si parla meno di "formazione" in senso lato quanto piuttosto di apprendimento, sovente subordinato alle esigenze professionali e a procedure di qualificazione. La nozione di "lifelong learning", oggi usata frequentemente, rimanda però anche ad un sistema formativo che, nel suo insieme, sia in grado di preparare gli allievi ad un apprendimento sull'arco di tutta l'esistenza.

Tradizionalmente, la formazione professionale continua è stata suddivisa in tre categorie: apprendimento formale, non formale e informale (cfr. anche il cap. 1.17, p. 105). Con apprendimento formale si intende la frequenza di corsi che portano all'ottenimento di un certificato. Di recente si nota tuttavia la tendenza a limitare la nozione ai livelli del secondario II e del terziario. L'apprendimento non formale si riferisce alla formazione che non si conclude con un certificato. Infine le diverse attività personali quali la lettura di testi professionali o attività di apprendimento autonomo che fanno capo alla rete fanno parte dell'apprendimento informale (UFS, 2013e, p. 17). La fig. 1-14 illustra la partecipazione ad attività di formazione continua secondo queste categorie per il 2011.

Fig. 1-14:
Sinottica delle tipologie di
formazione, 2011. Popolazione
residente in età da
15 a 75 anni.
(Fonte: UFS 2013e, p. 24)



1.15.2 Formazione continua generale, professionale e aziendale

Si può distinguere una formazione continua di carattere generale da una professionalizzante. La prima deriva piuttosto da esigenze legate al tempo libero, allo sviluppo della personalità e delle risorse culturali, mentre la seconda risponde specificamente a bisogni professionali (cfr. il ritratto di Patrick Knuchel, p. 98). La formazione di cultura generale rientra prevalentemente nell'offerta delle scuole pubbliche o di enti privati senza scopo di lucro, mentre la formazione professionalizzante fa parte piuttosto dei compiti delle aziende e delle organizzazioni di categoria. In questo senso si parla anche di formazione aziendale. Oggi sono enti quali la Migros, le Università popolari e, in Ticino, i Corsi per adulti ad avere l'offerta maggiore di formazione continua, in parte anche di rilevanza professionale con ad esempio corsi nei campi dell'informatica e delle lingue (Schläfli & Sgier, 2008).

1.15.3 Tipologie della formazione continua professionale

Formazione continua professionale significa anzitutto sviluppo di conoscenze e capacità già disponibili. Nell'ambito delle attività non formali sono i settori dell'informatica, dello sviluppo della personalità, della medicina e della salute e infine della conduzione del personale a farla da padroni (UFS, 2013e, p. 49).

Ovviamente la formazione continua non comprende esclusivamente contenuti professionalizzanti. Proprio le aziende sovente "premano" i propri dipendenti con seminari su contenuti attinenti non solo al training professionale, ma aperti anche ad aspetti di carattere sociale e personale.

Con la LPF entrata in vigore nel 2004 si è pure introdotta una chiara delimitazione rispetto alla formazione professionale superiore. Gli Esami di professione e gli Esami professionali superiori (cfr. cap. 1.10, p. 69) fanno oggi parte della formazione terziaria e non più della formazione continua. La partecipazione alla formazione continua varia parecchio da settore a settore: da un lato abbiamo un'elevata frequenza da parte dei dipendenti delle banche e delle assicurazioni, dall'altro lato una quota inferiore nelle professioni del settore della trasformazione artigianale e industriale (UFS, 2013b). Nelle aziende e anche nei centri di formazione si mette l'accento su conoscenze e capacità specifiche. Si nota poi che le PMI collaborano con enti formativi per soddisfare le loro esigenze di aggiornamento (UFS, 2013b).

Partecipazione alla formazione

Il 63% della popolazione residente tra i 25 e i 64 anni ha segnalato per l'anno 2011 di aver seguito attività di apprendimento non formale nei precedenti 12 mesi. Per lo stesso periodo le attività autonome (apprendimento informale) raggiungevano una quota del 50%. Di regola, maggiore è il livello formativo, maggiore è anche la partecipazione ad attività di formazione continua. Poco meno del 24% non aveva frequentato nessuna formazione, o perché non sussisteva un bisogno immediato o per mancanza di tempo, di mezzi finanziari o, infine, per sovraccarico familiare.

Sono di particolare rilievo le differenze regionali, come appare dallo specchio seguente che fornisce il quadro d'assieme in % (popolazione residente tra i 25 e i 64 anni, 2011):

Formazione	CH T	CH F	CH I	Totale
Solo non formale (corsi form. continua)	26.5	30.3	18.7	27.1
Non formale e informale	39.2	26.7	34.9	36.0
Solo informale (autonoma)	13.9	12.1	19.2	13.7
Nessuna attività formativa	20.4	30.9	27.2	23.2

Manifestamente nella Svizzera tedesca l'assiduità formativa è maggiore rispetto a quella latina. In particolare nella Svizzera italiana, la cultura della formazione continua non raggiunge ancora il livello nazionale: basti notare che sommando attività 'solo informale' e 'nessuna attività' si arriva al 46.4% a fronte di un 34.4% nella Svizzera tedesca. Tuttavia, negli ultimi anni anche nella Svizzera italiana sembra attuarsi una tendenza al cambiamento delle abitudini formative.

Fonte: UFS (2012 e 2013e)

1.15.4 Esempio

ECAP Ticino Unia²⁰

L'ECAP è un ente per la formazione degli adulti e la ricerca senza scopo di lucro creato dal sindacato italiano CGL e attivo in Svizzera dal 1970. Originariamente proponeva soprattutto corsi di lingue per i migranti così come occasioni di formazione per manodopera poco qualificata. Oggi l'offerta formativa si presenta molto ampia in tutte e tre le principali regioni linguistiche.

ECAP Ticino Unia opera dal 1994 ed è emersa dalla collaborazione con il sindacato Unia. Una commissione di coordinamento, di cui fanno parte rappresentanti della fondazione ECAP e del sindacato, organizza la formazione continua che si avvale del sostegno finanziario del Canton Ticino.

²⁰ Cfr. www.ecap-fondazione.ch/joomla/index.php/it (23.8.2015)

Oltre alla formazione professionale continua il programma prevede diversi corsi per adulti di carattere culturale e politico e corsi linguistici per migranti (OFPr, 2003, art. 32, cfr. anche il cap. 1.14.1, p.89). Su mandato dell'ufficio del lavoro del Canton Ticino e in collaborazione con gli uffici regionali di collocamento (URC), l'ECAP organizza anche corsi di reintegrazione professionale. L'offerta riguarda

- corsi di reintegrazione professionale per muratori e gessatori, per venditori al dettaglio e per metalcostruttori;
- la formazione continua per la ristorazione e l'albergheria;
- corsi in gestione aziendale in collaborazione con la Scuola professionale (SPAI) di Trevano;
- corsi di informatica e corsi linguistici (inglese e tedesco per la vendita e il settore commerciale)
- corsi di alfabetizzazione in collaborazione con l'Associazione leggere e scrivere della Svizzera italiana.

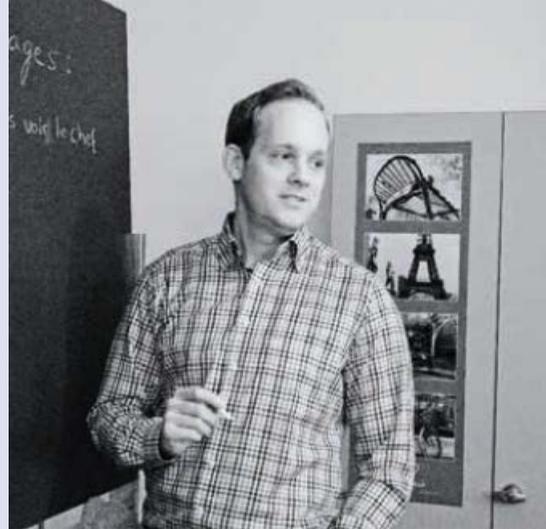
È tornata la motivazione

Per fare carriera in determinati settori in Svizzera ci si deve esprimere bene anche in francese. Prima per Patrick Knuchel la lingua era un tormento, ora poco a poco inizia a cavarsela meglio.

Il verbo *espérer* richiede un solo accento o ne richiede due? Quello grave o quello acuto? Quando si usa il *passé composé*, quando *l'imparfait*? Prima le domande di questo tipo erano un incubo per Patrick. «A scuola avevo molte difficoltà in francese. Ero il tipico allievo che facendo sforzi enormi riusciva appena a raggiungere il quattro e mezzo». Oggi Patrick ha 28 anni e ha dietro di sé dieci anni di corsi di francese. «È rimasta una lingua difficile per me, forse anche a causa dei metodi. Ho imparato tante parole e capisco quello che dice la gente. Ma non ho ancora imparato a esprimermi correttamente. Ho sempre avuto più facilità con l'inglese, sono anche stato sei mesi in Australia».

Oggi Patrick lavora in un'azienda dove il francese è una delle lingue nazionali più usate. «In funzione del settore, nella nostra azienda il francese è indispensabile per fare carriera», spiega un responsabile del personale, «molte aziende partner sono basate in Romandia». Già il colloquio di assunzione è stato condotto in parte in francese. Poco dopo l'assunzione, il datore di lavoro ha suggerito a Patrick, impiegato come «Junior project manager master data», di approfondire le sue competenze linguistiche con un corso di francese. «Investiamo molto in corsi di lingua, anche in tedesco e in inglese. È un investimento di cui traggono profitto entrambe le parti», continua il responsabile del personale. Il rapporto «Apprendimento permanente in Svizzera» pubblicato nel 2011 conferma l'importanza dei corsi di lingua che corrispondono infatti all'8,9% delle attività di formazione non formale della popolazione residente permanente tra i 25 e i 64 anni. I motivi professionali sono all'origine di circa metà di queste formazioni.

Patrick Knuchel, 28 anni,
rispolverà il suo francese per motivi professionali



Insieme a Patrick, altri tre collaboratori della sua azienda frequentano i corsi della scuola di lingue esterna. Isabelle Sorg, la maestra di francese, ha l'incarico di rafforzare soprattutto le competenze di comunicazione orale e scritta dei partecipanti. I progressi sono da verificare tramite due test e da documentare per l'azienda. Il raggiungimento di determinati livelli secondo il Quadro europeo di riferimento per le lingue non è una priorità. Durante le lezioni ci si esercita in conversazioni libere o giochi di ruolo, letture in comune e discussioni oppure si effettuano esercizi di grammatica e prove d'ascolto. Patrick ha imparato molto e ritiene le lezioni utili. Per questo si impegna anche facendo i compiti supplementari che gli prendono tra mezz'ora e un'ora di studio circa a settimana. Ma non ha ancora raggiunto il suo obiettivo. «Non è facile parlare francese con scioltezza. Mi esercito ancora troppo poco», spiega Patrick. Lo conferma anche la maestra, Isabelle Sorg: «Un'ora a settimana è un po' poco per approfondire veramente una lingua straniera. Oltre all'impegno personale, raccomando delle brevi fasi intensive di apprendimento: per esempio durante quattro mesi seguire dei corsi da due ore per tre sere a settimana. Anche i soggiorni linguistici o altre soluzioni per esercitarsi individualmente sono utili». Nel lavoro quotidiano, finora Patrick non ha avuto modo di dimostrare le sue competenze linguistiche orali in francese. Ma presto potrebbe doverlo fare: sta lavorando ai primi progetti come gestore della produzione e si occupa di coordinare lo sviluppo, il marketing, i fornitori e il finanziamento. Così è a più stretto contatto con i fornitori. «Sono contento di poter svolgere questi compiti, per questo ho studiato economia aziendale alla scuola universitaria professionale della Svizzera nord occidentale», spiega Patrick. Anche Isabelle Sorg lo incoraggia: «Patrick è in grado di farsi capire bene nel quotidiano. Potrebbe forse andare una volta in vacanza in Francia o in Romandia». In effetti, a Patrick oggi la motivazione non manca più!

1.16 Formazione professionale in altri paesi

In molti paesi non esiste una formazione professionale organizzata in modo sistematico e comprendente la maggior parte delle professioni, dal settore dell'agricoltura fino al settore socio-sanitario passando dalle professioni industriali e artigianali. Tuttavia, anche in paesi senza una formazione professionale profilata esistono scuole per determinate professioni, ad esempio nei settori della tecnica, dell'arte o delle attività paramediche e sociali. Inoltre, nell'ambito delle scuole di cultura generale – a livello di secondario II e di formazione universitaria – trovano spazio materie professionalmente rilevanti come ad esempio per le attività commerciali. Sovente nei paesi sprovvisti di una formazione professionale sviluppata i giovani vengono formati direttamente sul posto di lavoro, in ambiti informali così come sono descritti al cap. 1.17 (cfr. p. 105). Molte delle conoscenze e capacità acquisite sono pertanto difficili da trasferire ad altre attività o aziende. Laddove esistano scuole a carattere professionale, di rado sono direttamente connesse con la pratica aziendale. Queste differenze sono spiegabili soprattutto in ragione dello sviluppo dei sistemi sociale, economico e formativo dei singoli stati.

1.16.1 Varietà della formazione professionale alla luce della ricerca comparativa

Se i sistemi formativi a livello di scuola dell'obbligo e università si sono tendenzialmente uniformati in tutto il mondo, ciò non è il caso per la formazione professionale. Con accentuazioni diverse, gli autori distinguono i sistemi anglosassoni, da quelli francofoni e da quelli germanofoni²¹. Greinert utilizza il criterio dell'impegno statale per separare il modello anglosassone di tendenza liberale e originariamente poco normativo da un sistema regolato dallo stato così come lo si ha in Francia e da forme miste che integrano la presenza normativa statale e l'iniziativa dei diversi attori coinvolti, così come lo si può osservare in Germania (Greinert, 1993). Deissinger (1998) dal canto suo mette in evidenza il ruolo delle professioni inteso a determinare i principi organizzativi, curriculari e didattici di un sistema formativo.

²¹ Una sintesi delle diverse rappresentazioni si trova in Gonon (2014a).

Autori	Prospettiva	Caratterizzazione forte (esempio)	Caratterizzazione media (esempio)	Caratterizzazione debole (esempio)
Deissinger	Riferimento alle professioni	Germania	Francia	Inghilterra
Gonon	Riferimento al lavoro e alla scuola	Francia	Germania	USA
Steedman	Domanda di formazione delle aziende	Germania	Austria	Inghilterra
Busemeyer & Trampusch	Stato sociale, coordinato e collettivo	Germania	Svizzera	Inghilterra
Greinert	Intervento dello stato	Francia	Germania	Inghilterra

Tabella 1-3: Varietà della formazione professionale alla luce della ricerca comparativa.
Fonte: Gonon (2014a)

Altri autori sottolineano l'importanza della scuola oppure il ruolo assunto dalla domanda di formazione da parte della società rispettivamente delle aziende (Steedman, 2012). Busemeyer e Trampusch (2012) da parte loro vedono la formazione professionale come componente dello stato sociale. Nelle economie a carattere liberista con una forte incidenza del mercato, il significato della formazione duale è minimo, mentre domina la formazione di cultura generale e accademica. Per contro in economie miste come in Germania e in Svizzera la formazione professionale gode di un'attenzione particolare ed è tradizionalmente ben radicata.

1.16.2 Esempi

Formazione professionale negli USA – tra livello accademico e formazioni brevi

La formazione professionale negli Stati Uniti contrasta in modo palese con quella svizzera (cfr. il ritratto di Cody Opdahl, p. 103). La formazione a livello secondario II avviene nelle "High School" e si caratterizza per uno scarso riferimento alla realtà professionale. Le High School storicamente costituiscono la scuola che integra possibilmente tutti i giovani in un percorso comune, per dotarli di un buon livello di cultura generale e prepararli alla democrazia. Lingua, matematica e scienze naturali vengono insegnate come in un ginnasio europeo, mentre all'arte e al design spetta un ruolo di second'ordine così come a materie tecniche e manuali. La High School ha esplicitamente negletto aspirazioni professionali, paventando gli effetti di una selezione precoce in termini di irrigidimento delle disparità sociali. Di conseguenza la formazione professionale, laddove esiste, viene considerata alla stregua di una seconda scelta dalle esigenze ridotte e raramente genitori e giovani la preferiscono. Ciò ha portato negli ultimi anni ad un mutamento nella denominazione della formazione professionale ora definita come "Career and technical education" (CTE), ma anche al tentativo di integrarla maggiormente

nelle High School onde motivare i giovani a seguire una formazione orientata all'attività professionale (Stone & Lewis, 2012). Si osserva anche un incremento negli sforzi per introdurre una formazione duale analoga a quella europea, perlomeno dopo la High School (Hoffman, 2011). Il livello terziario è invece caratterizzato dai "Community Colleges" cui spetta il compito di formare alle attività professionali. Originariamente queste istituzioni si collocavano a livello di formazione locali e offrono percorsi a tempo pieno o paralleli all'attività lavorativa con la possibilità di ottenere diplomi professionalizzanti. Possibili sono pure modalità formative duali con i giovani ad acquisire le capacità pratiche sul posto di lavoro e la relativa teoria nel College.

Sovente negli Stati Uniti le competenze necessarie per l'attività professionale vengono acquisite all'università (Baker, 2012).

Il disagio per la mancanza di un sistema di formazione professionale sviluppato e funzionante si manifesta da decenni e si è tradotto in non poche iniziative a favore in particolare del sistema duale, una modalità che negli USA esiste effettivamente già oggi in alcune regioni e in alcuni settori economici (Lerman, 2011)²².

Oltre alle modalità formative affermate meritano attenzione anche i programmi di breve durata "vocational skills training programs". Per giovani a rischio vengono proposti corsi semestrali con la possibilità di trovare poi un posto di lavoro. I corsi si indirizzano ad esempio a "drop-outs" che abbandonano prematuramente la scuola, così come a giovani delinquenti²³ che possono trovare lavoro in diversi comparti dell'industria.

Formazioni di breve durata

Per quanto concerne la durata e la qualità dell'insegnamento, le formazioni professionali di 3 o 4 anni, così come si sono sviluppate nell'area germanofona e anche in altri paesi europei, si collocano chiaramente al di sopra della media delle formazioni a livello mondiale. In molti paesi la formazione tocca un profilo di capacità limitato e sovente di carattere pratico.

Soprattutto per paesi dove sussiste una collaborazione allo sviluppo, si danno corsi di breve durata. Ad esempio la Direzione dello sviluppo e della cooperazione (DCC) ha impostato un corso semestrale per pittori per giovani in Nepal che non hanno frequentato la scuola²⁴. L'Organizzazione internazionale per il lavoro (ILO, 2012) con sede a Ginevra come pure la European Training Foundation (ETF) a Torino sostengono da anni l'introduzione e la valorizzazione della formazione duale (di breve durata), soprattutto nei paesi dell'area mediterranea e in Africa.

²² Da anni l'importante istituto Urban Institute (www.urban.org) si impegna a favore della diffusione dell'"apprenticeships" (Urban, 2010).

²³ www.ojdp.gov/mpg/progTypesVocationalPrev.aspx (22.4.2014)

²⁴ Swiss Agency for Development and Cooperation SDC (Hrsg.), Nepal – An innovative franchising model for practice oriented vocational training. Asia Brief, December 2011 – South Asia Division. Bern.

Alla ricerca dei segreti da svelare

Cody Opdahl ha imparato a fare il cuoco nel suo paese d'origine: gli Stati Uniti. Oggi lavora in Svizzera. Il fatto che non abbia un attestato di capacità non ha mai dato fastidio a nessuno. Quello che conta è la qualità dei suoi menu.

Spesso cucinandoli, gli gnocchi congelati perdono la consistenza. A Cody Opdahl, cuoco in un piccolo ristorante di Sciaffusa, questa spiacevole conseguenza dà del filo da torcere da tempo. Ma da quando ha trascorso le vacanze in Italia l'estate scorsa, sa come risolvere il problema. A Costigliole d'Asti il cuoco Pietro Baldi gli ha svelato il segreto: «Per preparare gli gnocchi sono buone le patate Bintje, ma se vuoi la patata perfetta scegli la Marfona. Non cucinarli nell'acqua ma nel forno. E la massa va lavorata più a lungo e con un po' più di farina se poi vuoi congelare gli gnocchi». Cody, come tanti altri cuochi, è un viaggiatore, costantemente alla ricerca. Un apposito elenco conta ben 5500 varietà di patate: difficile quindi pensare di conoscerle tutte...e quindi c'è sempre da imparare. In genere, Cody è soddisfatto di come cucina, ma la soluzione del problema gnocchi è motivo di particolare piacere perché nasconde mille segreti.

Il viaggio in Italia è stato come un tuffo nel passato per il cuoco trentunenne. Undici anni fa era già stato a Costigliole d'Asti e quella volta la permanenza in Piemonte gli aveva aperto un nuovo mondo. All'epoca aveva appena finito l'accademia professionale americana «Cook Street». Oltre a una formazione di cinque mesi, era previsto un viaggio di studio di diverse settimane nelle culle della buona cucina: Italia e Francia. Cody era rimasto profondamente impressionato dalla professionalità dell'Italian Culinary Institute for Foreigners. Ma anche le bellezze culturali non lo avevano lasciato indifferente. Se avesse potuto, sarebbe rimasto direttamente in Europa.

Cody ha seguito la tipica carriera scolastica americana, almeno nella misura in cui le diversità sistema educativo USA permetta di individuare delle tipologie regolari. Dal 1988 al 1993 ha frequentato la Elementary School, fino al 1996 la Junior High School e poi la High School fino al 2000. Durante gli ultimi quattro anni, ogni mercoledì aveva la possibilità di fare una cosiddetta Community Experience, una particolarità offerta dalla sua scuola. Gli allievi possono fare esperienze nel mondo del lavoro, per esempio in una fabbrica di biciclette o nell'esercito. Ancora durante gli studi, Cody ha inoltre iniziato a lavorare in diversi ristoranti perché voleva poi concentrarsi su questo settore appena finiti gli studi. «Non è stata una scelta particolarmente intelligente», racconta oggi, «party life to the %

Cody Opdahl, 31 anni,
a si è formato come cuoco negli Stati Uniti



max». L'alternativa sarebbe stata andare al College, la scelta del 70 dei giovani americani. Ma per Cody, non si trattava di un'opzione interessante: «La maggior parte dei giovani frequenta il College senza nemmeno sapere perché. Alla fine si ottiene un Bachelor, ma spesso si finisce per esercitare una professione imparata in un altro modo». La quota degli abbandoni è molto alta, 44% per i College di quattro anni e 71% per quelli che durano due anni. Esistono alternative, anche sotto forma di formazione duale, ma spesso hanno una cattiva reputazione e non fanno parte di un sistema di formazione professionale successiva alla scuola dell'obbligo. Negli Stati Uniti non vi è un sistema di questo tipo.

A 20 anni, Cody ha iniziato la formazione di cinque mesi di cuoco presso l'accademia privata «Cook Street». La formazione è costata 15000 dollari: per fortuna suo nonno aveva risparmiato qualcosa. L'insegnamento iniziava solitamente alle 7.30 con corsi teorici. Dalle 10.00 si iniziava a cucinare in tre settori diversi: carne e salse, insalate e dolci, pane e torte. Ogni venerdì ci si dedicava all'enologia. La formazione verteva su piatti stagionali e regionali italiani e francesi. I libri di riferimento erano «Essentials of Classic Italian Cooking» di Marcella Hazan e «The New Making of a Cook» di Madeleine Kamman. Entrambi i testi sono molto meno teorici di quello usato comunemente in Svizzera, il Pauli. Durante la formazione sono previsti test e alla fine un esame.

La formazione è stata breve, ma Cody non avrebbe voluto restare più a lungo anche se esistono offerte di questo genere. Ritiene di aver imparato molto e la sua curiosità era stata risvegliata. Dopo la formazione ha lavorato in dieci ristoranti negli USA e, dopo essersi sposato, in Svizzera. Nessuno ha mai chiesto se avesse un attestato federale di capacità. Per essere assunti, quello che conta è il menu di prova. Cody ha viaggiato molto: è stato in Messico per imparare come si preparano dei veri e propri Tacos e in Cina in una piantagione del tè. Ma gli resta ancora tanto da imparare. «In primavera sono stato in Thailandia per seguire un corso di cucina tai. Il mio prossimo progetto è girare con una motocicletta provvista di uno stand per grigliare carne». Cody non prevede di svolgere una formazione continua in Svizzera perché ci vorrebbe troppo tempo.

1.17 Apprendimento professionale informale

L'apprendimento informale è la tipologia più diffusa per l'acquisizione e l'approfondimento di conoscenze, capacità e atteggiamenti. Questa forma di apprendimento si contraddistingue per il fatto di avvenire in contesti scarsamente o per nulla professionalizzati – sovente fuori dalla scuola e al di là di una regolamentazione di diritto pubblico.

L'apprendimento informale si dà anche sotto forma di imitazione e di rielaborazione critica delle proprie esperienze e dei propri vissuti. Attività osservate o svolte con successo trovano conferma e vengono interiorizzate, per poi far parte del repertorio personale.

Ciò avviene sovente in un contesto sociale, ma sono anche le attività personali a sfondo culturale, apparentemente secondarie, come la lettura o la ricerca in internet, la visita di musei ed esposizioni, ad avere un ruolo importante per l'apprendimento, l'ampliamento dell'orizzonte conoscitivo e l'arricchimento delle proprie esperienze.

1.17.1 Caratteristiche dell'apprendimento in situazione e nel contesto sociale

In molte aziende l'apprendimento informale è particolarmente rilevante. Ad esempio nel settore informatico fino a poco tempo fa la maggior parte dei professionisti ha appreso le proprie conoscenze da autodidatta in modo informale. Spesso, tanto chi fonda un'impresa quanto i collaboratori sono persone capaci, con iniziativa e che dimostrano le proprie competenze nel lavoro. Il sapere e le capacità necessari li sviluppano intuitivamente, in situazione, attivando gli scambi e la messa in rete con altre persone interessate (Molzberger, 2007, p. 207).

Ma anche in branche tradizionali come nella ristorazione il mestiere viene sovente "rubato", così ad esempio pelare patate o preparare la verdura sono abilità che si acquisiscono osservando chi già ci sa fare in cucina e cercando di migliorarsi costantemente. Da non sottovalutare per il raggiungimento di un certa maestria professionale è la ripetizione delle procedure lavorative che permette di acquisire routine, sicurezza, velocità esecutiva. Possono bastare poche parole del capocuoco per familiarizzare gli apprendisti con le attività da svolgere. A loro spetta poi il compito, tramite autoosservazione e scambi con i collaboratori, di trovare la sensibilità per usare al meglio gli attrezzi, trattare adeguatamente le materie prime e formarsi nell'arte del proprio mestiere (cfr. Sennett, 2008, p. 298 sgg).

Mostrare e imitare quali modalità di apprendimento informale

Molte delle nostre capacità le impariamo giorno per giorno quando facciamo fronte alle esigenze quotidiane. Persone con esperienza fanno sovente partecipi del proprio bagaglio di conoscenze e di abilità chi è alle prime armi, assicurando così alla comunità il passaggio intergenerazionale del capitale conoscitivo.

Tipici di questa modalità informale di trasmissione del sapere professionale sono l'atto del mostrare e l'imitazione, così come avvengono in contesti sociali dove si può procedere per tentativi ed errori e dove la pratica può svilupparsi e crescere con ritmi adeguati. Saperi e capacità contestualizzati risultano più facilmente assimilabili nelle pratiche e nei propri modi di fare degli individui. Anche nella formazione professionale questa contestualizzazione è fondamentale in quanto determina la relazione tra chi apprende da un lato e sia l'oggetto dell'apprendimento sia l'insegnante o l'accompagnatore dall'altro lato (Lave, 2011).

L'etnologa Jean Lave ha osservato l'apprendimento del mestiere di sarto in Liberia, uno stato dell'Africa occidentale, notando come l'apprendimento di una quantità considerevole di conoscenze, di capacità e di atteggiamenti avvenga secondo una sequenzialità ben definita. Dapprima sono richieste delle capacità rudimentali nel trattamento dei tessili: si inizia con la cucitura con l'ago per poi passare alle operazioni di taglio della stoffa. Il tutto avviene sotto l'occhio attento del maestro che si preoccupa di attirare l'attenzione dell'apprendista sui propri errori in modo che possa acquisire le necessarie tecniche di autocorrezione. Appena l'apprendista ha raggiunto una certa padronanza può passare alla realizzazione di prodotti completi e assumere gradualmente maggiore responsabilità (Lave & Wenger, 1991). In questo modo gli apprendisti sviluppano una propria rappresentazione del buon artigianato (Lave, 2011, p. 65).

1.17.2 Origini dell'apprendimento informale

L'origine della formazione professionale – e dell'apprendimento in generale – va ricercata nella trasmissione di capacità e conoscenze nelle comunità tribali e nella famiglia. Accendere il fuoco o raccogliere il nutrimento, andare a caccia così come cercare un rifugio o allevare degli animali e seminare erano all'epoca attività fondate sulla divisione dei compiti tra donne e uomini che in prime forme di comunicazione stabilivano i ruoli e dividevano, attraverso l'esibizione e l'imitazione, conoscenze e capacità.

I Dani, una tribù della Nuova Guinea, rappresentano un esempio per le forme di apprendimento ludico attuate dai bambini quando imparano a costruire arco e frecce, si esercitano nella lotta tra squadre opposte, acquisendo così i rudimenti della guerra (Diamond, 2012, p. 203).²⁵

1.17.3 Sviluppo della formazione professionale da contesti di apprendimento informali

Secondo John Dewey l'apprendimento formale e scolastico odierno è radicato nell'apprendimento spontaneo e informale. È di per sé l'aumento della complessità delle società moderne ad aver reso necessaria la formalizzazione e la regolamentazione (Dewey, 1899). Anche la formazione professionale in

²⁵ Nel merito sono numerosi gli studi etnologici svolti in svariate parti del mondo.

Svizzera si è sviluppata da forme di apprendimento e rapporti di tirocinio poco formalizzati.

Ancora oggi professioni poco note e poco istituzionalizzate vengono insegnate in modo informale. Si prenda l'esempio degli artigiani del piercing, del branding e del tatuaggio che non dispongono ancora di procedure formalizzate (cfr. il ritratto di Zalea Uberti, p. 108). La testimonianza di un diretto interessato è illuminante. Dopo aver concluso un apprendistato di commercio si è deciso ad aprire uno studio per tatuaggi e ad imparare il mestiere da autodidatta, attraverso "la sperimentazione di tecniche, lo studio personale, il confronto con questioni mediche, la visione di video, ecc." (Häfeli, 2012). Non mancano tuttavia i problemi, così ad esempio questi artigiani non possono procedere ad anestesie che rientrano nella competenza di personale formato dal punto di vista medico, nel rispetto delle esigenze dei clienti.

Non sorprende pertanto che nel settore della "body-modification" si notino carenze nella formazione professionale, fortemente ancorata all'apprendimento attraverso l'esperienza e i tentativi ed errori. Sarebbero pertanto necessarie delle regolamentazioni per offrire una base a una formazione come artigiani-artisti della "body-art", in particolare nel campo dell'igiene, ma anche nella definizione dei rapporti contrattuali tra apprendista e datore di lavoro, così come avviene nella formazione professionale "classica" (ibid.).

RITRATTO: ZALEA UBERTI

«Non so quando finirò la mia formazione»

Un tempo si usava portare orecchini, oggi ci si può fare un piercing praticamente in qualsiasi parte del corpo. Non esiste una formazione riconosciuta per lavorare in uno studio. Zalea Uberti sta imparando a diventare piercer e ci racconta le sue esperienze.

«Può essere che sia un po' diversa. Lo è anche mia madre. Il mio nome, Zalea, l'ha inventato lei. Ha vissuto per due anni in India e da allora porta un piercing sul labbro. Ho trascorso gli ultimi anni di scuola all'École d'Humanité di Hasliberg, una scuola privata in cui la biologia è insegnata fuori in mezzo alla natura. Anche ora la mia formazione corrisponde a una soluzione individuale. Sto diventando piercer: non ho un contratto di tirocinio, non so quanto dura la formazione e non ricevo un salario.

In famiglia nessuno a parte mia madre capisce perché io abbia scelto questa strada. Non sto facendo un tirocinio vero e proprio, la professione del piercer ha ancora una reputazione ambigua. Un terzo dei clienti viene da noi perché ha dei piercing fatti male che devono essere sistemati. Ieri è venuta una ragazza che piangeva: il suo piercing le aveva rovinato l'ombelico. Oggi abbiamo aiutato una giovane a cui non era stato fatto in modo corretto il piercing doppio sull'orecchio. Si tratta di una professione artigianale, medica, estetica e così interessante dal punto di vista storico o sociale che non mancherebbero certo contenuti per una formazione professionale. Sicuramente ci sarebbero anche abbastanza interessati a iniziare la formazione.

Per tre giorni a settimana sono nello studio, il resto del tempo lo passo con mio figlio. Non potrei seguire un tirocinio a tempo pieno. Nello studio lavoriamo Rossi, il mio capo, e io. Nelle prime settimane mi sono soprattutto occupata della preparazione degli apparecchi prima dei piercing e della pulizia o dello smaltimento dopo l'uso. Fanno fede le disposizioni della Suva per gli studi medici per la «prevenzione di infezioni trasmesse per via ematica». Ho anche seguito un corso di quattro ore su questo tema presso Salzmänn Medico. Oggi ho totale familiarità con la sequenza da seguire per la disinfezione, la pulitura ad ultrasuoni e la sterilizzazione a vapore. Gradualmente, Rossi mi permette di svolgere anche altri lavori. Accolgo i clienti, registro i loro dati, cambio i piercing già esistenti e ho già iniziato a farne alcuni da sola.

Zalea Uberti, 23 anni,
sta diventando *piercer* seguendo una
formazione informale.



Nel primo giorno della mia formazione, Rossi mi ha dato il libro in inglese «Piercing Bible». Non senza orgoglio gli ho spiegato che avevo comperato una copia del libro già a quattordici anni. Ai tempi non capivo molto, ma oggi la «Piercing Bible» e un altro libro redatto in tedesco, «Body Modification» di Erich Kasten, sono i testi di base per la mia formazione. Non si tratta di libri con una struttura didattica, per questo quando sono a casa o se ho tempo nello studio, leggo semplicemente le parti riguardanti i temi che mi interessano al momento. Poi lavoro con film e glossari e mi sono creata una raccolta di documenti che comprende le disposizioni della Suva e un manuale di cento pagine dell'associazione americana Association of Professional Piercers. Il manuale contiene norme di qualità, definizioni e descrizioni degli strumenti e delle procedure professionali. In Svizzera, la definizione di norme è purtroppo un progetto ancora lontano, l'istituzione di un'associazione è fallita. Rossi si attiene comunque alle norme.

La mia più importante fonte di apprendimento è il mio capo. Lo assisto nel suo lavoro e lo osservo. Faccio domande e lui risponde pazientemente. Rossi mi guida nelle mie attività. Prima di questa formazione ho iniziato un tirocinio da cuoca che ho continuato per un anno e mezzo. Purtroppo ho dovuto smettere per motivi di salute. In quel periodo ero seguita molto meno di ora. Sarebbe ottimo se potessi riassumere quello che faccio in un diario di tirocinio, ma finora non ce l'ho fatta. Sono molto riconoscente a Rossi di poter imparare con lui, anche se non ricevo uno stipendio. Alcuni piercer richiedono fino a diecimila franchi per permettere di seguire uno stage di tre mesi da loro. Durante il corso di igiene ho conosciuto una ragazza che sta facendo uno stage di questo tipo. Già dopo dieci giorni ha dovuto iniziare a fare dei piercing da sola: si sentiva totalmente impreparata.

Non so quanto durerà la mia formazione, non ci sono né esami né piani di formazione. Dopo un anno faremo un bilancio intermedio. Credo che mi ci vorranno due o tre anni in tutto. Il mio sogno è poi mettermi in proprio. In questo non sono per niente diversa dagli altri.

Capitolo 2

La formazione professionale tra sistema educativo e mondo del lavoro

La formazione professionale si attua nell'ambito di due sistemi sociali: è parte del sistema scuola, ma ha luogo in buona misura anche nel mondo del lavoro. Secondo l'art. 3 della legge sulla formazione professionale essa ha il compito di permettere agli individui da un lato di potersi sviluppare personalmente e professionalmente ed integrarsi così nella società, ma dall'altro lato anche di favorire la competitività delle aziende.

La considerazione di questa doppia appartenenza sistemica è indispensabile per poter comprendere l'evoluzione e lo stato attuale della formazione professionale. In questo capitolo presentiamo pertanto alcuni aspetti importanti dei due sistemi da cui si nutre la sua identità.

2.1 Il sistema formativo

La varietà delle istituzioni formative di un paese viene di solito rappresentata sotto forma di un sistema, un presupposto tra l'altro importante per la leggibilità e la comprensione dall'esterno e per il riconoscimento internazionale.

2.1.1 Ripartizione dei compiti tra Confederazione e Cantoni

La Svizzera si compone di 26 Cantoni. Ognuno ha un proprio sistema formativo più o meno specifico, da cui fatica ad emergere un sistema nazionale coerente. La suddivisione delle competenze tra Confederazione e Cantoni ha da sempre dato luogo a contese politiche, in particolare in relazione alla contrapposizione tra tendenze centralistiche e aspirazioni di sovranità dei Cantoni (Criblez, 2008). Restano in ogni modo in prevalenza i Cantoni ad avere il compito di impostare e organizzare scuola e formazione. I numerosi tentativi di conferire alla Confederazione maggiori competenze nella gestione della scuola pubblica in generale non ebbero mai successo fino alla modifica della Costituzione Federale del 2006, quando venne introdotto il principio secondo cui "la Confederazione e i Cantoni provvedono insieme nell'ambito delle rispettive competenze a un'elevata qualità e permeabilità dello spazio formativo svizzero" (art. 61a).

Da anni invero la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) già si impegnava per migliorare il coordinamento tra i Cantoni, in particolare tramite cosiddetti "concordati" (cfr. il cap. 5.4., p. 254). Nel primo di questi accordi (1970) si procedette all'unificazione dell'età scolastica e della durata della formazione fino alla maturità liceale.

Più tardi, nel 1997, venne inoltrata un'iniziativa parlamentare tesa ad introdurre un articolo quadro sulla formazione nella Costituzione Federale. Il popolo accettò la già citata modifica costituzionale nel 2006, attribuendo alla Confederazione la facoltà di legiferare in materia formativa e di emanare le necessarie norme, qualora gli sforzi di coordinamento non sfociassero in un'armonizzazione (art. 62, al. 4).

Il concordato "HarmoS", l'Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria del 2007, così come i piani di formazione quadro per la scuola dell'obbligo delle tre regioni linguistiche principali ("Lehrplan 21", Plan d'étude romand - PER, Piano di formazione) attualmente in fase di elaborazione o di implementazione sono esempi significativi per gli sforzi di coordinamento e di standardizzazione tra i sistemi cantonali in atto.

Se guardiamo invece alla formazione professionale, la situazione è alquanto diversa. La Confederazione, facendo leva sulla necessità di sostenere l'economia, ha iniziato ad avere una certa influenza già a partire dalla fine dell'Ottocento, influenza andata poi crescendo nel Novecento. Ciò ha portato infine ad integrare nel novero delle competenze della Confederazione oltre al Politecnico (ETH) anche la gestione della formazione professionale (cfr. il cap. 2.3, p. 130).

Attori nazionali e internazionali della politica formativa

Sulla scena della politica formativa nazionale e internazionale sono diversi gli attori che si impegnano per la formazione professionale: la Segreteria di Stato per la ricerca, la formazione e l'innovazione (SEFRI), la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE), rappresentanti di varie istituzioni formative, delle associazioni e dei sindacati magistrali, dei partiti politici, delle associazioni di categoria e delle organizzazioni del mondo del lavoro come pure, più di recente, cosiddetti "Thinktanks" o personalità varie.

Da diversi anni sta crescendo l'importanza delle organizzazioni internazionali come l'OCSE, l'UNESCO, l'ILO, ma anche l'Unione Europea (UE) che hanno messo sul tappeto proposte di riforma riguardanti anche la Svizzera e di conseguenza stimolato il dibattito e le innovazioni in ambito formativo. Da rilevare ad esempio la convenzione di Bologna il cui impatto sul sistema universitario con l'introduzione dei diplomi di Bachelor e di Master è stato profondo. Analoga incidenza sul sistema formativo in generale sta avendo il Quadro europeo delle qualifiche.

2.1.2 Articolazione del sistema formativo

Il sistema formativo svizzero è strutturato secondo diversi livelli e si fonda sul principio "nessun diploma senza possibilità di passaggio ad un altro livello" (cfr. fig. 2-1 e per la struttura anche HarmoS: CDPE, 2007):

- *Livello elementare*, comprensivo della scuola dell'infanzia e del ciclo d'entrata (da 5 a 8 anni complessivi, in Ticino 5 anni);
- *Livello secondario I* (tre anni con percorsi distinti con esigenze elementari o elevate, in Ticino scuola media con 4 anni suddivisi in un ciclo di osservazione e un ciclo d'orientamento);
- *Formazioni transitorie* (tra il secondario I e II, cfr. il cap. 4.4, p. 204);
- *Livello secondario II*: formazione professionale di base e percorsi di cultura generale, soprattutto liceo;
- *Livello terziario*: università (terziario A) e formazione professionale superiore (terziario B);

Formazione continua.

La scuola obbligatoria termina alla fine del secondario I; dopo il nono o l'undicesimo anno di scuola, a seconda dei cantoni, avviene di solito il passaggio al livello secondario II, a cui fa seguito un accesso al terziario sempre più frequente.

Originariamente il sistema formativo si basava, dopo l'obbligatorietà, su due percorsi prevalentemente separati, con da un lato la classica via accademica attraverso il liceo e dall'altro lato la via professionale. I punti di contatto tra le due vie erano minimi e senza grandi possibilità di passaggio con la conseguenza di rendere difficile un cambiamento di carriera scolastica. Negli ultimi decenni si sono moltiplicati gli sforzi per incrementare la permeabilità del sistema e facilitare le correzioni di percorso.

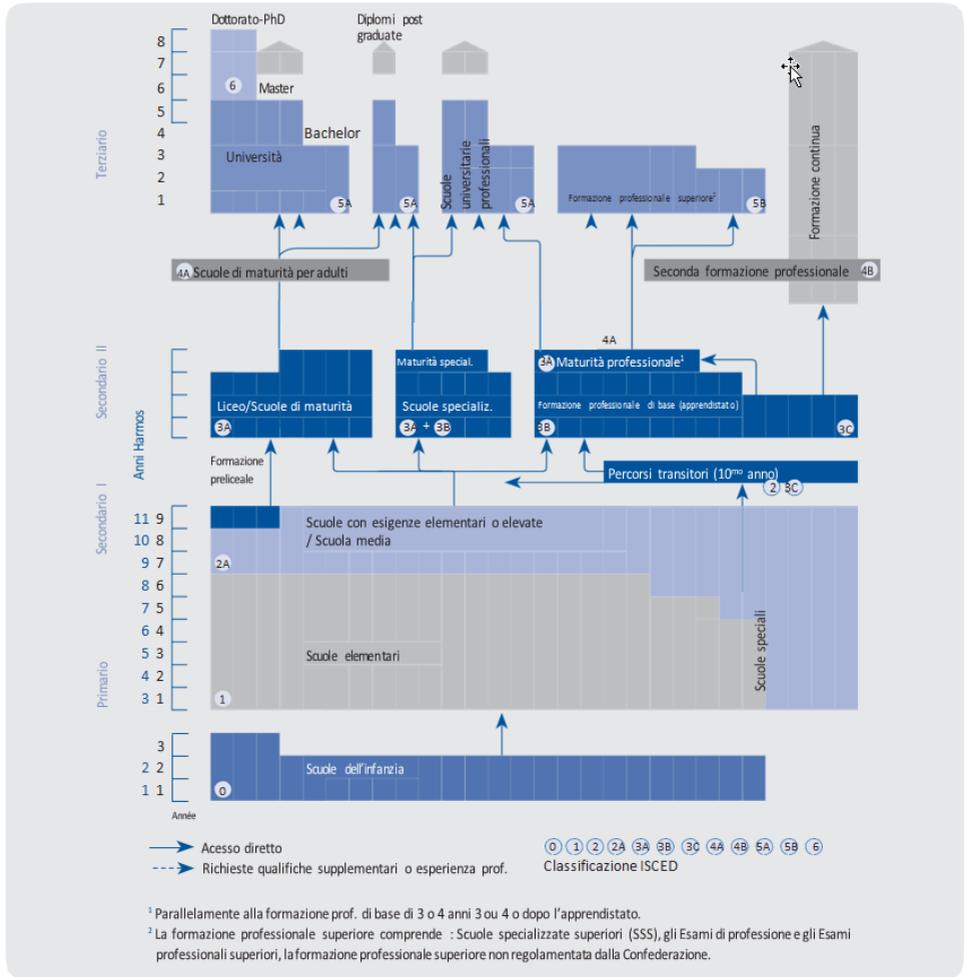


Fig. 2-1: Sistema formativo svizzero semplificato. Fonte: UFS (2013g, p. 6)

2.1.3 La scuola dell'obbligo

La scuola obbligatoria comprende la scuola dell'infanzia, la scuola elementare e la scuola media (secondario I) e si estende sull'arco di undici anni, secondo le disposizioni del concordato HarmoS (CDPE, 2007), entrato in vigore nel 2009. In virtù della sua identità federalistica, il sistema formativo svizzero presenta peculiarità d'impostazione e d'organizzazione a livello sia delle quattro regioni linguistiche sia di ambiti più specificamente locali (per il Ticino si veda più oltre al cap. 2.1.4, p. 117).

Con il HarmoS si persegue l'obiettivo di un minimocomundenominatore comprendente la durata, le transizioni e gli obiettivi di apprendimento principali, così da facilitare la mobilità degli allievi.

2.1.4 Formazione post obbligatoria

Accessi Totale	Allievi 2007/08 133 315	Allievi 2011/12 138 502		
		Allieve in %	Stranieri in %	
Formazione professionale di base > AFC ¹ (compresa la MP 1 ²)	64 911	70 239	43,83	16,72
di cui form. scolastica a tempo pieno	2 778	4 537	49,11	26,41
Formazione prof. di base con attestato (CFP ³)	2 514	4 905	45,14	36,88
di cui form. scolastica a tempo pieno	35	61	49,18	39,34
Maturità professionale MP 2 ⁴	5 381	7 562	48,48	8,33
Maturità liceale	23 351	23 722	55,07	14,09
Scuole specializzate	5 044	5 137	72,81	20,46

Tab. 2-1:
Secondario II:
ammissioni 2007/08 e
2011/12. Fonte: UFS
(2013g)

¹ AFC = Attestato federale di Capacità (formazione professionale di tre o quattro anni; ² BM 1= maturità prof. integrata alla formazione prof. di base; ³ CFP = Certificato federale di formazione pratica (formazione biennale); ⁴ BM 2 = Maturità professionale posticipata dopo la formazione prof. di base.

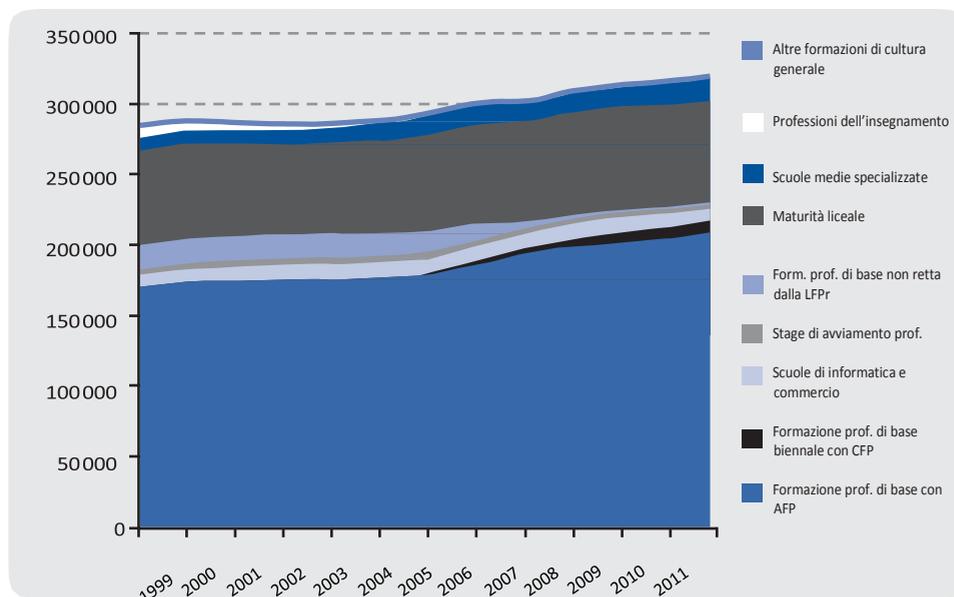


Fig. 2-2 Secondario II:
allievi nelle scuole di
cultura generale e in
form. prof., evoluzione
1999/2011.
Fonte: UFS (2013g),
p. 23 e 24

Il *Secondario II* comprende tre settori:

- la formazione professionale, indirizzata prevalentemente all'entrata nel mondo del lavoro;
- i percorsi di cultura generale che avviano agli studi superiori,
- forme ibride con un doppio obiettivo formativo come la formazione

professionale di base con maturità (cfr. il cap. 1.6, p. 48) e, almeno parzialmente, le scuole specializzate.

Più del 95% dei giovani imboccano un percorso formativo a livello di secondario II e circa il 90% lo concludono con un diploma (cfr. il cap. 4, p. 185).

Di particolare interesse sono le differenze regionali che evidenziano accentuazioni diverse nella frequenza dei due percorsi principali, quello di cultura generale e quello professionalizzante. Dalla tabella 2.2 appare come nella Svizzera francese e italiana i giovani che iniziano un percorso di cultura generale superano il 40% ossia quasi il doppio rispetto alla Svizzera tedesca (23.3%). Ovviamente ciò rimanda ad un rapporto con la formazione molto diverso per tradizione culturale, ma anche per condizioni strutturali, soprattutto nel mondo del lavoro. La propensione a scegliere un percorso culturale generale rientra in certa misura nei paradigmi culturali e politici della Svizzera italiana e francese, così come il fatto di privilegiare la formazione (professionale) scolastica rispetto a quella con apprendistato in azienda (cfr. nel merito Ghisla 2009a, 2013b)

Tab. 2-2:
Formazione professionale e cultura generale, secondario II, 2013, allievi di meno di 20 anni al primo anno di una formazione pluriennale certificante. Fonte: UFS, inf. pers. 12.11.2015

Percorso	CH		CH D		CH F		CH I	
	ass.	%	ass.	%	ass.	%	ass.	%
Totale	93533	100	62866	100	26255	100	4412	100
Cultura Generale	28349	30.3	14626	23.3	11893	45.3	1830	41.5
Formazione professionale	65184	69.7	48240	76.7	14362	54.7	2582	58.5

Questa dimensione culturale, sia generale sia scolastica, ha trovato una sua sedimentazione anche nelle strutture formative. Così, in Ticino, a differenza della maggior parte dei Cantoni del resto della Svizzera (cfr. fig. 2.1) che alla fine della scuola elementare procedono ad una prima selezione in vista delle due o tre filiere susseguenti, tutti gli allievi accedono indistintamente alla Scuola media, salvo quelli inseriti nelle scuole speciali. Il secondario I distingue due cicli biennali, uno di osservazione e uno di orientamento. Una differenziazione strutturale viene introdotta a partire dal secondo ciclo, quindi dal terzo anno, con dei corsi a due livelli, definiti corsi attitudinali e corsi di base, per le materie matematica e tedesco. Negli ultimi anni la pressione per l'accesso ai corsi attitudinali è stata molto forte perché condiziona il diritto di accesso alle Scuole medie superiori (liceo e Scuola cantonale di commercio) senza esami di ammissione. Così alla fine dell'anno scolastico 2013/14 il 67.8 % degli allievi frequentava uno o due corsi attitudinali con un effetto fondamentale: in conclusione di scuola dell'obbligo più della metà degli allievi (nel 2014 il 53%) acquisisce il diritto di accesso alle scuole medie superiori, dando luogo alle cifre testé menzionate. Ad ogni buon conto, mediamente, a livello nazionale la quota parte dei giovani che scelgono la formazione professionale perdura attorno ai 2/3 di un'annata. Questi giovani possono

scegliere tra ca. 240 professioni, con i settori commerciale, della vendita al dettaglio e dell'ambito socio-sanitario ad avere un ruolo predominante (cfr. il cap. 4.2.4, p. 194). Circa tre quarti dei ragazzi e due terzi delle ragazze svolgono una formazione professionale con una quota parte crescente di giovani che completano con la maturità professionale. In aumento è anche la formazione di base biennale con CFP (UFS, 2013g).

La tabella 2-1 mostra le iscrizioni per gli anni scolastici 2007/08 e 2011/12, mentre dalla fig. 2-2 appare l'evoluzione degli allievi sul periodo 1999-2011 con un incremento soprattutto delle formazioni AFC, ma anche delle formazioni a tempo pieno, della formazione biennale (CFP) e delle maturità post. I giovani di origine migratoria si ritrovano più frequentemente nelle formazioni transitorie e nella formazione biennale (cfr. cap. 4.4, p. 204), mentre sono sottorappresentati nella formazione con AFC e nei licei, dove, per contro, troviamo una percentuale di ragazze superiore alla media. La portata dei diversi percorsi viene presentata nella tab. 2-3. Uno sguardo alle differenze tra Svizzera e Canton Ticino mette subito in luce un dato: se gli AFC rappresentano oltre la metà dei diplomi ottenuti e se la differenza rispetto alla media svizzera si attesta su poco più del 5%, il vero tratto distintivo del sistema formativo ticinese è la maturità, liceale e professionale, che supera il 40%. Il divario rispetto alla media svizzera si attesta oltre il 10% (5.9% per le maturità liceali) ed è in linea con i dati esposti in precedenza sulla frequenza dei due percorsi del secondario II.

Percorso	Totale CH	%	♀ %	Ticino	%	♀ %
Maturità liceali	18439	17.1	57.0	1040	23.0	56.0
Maturità professionali	14177	13.1	47.2	784	17.4	54.8
Maturità specializzate	2343	2.2	80.1	80	1.8	70.0
Diplomi passerella MP-Università	752	0.7	43.4	18	0.4	44.4
Baccalauréat internazionale	607	0.6	53.0	4	0.1	25.0
Attestato fed. di capacità (AFC)	61121	56.7	45.6	2322	51.4	40.4
Certificato federale di formazione pratica (CFP)	5870	5.4	47.3	185	4.1	42.2
Altri certificati di capacità	104	0.1	71.2	0	0.0	0
Diplomi di scuole medie di commercio	180	0.2	42.7	00	0.0	0
Certificati di scuole specializzate	3861	3.6	76.8	61	1.4	73.8
Attestato di stage di avviamento professionale (form. empirica)	374	0.3	15.0	24	0.5	45.8
Totale	107828	100.0		4518	100.0	

Tab. 2-3:
Diplomi a livello di
secondario II, 2014.
Fonte: UFS (2014d)

2.1.5 Terziario

Al livello terziario appartengono sia i percorsi della formazione professionale superiore regolati dalla LFPr (2012) sia le università che fanno riferimento alla Legge federale sulla promozione e sul coordinamento del settore

universitario (LPSU, 2011). L'accesso ai diversi percorsi di formazione terziaria è vincolato all'ottenimento di un diploma di livello secondario II, ossia un Attestato federale di capacità, un diploma di scuola specializzata o una delle diverse maturità professionali, specializzate o liceali. In taluni casi il possesso del diploma come tale non è sufficiente, ma permette unicamente di accedere ad una procedura di ammissione.

Nel 2012 erano 138600 gli studenti iscritti ad un'Università, mentre 64000 si formavano in una Scuola universitaria professionale o in un'Alta scuola pedagogica. Complessivamente negli ultimi anni si nota una crescita degli iscritti e anche dei diplomi ottenuti con un avvicinamento nella presenza di donne e uomini (cfr. fig. 2-3).

Tipo	2009		2012	
	Totale	Donne	Totale	Donne
Titoli di formazione professionale superiore non regolamentati a livello federale	5424	63,3%	2343	65,0%
Attestati professionali federali	12188	37,6%	13582	39,5%
Diplomi federali	2664	18,4%	2815	22,9%
Diplomi di scuole specializzate superiori	7234	50,3%	6780	46,8%
Diplomi di scuole universitarie professionali	3528	50,8%	891	53,1%
Bachelor di scuole universitarie professionali	9202	51,5%	13452	54,3%
Master di scuole universitarie professionali	498	72,1%	3307	55,9%
Licenze/diplomi universitari	6108	57,1%	1007	65,0%
Bachelor universitari	10177	51,5%	13309	52,0%
Master universitari	6522	46,2%	10857	51,0%
Dottorati	3424	41,9%	3640	43,2%

Tab. 2-4:
Diplomi a livello terziario,
2009 e 2012 (sintesi).
Fonte: UFS (2010) e UFS
(2014d).

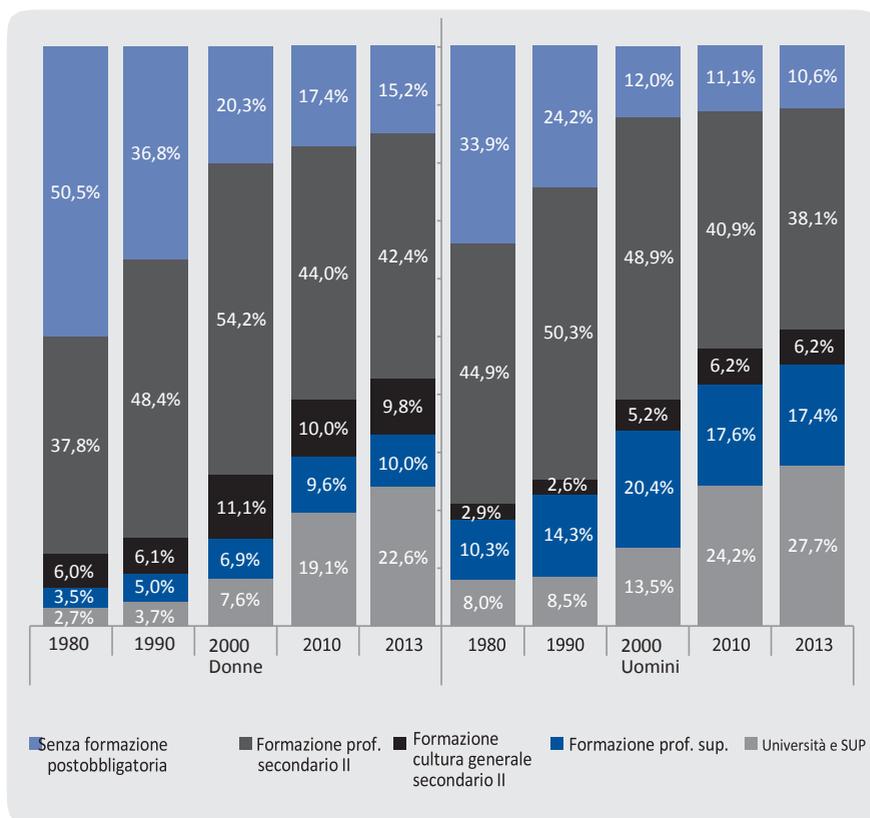


Fig. 2-3:
Livello formativo della popolazione – evoluzione 1980-2013. Nei dati del 1980 e 1990 la formazione empirica e formazioni analoghe sono attribuite alla categoria “senza formazione post-obbligatoria”, in seguito alla “Formazione professionale sec. II”. Le Scuole specializzate superiori mutate in SUP sono attribuite alla FPS fino al 1990, in seguito alle Università. Fonti: UFS,

Formazione professionale superiore

La formazione professionale superiore offre la possibilità a professionisti intraprendenti e con esperienza di ottenere una qualifica (cfr. i cap. 1.10, p. 69, e 4.6.3, p. 218) sotto forma di attestato professionale federale (APF) dapprima e poi, per certe professioni, di diploma federale. Da non trascurare sono pure le Scuole superiori specializzate che, a loro volta, conferiscono un diploma (cfr. il cap. 1.11, p. 74).

Politecnici e Università

All'università si arriva passando dal liceo. A differenza della maggior parte degli altri paesi la maturità liceale apre le porte di tutte le facoltà, salvo quella di medicina dove vige un numero chiuso. L'attuazione della “Riforma di Bologna” permette di regola agli studenti di tutte le Università e dei Politecnici svizzeri di seguire dei curricula di bachelor, di master e di completare gli studi con un dottorato (PhD).

Scuole universitarie professionali (SUP)

A partire dal 1995 numerose Scuole specializzate superiori si sono trasformate in Scuole universitarie professionali a cui si può di regola accedere grazie ad una maturità professionale, talvolta abbinata ad un test attitudinale, o, per certi

indirizzi, con una maturità specializzata.

Le SUP in Svizzera sono nove, di cui due private, e hanno un tasso di crescita considerevole, anche se non raggiungono ancora le dimensioni delle Università. Preparano all'ottenimento dei titoli di bachelor e di master che, per il loro orientamento alla pratica piuttosto che alla teoria e alla ricerca di base, hanno sì una natura diversa rispetto a quelli delle Università, ma vengono considerati equivalenti dal punto di vista del riconoscimento formale. Attualmente le SUP offrono all'incirca 300 percorsi formativi con un titolo di bachelor ottenibile con uno studio triennale e a tempo pieno oppure quadriennale in parallelo all'attività professionale.

Alte Scuole Pedagogiche

Pur essendo attribuite alle SUP nella sistematica formativa, fanno gruppo a sé la maggior parte delle Alte Scuole Pedagogiche e altre istituzioni della formazione degli insegnanti come l'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale (EHB IFFP IUFFP) e l'Alta Scuola Federale di Sport di Macolin (ASFSM). In Ticino l'Alta Scuola Pedagogica è stata integrata nella Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI) con modifica della relativa legge nel 2009, dando luogo al Dipartimento formazione e apprendimento (DFA).

2.1.6 Formazione continua

La formazione continua che solitamente riguarda percorsi formativi circoscritti e limitati nel tempo, non rientra nella rappresentazione sistematica della CDPE.

L'offerta è invero molto eterogenea e comporta ogni sorta di opportunità con corsi, seminari, cicli di studio, ecc. che conferiscono certificati, diplomi, master a diversi livelli, compreso quello terziario. L'offerta è arricchita da proposte di privati, persone singole, aziende specializzate, scuole, ma anche dalle varie istituzioni pubbliche per la formazione degli adulti. Sotto il profilo dei contenuti la varietà non è da meno e sovente è difficile distinguere tra orientamenti professionali e di cultura generale (cfr. il cap. 1.15, p. 94).

Per ora un coordinamento della formazione continua non esiste. La Federazione Svizzera per la Formazione Continua (FSEA) opera come associazione di categoria. D'altro canto, dopo lunga discussione, il Parlamento ha varato una Legge federale sulla formazione continua (LFCo) (cfr. il cap. 2.3.3, p. 139).

Excursus: classificazione del sistema formativo secondo ISCED 2011 E ISCO

Di regola i sistemi formativi vengono rappresentati in base ad una classificazione internazionale standardizzata, la International Standard Classification of Education (ISCED) sviluppata dall'UNESCO a partire dagli anni Settanta. In uso è attualmente la versione del 1997 che è stata rivista nel 2011 e applicata a partire dal 2016. ISCED permette il confronto di statistiche e indicatori grazie a criteri condivisi che considerano soprattutto i tre livelli della scuola elementare, secondaria e terziaria e la durata della formazione. Ad ogni livello formativo viene attribuito un codice, da ISCED 0 a ISCED 8.

Il livello 0 si riferisce alla prima infanzia. ISCED 1 riguarda la scuola elementare e ISCED 2 il secondario I (scuola media). La formazione professionale e liceale a livello di secondario II corrisponde a ISCED 3 e comprende i percorsi che iniziano di regola dopo il 15esimo anno di età e durano almeno 3 anni.

A livello di ISCED 4 le formazioni presuppongono il secondario II e si riferiscono ad esempio a scuole di maturità per adulti o a seconde formazioni professionali.

Con l'aggiornamento del 2011, il terziario viene suddiviso in 4 livelli: ISCED 5 per formazioni di breve durata ("short cycle"), mentre ISCED 6,7 e 8 coincidono con idiplomi di bachelor, master e dottorato. Questa nuova versione non distingue più come la precedente tra terziario A (accademico) e terziario B (professionale), distinzione mantenuta per i livelli da 2 a 5.

In questo modo la classifica ISCED si articola su 8 livelli come il "Quadro europeo delle qualifiche" e utilizza pure una terminologia analoga al riguardo delle conoscenze e delle capacità ("knowledge, skills and competences").

Da rilevare anche la ISCO (International Standard Classification of Occupations / ISCO-08), un sistema di classificazione sviluppato dalla OIL (International Labor Organization, Organizzazione internazionale del lavoro). I livelli ISCO si riferiscono alle capacità professionali (skilled worker, technician, professional) e sono in corrispondenza con ISCED e il Quadro europeo delle qualifiche (Petersen, 2013, p. 228).

2.2 Mondo del lavoro e mercato del lavoro

Come già osservato, il fatto che la formazione professionale si collochi all'incrocio tra i due sistemi della formazione e del mondo del lavoro fa sì che debba assumere compiti e far fronte a sfide particolari. Se da un lato il sistema scolastico persegue quale obiettivo l'integrazione dei giovani tramite l'insegnamento di tecniche elementari e la trattazione delle questioni della convivenza sociale, dall'altro lato la formazione professionale mira allo sviluppo delle capacità per entrare nel sistema produttivo. Puntando a risorse di ordine pratico, la formazione professionale risponde ad esigenze significative dal punto di vista delle attività produttive e in sintonia con il mercato del lavoro. Il giovane deve poter acquisire quanto necessario per

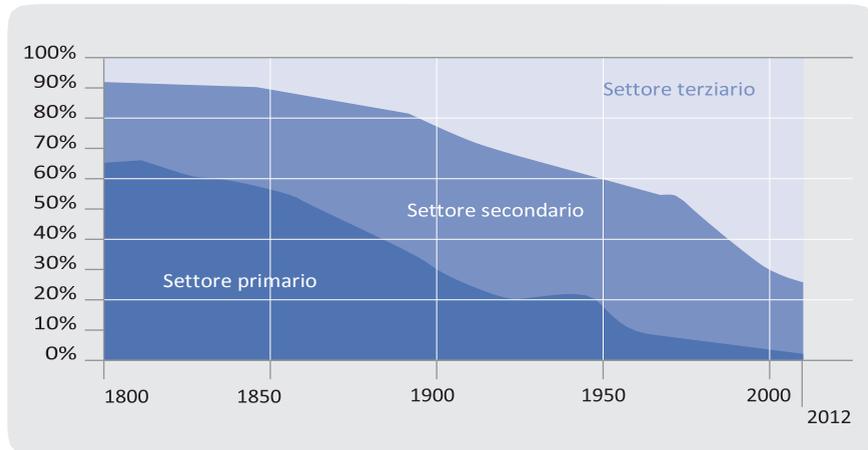
avere successo nel mondo del lavoro e ciò implica per la formazione professionale un'attenzione pronunciata per quanto avviene nella realtà delle aziende dove si attua anche buona parte della formazione stessa.

2.2.1 Mutamenti strutturali: verso una società dei servizi

Nel 2012 la Svizzera contava 4.847 milioni di persone attive registrate¹. Circa il 3.5% lavora nel settore primario (agricoltura), 22.5% nel secondario (industria) e il 74% nei servizi del terziario. Questi dati evidenziano come la Svizzera – al pari di numerosi altri paesi – negli ultimi decenni si stia trasformando in una società di servizi e come ciò vada a scapito della produzione del primario e del secondario, benché quest'ultimo settore abbia dato anche segni di ripresa.

In relazione con questi spostamenti si è andata delineando sia una carenza di manodopera qualificata, soprattutto nei servizi, nel management e nei quadri superiori (cfr. il cap. 6.4, p. 296) sia un'intensificazione della concorrenza e della spinta all'innovazione.

Fig. 2-4:
Distribuzione delle
persone attive in Svizzera
per settore produttivo,
dal 1800 al 2012.
Fonte: Fuchs
& Caduff (2013)



Lo spostamento tra i settori è stato continuo e ha portato alla ripartizione odierna della popolazione e delle aziende esposta nella tabella 2-5.

¹ Secondo la Rilevazione sulle forze di lavoro in Svizzera (RIFOS) viene considerata persona attiva chi, avendo almeno 15 anni, nel corso della settimana di rilevamento abbia lavorato almeno un'ora su compenso oppure, in caso di assenza prolungata dal posto di lavoro per malattia, vacanze, congedo maternità, servizio militare, ecc., mantenga un'attività dipendente o indipendente oppure collabori gratuitamente in un'azienda di famiglia (cfr. UFS, 2014b).

	Aziende	Popolazione attiva
Settore primario: agricoltura	58 799	169 544
Settore secondario: artigianato e industria	89 942	1 091 793
Settore terziario: servizi	415 422	3 586 028

Tab. 2-5:
Aziende e popolazione nei tre
settori economici 2011. Fonte:
UFS (2013i)

Il mercato del lavoro si caratterizza in Svizzera per la forte presenza di manodopera straniera che nel 2011 rappresentava ca. il 28%. La presenza di questi lavoratori è particolarmente intensa nei settori industriale con il 37% e in quello dei servizi con il 26%. Se all'incirca il 69% della manodopera straniera proveniva dagli stati della UE e dell'AELS, la quota parte della Germania era del 27% e dell'Italia del 23%.

Analogamente ad altre regioni come Ginevra e Basilea, nella Svizzera italiana, sia in Ticino che nelle valli del Grigioni italiano, il mercato del lavoro è da sempre fortemente condizionato dal flusso di manodopera attraverso la frontiera. Come appare dalla tabella 2-6, per il Ticino nel decennio tra il 2004 e il 2014 vi è stato un aumento degli occupati in generale di 44500 unità, ossia del 24.1%. Di questi 27200 erano frontalieri, il cui incremento è stato del 78.8%. Fra i frontalieri non vi è più solo manodopera scarsamente qualificata, ma anche personale che dispone di un'ottima formazione e di esperienza. È quindi facilmente immaginabile come queste condizioni possano influenzare in modo profondo anche il sistema formativo, soprattutto quello professionale.

	2004 attiva		2014	
	Ass.	%	Ass.	%
Occupati (in migliaia)				
Totale	184.8	100	229.3	100
Svizzeri	106.9	57.9	117.4	51.2
Stranieri	77.7	42.1	111.9	48.8
Frontalieri	34.5	18.7	61.7	26.9

Tab. 2-6
Occupati in Ticino
secondo la nazionalità e
lo statuto 2004-2014.
Fonte: USTAT, 2015a

2.2.2 Struttura delle imprese

La maggior parte delle imprese in Svizzera sono di dimensioni piccole o medie (PMI). Si tratta di aziende con meno di 250 addetti a tempo pieno e una cifra d'affari annuale di un massimo di 60 mio. di franchi.

Tab. 2-7:
Imprese per dimensione.
EPT = equivalenti tempo
pieno. Fonte: UFS (2013i)
1

	Dimensioni dell'impresa (ETP)	Numero delle imprese
Micro imprese	Meno di due persone	367 000
Piccole imprese	2-49 persone	188 000
Imprese medie	50-249 persone	7600
Grandi imprese	250 e più persone	1400
Numero totale delle imprese: 564 000 (secondo il censimento del 2011; UFS, 2013i) ²		

Nell'economia ticinese le dimensioni delle aziende non variano di molto rispetto alla realtà nazionale: secondo i dati del censimento tradizionale abbiamo quindi circa il 90% di micro aziende (con meno di 10 addetti), l'8% di aziende piccole (10-50 addetti) e il 2% di aziende medie (più di 250 addetti), mentre le grandi aziende sono pochissime. L'importanza delle micro aziende ticinesi per quanto concerne i posti di lavoro messi a disposizione è leggermente superiore con il 34.9% rispetto al 29.6% a livello nazionale (Fonte: USTAT, 2015b).

2.2.3 Disponibilità a formare delle imprese

Il comportamento in ambito formativo delle imprese è interessante soprattutto da due punti di vista: la *partecipazione alla formazione* come tale e l'*intensità* di tale partecipazione, due aspetti rilevati regolarmente nei censimenti delle aziende³. La *partecipazione* indica quante imprese sul totale formano degli apprendisti; un'azienda che forma almeno un apprendista è considerata un' "azienda formatrice". La quota parte degli apprendisti in rapporto al totale dei dipendenti di un'azienda definisce invece l'*intensità* di formazione. Talvolta si calcola anche il *tasso degli apprendisti*, vale a dire il numero complessivo degli apprendisti rapportato alla popolazione attiva totale di un determinato settore o di una categoria di aziende (Müller&Schweri, 2012).

Nel 2008 la *partecipazione alla formazione* era del 18.6%, con dunque quasi un'azienda su cinque ad essere coinvolta nella formazione degli apprendisti. Dopo un periodo di forte calo, complessivamente a partire dal 2008 la

² Giova rilevare che queste cifre variano sensibilmente rispetto al censimento tradizionale. La statistica delle imprese (STATENT) rileva microaziende attive per meno di 20 ore settimanali e a titolo accessorio. Con la nuova definizione il numero delle aziende in Svizzera è cresciuto. Informazione di Jürg Schweri fondata su http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/infotek/erhebungen_quellen/blank/blank/statent/02.html [9.9.14]

³ Il censimento periodico informa al riguardo della partecipazione delle aziende alla formazione e della relativa intensità (cfr. Müller & Schweri, 2012). A causa dei problemi di comparabilità, Müller e Schweri non hanno preso in considerazione i dati del settore primario.

partecipazione delle imprese alla formazione è rimasta costante. A dispetto di questa costanza, non sono sempre le stesse imprese a formare: visto su un periodo triennale, sono circa il 20% le aziende che si aggiungono, sia perché in precedenza non formavano sia perché non esistevano (Müller&Schweri, 2012).

Dimensioni impresa		Imprese (%)	Addetti (%) (ETP senza apprendisti)		Apprendisti (%)	
Microimprese	1	65,1	5,7	5,7	7,4	7,4
Piccole imprese	2	33,3	50,7	4,4	63,7	6,4
	3-4			6,9		11,0
	5-9			11,1		16,1
	10-19			11,8		14,1
	20-49			16,5		16,1
Medie imprese	50-99	1,3	25,7	11,7	18,2	9,1
	100-149			6,5		4,5
	150-249			7,5		4,6
Grandi imprese	250-499	0,2	17,9	7,9	10,9	4,8
	500-999			5,3		3,4
	1000+			4,7		2,7
Totale		386 000	3 378 000		193 100	

Tab. 2-8:
Imprese, apprendisti
e addetti: % degli
effettivi totali
secondo le dimensioni
dell'impresa. Fonte:
Müller & Schweri
(2012)

A partire dal censimento del 1985, *l'intensità della formazione* da parte delle imprese si mantiene abbastanza costante attorno al 25%, con dunque gli apprendisti a costituire $\frac{1}{4}$ degli addetti delle imprese formatrici. Il tasso medio nazionale degli apprendisti, rapportato all'insieme degli occupati, ammontava nel 2008 al 5.7%.

	1985	1995	2005	2008
Numero di imprese	315 739	372 782	372 498	385 968
Numero di addetti (ETP)	2 949 364	3 081 145	3 123 375	3 378 494
Numero di imprese formatrici	72 744	54 844	66 394	70 873
Numero di persone in formazione	201 314	141 857	174 731	193 109
Partecipazione alla formazione delle imprese	23,04 %	14,71 %	17,82 %	18,36 %
Intensità media di formazione nelle aziende formatrici	26,74 %	24,91 %	25,43 %	25,06 %
Tasso di apprendisti	6,83 %	4,60 %	5,59 %	5,72 %

Tab. 2-9:
Effettivi iindici dal
censimento dei
settori secondario e
terziario. Fonte:
Müller & Schweri
(2012)

La partecipazione delle imprese alla formazione varia in funzione della regione, del Cantone e del grado di urbanizzazione: nella Svizzera tedesca raggiunge il 19.3%, mentre nella Svizzera francese è del 16.6% e in Ticino del 14.2%. Se consideriamo i Cantoni, nel 2008 il tasso più elevato lo si aveva in Canton Uri (25.1%) e quello più basso nel Canton Ginevra (9.4%). In generale le zone rurali hanno un tasso di partecipazione superiore a quelle urbane (Müller&Schweri, 2012).

Si nota dunque come il Ticino, assieme alla Svizzera francese, abbia un tasso di partecipazione significativamente inferiore rispetto alla media nazionale e soprattutto rispetto alla Svizzera tedesca. Questo quadro trova conferma se volgiamo lo sguardo al tasso di apprendisti. Stando ai dati dell'UFS, nel 2008 in Ticino gli apprendisti corrispondevano al 3.5% degli occupati totali (5401 / 158050), a fronte di una media nazionale del 5.7%. Interessante è l'evoluzione negli ultimi anni che vede in generale una crescita dei posti di apprendistato che va rapportata ad un aumento dei posti di lavoro leggermente superiore con, di conseguenza, una lieve flessione della quota parte. In Ticino l'andamento è più discontinuo con 4985 apprendisti nel 2005 (corrispondenti al 3.5%), 5753 nel 2008 (3.7%) e 5401 nel 2012 (3.4%). Ovviamente si notano gli effetti di un'economia che ha conosciuto negli ultimi anni una crescita notevole degli occupati, in particolare, come si è visto, dei frontalieri.

Un fattore che influenza la partecipazione alla formazione è poi rappresentato dalla dimensione delle imprese. Visto in relazione alla popolazione attiva complessiva, le grandi aziende formano meno delle piccole. Di conseguenza il tasso di partecipazione decresce più grandi sono le imprese: così le piccole imprese con meno di dieci addetti (ATP) formano, in rapporto al totale della popolazione attiva, circa il doppio rispetto alle aziende medie e grandi con più di 50 dipendenti. Sono dunque soprattutto le piccole imprese (cfr. tab. 2-6) a fornire il contributo principale alla formazione. È pure importante distinguere tra settore e branca: mentre da un lato negli ultimi decenni in Svizzera l'occupazione si è spostata dal primario al secondario e al terziario (processo di terziarizzazione), la partecipazione alla formazione e il tasso di apprendisti sono rimasti più elevati nel secondario che, in rapporto al totale della popolazione attiva, forma più apprendisti rispetto al terziario. Taluni hanno perciò sollevato la questione a sapere se la crescente terziarizzazione non metta a rischio la formazione duale visto il suo forte radicamento nelle attività artigianali e industriali (ad es. Schellenbauer et al., 2010). Nel merito sembrano tuttavia decisive le opportunità di occupazione sul mercato del lavoro che la formazione professionale offre e per intanto tutto sta ad indicare che vi sia congruenza tra domanda e offerta (Schweri & Zbinden, 2009).

2.2.4 Disoccupazione

A confronto con altri paesi, il mercato del lavoro svizzero si trova in buone condizioni: il tasso di occupazione – vale a dire il numero di persone attive di più di 15 anni in relazione alla popolazione totale – è con il 68% fra i più elevati in Europa, ma anche la partecipazione delle donne alla vita attiva e la quota parte delle persone attive a tempo parziale sono decisamente più elevati rispetto alla maggior parte dei paesi europei (UFS, 2013a). Un quadro analogo lo si ha per quanto concerne la disoccupazione: nel secondo trimestre 2012 il tasso secondo la definizione dell'Organizzazione internazionale del lavoro (OIL)⁴ era del 3,7%, ossia la metà della media del tasso di disoccupazione dell'Unione Europea.

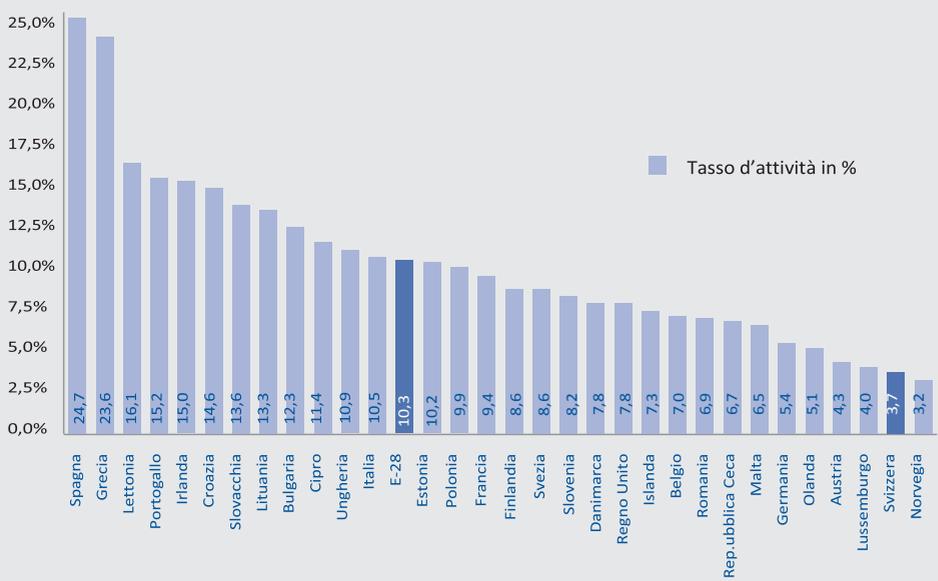


Fig. 2-5:
Tasso di disoccupazione secondo l'OIL (15-74 anni) in Svizzera e nei paesi dell'UE e dell'AELS. 2^{do} trimestre 2012. Fonte: ESPA, EUROSTAT (aprile 2013)

Nel contesto della formazione professionale interessa soprattutto la disoccupazione giovanile. La relativa quota¹ evolve in parallelo alla popolazione totale, ma è nettamente superiore al tasso di disoccupazione degli adulti (26-64 anni) (cfr. il cap. 4.6.2, p. 215). I dati relativi al Ticino mostrano un tasso di disoccupazione costantemente superiore rispetto alla media svizzera. Se si prendono i dati degli iscritti agli Uffici regionali di collocamento (URC) (dati Seco), allora nel 2014 in Ticino la disoccupazione in generale si attestava sul 4,2%, mentre quella giovanile degli attivi tra i 15 e i 24 anni era del 5,8%. Se invece si utilizzano i criteri ILO, allora sempre per il 2014 il Ticino aveva una disoccupazione generale del 6,7% (CH: 4,5%), mentre quella

⁴ Secondo l'OIL sono considerati come disoccupati le persone di 15-74 anni che non hanno lavorato durante una settimana di riferimento, che sono alla ricerca attiva di un posto di lavoro da quattro settimane e che sono disponibili ad accettare un lavoro. Questa definizione corrisponda alle raccomandazioni dell'OIL e dell'OCSE e coincide con la definizione di EUROSTAT (cfr. UFS, 2013a).

giovanile era del 17.0% (Gonzales, 2015). Va sottolineato che queste differenze sono rimaste più o meno costanti nell'ultimo decennio, a riprova di un problema in un certo senso strutturale dell'economia ticinese.

2.2.5 Sviluppo dei bisogni di qualificazione

La globalizzazione ha modificato anche le aspettative rivolte al sistema formativo e ai professionisti qualificati. Così accanto al sapere e alle capacità professionali specifiche vengono richieste in generale anche maggiormente le cosiddette "soft skills" ("competenze trasversali", "competenze chiave") (Salvisberg, 2010). Nelle grandi aziende si domanda pure un sapere accademico, anche se ciò non comporta necessariamente una perdita di importanza della formazione professionale (Gonon, Hippach-Schneider & Weigel, 2010). L'inglese in quanto lingua di scambio internazionale assume pure un ruolo crescente anche nella formazione professionale. Infine ad incidere sui bisogni di qualificazione sono anche la maggiore instabilità delle condizioni di lavoro, così come le ristrutturazioni e le ricomposizioni aziendali: si chiede più flessibilità, più spirito imprenditoriale e la disponibilità ad imparare durante tutta la vita.

2.3 Le basi giuridiche della formazione professionale in Svizzera

Secondo la Costituzione Federale, la Confederazione ha la competenza di creare basi legali in materia di formazione professionale: "La Confederazione emana prescrizioni in materia di formazione professionale" (CF, 1999/2013, art. 63, al. 1). La legge federale sulla formazione professionale (LFPr) attualmente in vigore è stata adottata dal Parlamento il 13 dicembre 2002 ed è entrata in vigore con il primo gennaio 2004. La corrispondente Ordinanza sulla formazione professionale (OFPr) è stata decretata dal Consiglio Federale il 19 novembre 2003 con applicazione a partire dal primo gennaio 2004. L'Assemblea Federale adottò la prima legge sulla formazione professionale il 20 giugno 1930, legge entrata in vigore nel 1933. Dopo che una modifica costituzionale era stata rifiutata dal popolo nel 1894, nel 1908 la Confederazione ottenne una prima base per la promozione delle arti e dei mestieri: "La Confederazione ha il diritto di emanare disposizioni: [...] g. sulla formazione professionale nell'industria, nell'artigianato." Nel 1947 l'articolo venne completato con l'aggiunta del commercio, dell'agricoltura e dei servizi dell'economia domestica" (CF, 1874/1977, art. 34ter). Quest'aggiunta attribuì per la prima volta alla Confederazione il diritto di legiferare nei settori citati e divenne la base per la prima legge sulla formazione professionale che avrebbe integrato, da un lato, le esigenze di protezione e formazione dei giovani⁵, già

⁵ In verità le leggi cantonali attinenti alla formazione professionale adottate nell'Ottocento e ancora agli inizi del Novecento, a cominciare con la prima del Canton Neuchâtel del 1890, miravano espressamente alla protezione dei giovani apprendisti rispetto allo sfruttamento sul

manifestatesi sia in ambito cantonale che federale, dall'altro lato le esigenze dell'artigianato e dell'industria, ma anche di ampliamento delle scuole professionali. Una prima revisione della legge sulla formazione professionale e della relativa ordinanza venne affrontata a cavallo tra gli anni '50 e '60: la nuova legge (LFPr, 1963) e l'ordinanza entrarono in vigore nel 1965. Una seconda revisione ebbe luogo nella seconda metà degli anni 1970 (LFPr, 1978). L'ultima, attuata agli albori del nuovo millennio e basata sulle ampie competenze della Confederazione in materia di formazione professionale accordate dalla nuova Costituzione Federale del 1999, ha integrato anche settori tradizionalmente regolati da normative separate, segnatamente i mestieri dell'agricoltura, della sanità e del sociale, e delle professioni artistiche. Tuttavia anche la basi giuridiche attuali non concernono tutte le professioni (cfr. cap. 2.3.4, p. 141).

La fig. 2-6 illustra le principali basi legali della formazione professionale di base e superiore nella loro relazione gerarchica.

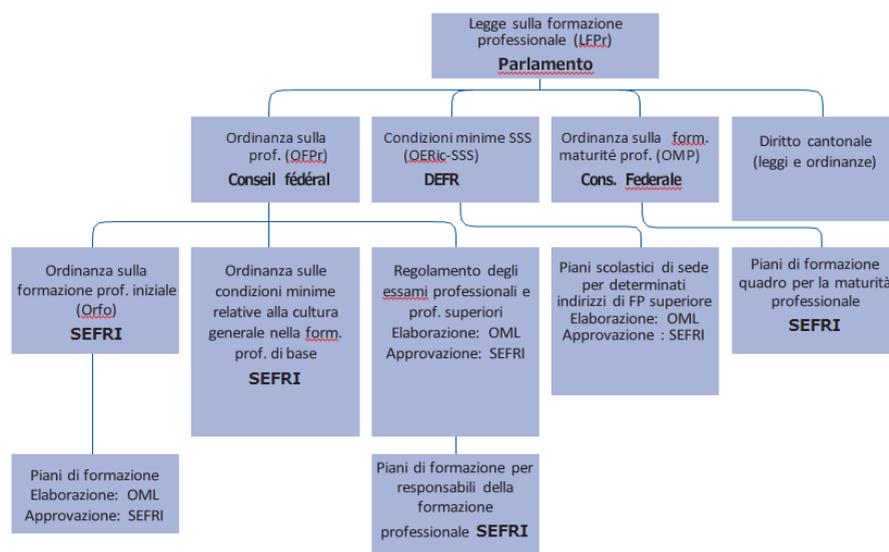


Fig.2-6:
Livelli della legislazione svizzera in materia di formazione professionale.
Rappresentazione propria

2.3.1 Basi legali relative alla formazione professionale di base

Di seguito si illustrano le principali basi legali della formazione professionale di base: le ordinanze, il contratto di apprendistato così come alcune ulteriori referenze giuridiche.

posto di lavoro e meno alla regolamentazione della formazione. In Ticino la prima denominata "Legge sugli apprendisti" (15 gennaio 1912) aveva lo scopo di "sviluppare e regolare le condizioni del tirocinio", la seconda del 3 luglio 1912, denominata "Legge sull'insegnamento professionale" definiva le finalità e le modalità della formazione professionale. Le due leggi vennero integrate in un testo unico il 6 ottobre 1914 (si veda nel merito delle implicazioni sociali delle prime leggi Bonoli 2012).

Ordinanze sulla formazione professionale di base

L'ordinanza sulla formazione professionale di base (Orfo) è la base legale su cui si fonda la formazione di una determinata professione; essa contiene un piano di formazione che ne precisa i contenuti. L'ordinanza e il piano di formazione sono dunque gli elementi costitutivi di ogni formazione professionale e come tali si fondano sulla legge sovraordinata che conferisce alla Confederazione la competenza e il mandato di legiferare e decretare in materia (LFPr, 2002, art. 19, al. 1).

Dopo l'entrata in vigore della LFPr, i vecchi "Regolamenti sulla formazione e gli esami di fine apprendistato" (LFPr de 1978 art. 12, al. 1) sono stati gradualmente adattati e sostituiti con delle ordinanze (LFPr, 2002, art. 73, al. 1; per il processo di riforma delle ordinanze si veda l'exkursus "Il processo di riforma e sviluppo delle professioni", p.133).

La struttura e il contenuto di un'ordinanza sulla formazione professionale sono stati regolamentati in modo preciso: la Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione (SEFRI) richiede esattamente quali informazioni debbano essere indicate, capitolo per capitolo. A tale scopo sono disponibili un "Manuale delle ordinanze" (UFFT, 2007b) et altri documenti guida che specificano l'impostazione di un'ordinanza e delle singole sezioni che la compongono (cfr. SEFRI, 2014b):

Sez. 1: oggetto e durata

Sez. 2: Obiettivi ed esigenze

Sez. 3: Sicurezza sul lavoro, protezione della salute e dell'ambiente

Sez. 4: Parti svolte dai luoghi di formazione e lingua d'insegnamento

Sez. 5: Piani di formazione e cultura generale

Sez. 6: Requisiti per gli operatori della formazione di base organizzata dall'azienda

Sez. 7: Documentazione dell'apprendimento e delle prestazioni

Sez. 8: Procedure di qualificazione

Sez. 9: Attestazioni e titolo

Sez. 10: Disposizioni finali

È la SEFRI a pubblicare le ordinanze che solitamente si aggirano sulle 10-12 pagine.

Il *piano di formazione* specifica l'impostazione della formazione e sostituisce i cosiddetti modelli (*Modelllehrgänge*) utilizzati in precedenza. La sua impostazione, pur essendo meno regolamentata rispetto alle ordinanze, deve comprendere, secondo le indicazioni del fornite dalla SEFRI a partire dal 2013, le seguenti parti:

1. Introduzione

2. Basi pedagogiche

3. Profilo di qualificazione

4. Ambiti di competenza, competenze pertinenti e obiettivi di prestazione

suddivisi per luogo di formazione.

Un piano di formazione raggiunge in generale tra le 40 e le 100 pagine. Esso viene elaborato dall'organizzazione del mondo del lavoro (OML) competente che si avvale di una commissione di riforma e di un accompagnamento pedagogico, per poi essere approvato dalla SEFRI.

Excursus: processo di riforma e sviluppo delle professioni

La legge sulla formazione professionale del 2004 prescrive che tutte le organizzazioni del mondo del lavoro debbano rivedere i documenti sui quali si fonda la loro formazione professionale. Alla fine del 2012 la maggior parte delle professioni aveva concluso questo processo di revisione. Nel frattempo sono pure apparse nuove professioni come ad esempio lo specialista in restaurazione di sistemi AFC, l'addetto del pneumatico AFP e l'Interactive Media Designer AFC: tutte le professioni, già esistenti o nuove che siano, sono soggette a questo processo di riforma. L'obiettivo della riforma, conformemente all'art. 15 della LFPr (2002), consiste nello sviluppo di

“una formazione professionale di base orientata alla pratica e al futuro che sia in grado di facilitare l'accesso al mercato del lavoro e di assicurare l'integrazione sociale dei giovani” (Zbinden-Bühler, 2010, p. 14). Le competenze professionali debbono pertanto rispecchiare in modo coerente le attività professionali. Questo cambiamento di paradigma – da un orientamento alle materie d'insegnamento verso un orientamento alle competenze – è centrale per la riforma e presuppone tra l'altro un'accurata analisi delle attività di una professione. La SEFRI e il “Manuale delle ordinanze” (UFFT, 2007b) hanno fortemente regolamentato questo processo di riforma che si snoda attraverso le fasi seguenti:

Fase 1: Analisi e concezione

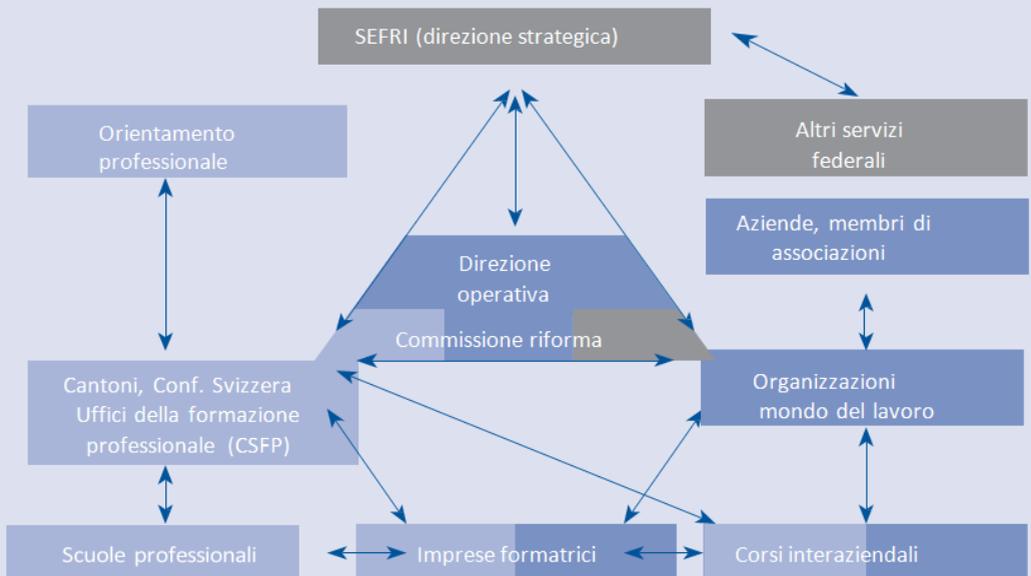
Dopo che un'organizzazione del mondo del lavoro (OML) ha provveduto a contattare la SEFRI per chiarire il posizionamento della professione, si procede ad un'analisi delle attività e dello sviluppo della professione da cui emerge un profilo che analizza, struttura e integra tutte le attività della professione (cfr. Zbinden&Volz, 2007). L'analisi deve permettere una valutazione del posizionamento e degli sviluppi della professione nei diversi contesti economici, tecnologici e sociali. Su queste basi vengono messi a punto un'organizzazione della riforma e un concetto di riforma con cui fare richiesta di un cosiddetto pre-ticket presso la SEFRI.

Fase 2: Ordinanza sulla formazione professionale di base e piano di formazione

In questa fase la commissione di riforma avvia i propri lavori. Conformemente alle disposizioni del SEFRI (BBT, 2007b), la commissione si compone di rappresentanti dell'OML interessata, della SEFRI, dei Cantoni (solitamente un delegato della Conferenza svizzera degli uffici della formazione professionale, CSFP), degli insegnanti e si avvale di un

supporto pedagogico (ad esempio assicurato dal Centro per lo sviluppo delle professioni dello IUFFP EHB IFFP). Compito della commissione è l'elaborazione dei documenti più importanti: muovendo dal profilo di attività si sviluppa un profilo di qualificazione che precisa le esigenze della professione e le relative competenze. In seguito si procede alla stesura del piano di formazione, con, tra l'altro, l'indicazione di quale luogo di formazione sia responsabile per quali competenze, e dell'ordinanza. Per la descrizione delle competenze si può fare ricorso a due approcci: il metodo Triplex e l'approccio per competenze e risorse (CoRe) (per dettagli cfr. Zbinden-Bühler, 2010 e il cap. 5.2.2). Questa fase si conclude con l'elaborazione di un piano di (in-)formazione degli insegnanti (responsabili della formazione), con la traduzione dei documenti e con una consultazione interna all'OML.

Fig. 2-7:
Attori del processo di
riforma delle professioni e
relazioni.
Fonte: UFFT (2007b)



Fase 3: Ticket

Una volta disponibili i documenti necessari, si può richiedere il cosiddetto ticket alla SEFRI. In questo modo la Confederazione dà il nulla osta alla continuazione dei lavori e impegna nel contempo le OML e i Cantoni ad avviare i preparativi per l'implementazione della nuova ordinanza. Inoltre la SEFRI promuove un esame di coerenza dei documenti ed esige se del caso degli adattamenti.

Fase 4: Consultazione e emanazione dei testi normativi

In seguito, l'ordinanza, il piano di formazione e il profilo di qualificazione vengono sottoposti per consultazione ad una cerchia di interessati, ad esempio gli uffici federali e cantonali, i partner sociali ed associazioni professionali. Dopo la revisione, spetta alla SEFRI l'approvazione dell'ordinanza e del piano di formazione come pure la pubblicazione dell'ordinanza. Dal canto suo l'OML è tenuta a pubblicare il piano di formazione e il profilo di qualificazione nelle tre lingue ufficiali.

Fase 5: Implementazione

L'implementazione della nuova ordinanza e del piano di formazione è compito dell'OML e dei Cantoni. Essa implica tra l'altro la stesura di piani di formazione d'istituto, la concretizzazione della procedura di qualificazione, l'organizzazione dei corsi interaziendali così come la formazione degli insegnanti

I responsabili della formazione professionale e i programmi di formazione devono costantemente adattarsi alle esigenze del mercato del lavoro e alle trasformazioni sociali. Ecco perché la SEFRI prescrive una revisione periodica delle ordinanze e dei piani di formazione che viene svolta dalle commissioni per lo sviluppo della professione e della qualità di ogni professione (OFPr, 2003, art. 12, al. 1bis). Queste commissioni controllano lo svolgimento della formazione professionale di base, ne verificano gli obiettivi e le esigenze e assicurano l'attualizzazione del profilo professionale e la qualità. Nel suo testo di riferimento relativo alle ordinanze la SEFRI specifica come segue i compiti principali della commissione per lo sviluppo professionale e la qualità (SEFRI, 2014b):

- *verifica costantemente, ma almeno ogni cinque anni, l'ordinanza sulla formazione professionale di base e il piano di formazione in relazione agli sviluppi economici, tecnologici, ecologici e didattici. Nella verifica tiene conto di eventuali nuovi aspetti organizzativi della formazione professionale di base;*
- *chiede alla competente organizzazione del mondo del lavoro di presentare alla SEFRI una domanda di modifica dell'ordinanza sulla formazione professionale di base, qualora gli sviluppi osservati lo rendano necessario;*
- *chiede all'organizzazione del mondo del lavoro l'adeguamento del piano di formazione, qualora gli sviluppi osservati lo rendano necessario;*
- *esprime un parere riguardo agli strumenti per la validazione degli apprendimenti acquisiti;*
- *esprime un parere riguardo agli strumenti per la promozione della qualità della formazione professionale di base, in particolare sulle disposizioni esecutive concernenti le procedure di qualificazione.*

La composizione delle commissioni avviene su basi di partenariato ed è specificata nelle ordinanze. In linea di massima le seguenti organizzazioni e persone vi devono adeguatamente essere rappresentate: OML, SEFRI, Cantoni, corpo insegnante e altri specialisti (ad esempio responsabili dei corsi interaziendali) come pure invitati (esperti, specialisti in pedagogia, ecc.).

La commissione per lo sviluppo professionale e la qualità prende quindi il posto della commissione di riforma con il compito di proporre delle revisioni parziali o totali qualora ciò si rendesse necessario in base alle verifiche da effettuarsi almeno ogni cinque anni (SEFRI, 2013b ; per i criteri di revisione si

veda SEFRI, 2013a/c). Comunque una revisione non deve ripercorrere tutte le fasi della riforma (cfr. l'excursus "Il processo di riforma e sviluppo delle professioni", p. 133). Soprattutto in caso di revisioni parziali, la sequenza delle singole fasi viene gestita in modo più flessibile rispetto a quanto predisposto nel "Manuale delle ordinanze", o addirittura ci si limita ad alcune fasi.

La Confederazione sostiene finanziariamente i lavori di revisione dei piani di formazione (LFPr, 2002, art. 54). I contributi di un massimo di CHF 30 000 per professione possono essere richiesti ogni cinque anni. (cfr. SEFRI, 2013b). La SEFRI dispone di una lista elettronica delle professioni con tutte le informazioni attualizzate relative alle riforme: status dell'ordinanza e del piano di formazione o, nei casi in cui la riforma non ha ancora avuto luogo, dei vecchi regolamenti di tirocinio, riferimenti alle organizzazioni del mondo del lavoro competenti.

Il contratto di apprendistato

L'aver firmato un contratto di apprendistato è una condizione per poter iniziare la formazione in un'azienda formatrice. Il contratto ha da essere redatto per iscritto e approvato dalle autorità cantonali che ne controllano il contenuto e che verificano se l'azienda dispone dell'autorizzazione a formare per la professione in questione e se rispetta le disposizioni relative al numero di apprendisti consentito. Da alcuni anni è disponibile un formulario valido a livello nazionale⁶.

Un contratto di apprendistato è una forma particolare di contratto di lavoro nel quale troviamo disposizioni che regolano la formazione dell'apprendista. Esso si fonda sulle disposizioni del codice svizzero delle obbligazioni (CO, 1911, art. 344-346a) che all'articolo 344a regola la durata della formazione, il periodo di prova, il tempo di lavoro e le vacanze dell'apprendista. Anche il salario viene specificato nel contratto d'apprendistato, senza che comunque vi siano delle disposizioni vincolanti, visto che lo stesso è di competenza delle parti contrattuali. Nella prassi vengono seguite le raccomandazioni della OML.

Con la firma del contratto il datore di lavoro si impegna a formare l'apprendista nella professione concordata e a sostenerlo nel suo percorso formativo. Dal canto suo l'apprendista è tenuto a svolgere i lavori richiesti dal suo datore.

Il contratto di apprendistato ha una durata limitata e si estingue alla fine del periodo di formazione. Essendo a carattere determinato, esso non può in linea di principio essere disdetto, salvo per il periodo di prova quando per ambo le parti vige un preavviso di 7 giorni. Sono possibili eccezioni in caso di motivi importanti, fra cui il CO annovera la l'incapacità del formatore, la non idoneità del giovane o la messa in pericolo dell'apprendista e l'impossibilità di portare a conclusione la formazione in modo regolare (CO, 1911, art. 346).

La decisione di rottura del contratto può essere presa congiuntamente oppure unilateralmente dall'azienda formatrice e dalla persona in formazione. L'autorità cantonale di vigilanza ha pure la competenza di sciogliere i contratti

⁶ www.lv.berufsbildung.ch [5.5.2014].

subordinati alla legge (LFPr, 2002, art. 24, al. 5 lettere b), qualora le disposizioni legali non siano rispettate o il successo della formazione sia a rischio. Si tratta tuttavia di casi eccezionali, solitamente preceduti dalle opportune verifiche relative all'idoneità dell'azienda formatrice (al riguardo dell'autorizzazione delle aziende formatrici si vedano i cap. 5.1, p.224 e 5.4, p. 254).

Nei casi in cui la decisione di scioglimento viene presa congiuntamente, l'azienda formatrice è tenuta ad avvisare l'ufficio cantonale della formazione professionale (LFPr, 2002, art. 14, al. 4) che, a sua volta, provvederà ad una conferma scritta ad entrambe le parti (per lo scioglimento dei contratti si veda anche il cap. 4.5, p. 210).

Altri riferimenti legali relativi alla formazione professionale di base

Oltre alla legge e all'ordinanza sulla formazione professionale che regolano ad esempio la frequenza della scuola (LFPr, 2002, art. 21, al. 3) o dei corsi facoltativi e di sostegno (LFPr, 2002, art. 22; OFPr, 2003, art. 18, al. 2 e art. 20), occorre soprattutto menzionare la legge federale sul lavoro nell'industria, nell'artigianato e nel commercio (LL, 13 marzo 1964) con la relativa ordinanza, e l'ordinanza sulla protezione dei giovani lavoratori (OLL 5, 28 settembre 2007). In quest'ordinanza si precisa tra l'altro che il tempo di lavoro quotidiano dei giovani non può superare le nove ore, 12 comprensive delle pause, considerato che la frequenza della scuola equivale a tempo di lavoro (LL, 1964/2013, art. 31, al. 1). I giovani di meno di 18 anni sottostanno alla protezione legale (LL, 1964/2013, art. 29, al. 1), non possono iniziare il lavoro prima delle ore 6 mattutine e concluderlo dopo le ore 22 serali. Il lavoro serale è concesso solo qualora l'insieme dell'azienda sia legata ad orari inabituali. Salvo in casi d'urgenza, durante la formazione di base l'azienda non può pretendere ore di lavoro supplementari, ossia eccedenti l'orario legalmente fissato per l'azienda. In ogni caso il lavoro supplementare deve essere compensato con recupero d'ore o con aumenti salariali. In generale i giovani di meno di 16 anni non possono fare ore supplementari ed è loro proibito il lavoro notturno e festivo (LL, 1964/2013, art. 31, al. 4). Deroghe sono concesse nei casi in cui tale lavoro sia indispensabile per raggiungere gli obiettivi della formazione. Le relative professioni sono contenute in una lista del Dipartimento dell'economia, della formazione e della ricerca (DEFR) concernente le deroghe al divieto di lavoro notturno e domenicale nella formazione di base. La lista precisa ad esempio che le persone in formazione nella gastronomia o nell'economia domestica possono lavorare fino alle ore 23.00 e al massimo 10 notti all'anno fino alle ore 1.00, a condizione che non debbano frequentare la scuola o corsi interaziendali il giorno dopo (ordinanza del DEFR concernente le deroghe al divieto di lavoro notturno e domenicale nella formazione professionale di base, 2011/2013, art. 2, al. 2).

Ogni settore è poi vincolato ad ulteriori disposizioni legali concernenti l'assunzione (ad esempio al riguardo delle assicurazioni sociali e della responsabilità civile) e i contenuti della formazione (ad esempio attinenti alla legislazione in materia di prodotti chimici, di alta tensione, ecc.). Va poi

considerato che esistono professioni non subordinate alla legge sulla formazione professionale come quella del saldatore, regolata da norme dell'International Institute of Welding (IIW) e, per quanto riguarda gli esami, dall'Associazione svizzera per la tecnica della saldatura (cfr. il cap. 1.13, p. 83).

2.3.2 Basi legali della formazione professionale superiore

Della formazione professionale superiore fanno parte da un lato due categorie di esami, gli Esami di professione e gli Esami professionali superiori, dall'altro lato i percorsi formativi delle scuole specializzate superiori (LFPr, 2002, art. 27, cfr. Cap. 2.1, p. 114). Analogamente alla formazione professionale di base anche quella superiore sottostà alla LFPr e alla relativa ordinanza.

La SEFRI dispone di un elenco delle professioni superiori simile a quello attinente alla formazione di base (cfr. cap. 2.3.1, p. 131). L'elenco contiene l'insieme dei piani di formazione e dei regolamenti d'esame⁷.

Le basi giuridiche del finanziamento della formazione professionale superiore vengono trattate al capitolo 2.5 (p. 145).

Basi legali dei percorsi formativi nelle scuole specializzate superiori

L'Ordinanza del DEFR concernente le esigenze minime per il riconoscimento dei cicli di formazione e degli studi post-diploma delle scuole specializzate superiori (SSS) (OERic, 11 marzo 2005) costituisce la base legale principale per le scuole specializzate superiori (LFPr, 2002, art. 29, al. 3). Nell'OERic si specificano le condizioni di ammissione, la durata dei percorsi, le procedure di qualificazione e i titoli attribuiti. Altre disposizioni sono contenute nei piani di formazione quadro elaborati dalle OML in collaborazione con le scuole e approvati dalla Confederazione (cfr. OERic, 2005, art. 6-9). Attualmente esistono 52 piani di formazione quadro in otto settori per più di 400 percorsi formativi SSS riconosciuti (cfr. cap. 1.11, p. 74) (OFFT, 2011a).

Impostazione e struttura dei piani di formazione SSS sono molto meno regolamentate rispetto alla formazione professionale di base. Secondo l'OERic i piani devono comunque precisare

- il profilo professionale e le competenze da acquisire,
- i settori e la durata della formazione,
- la coordinazione delle componenti scolastiche e pratiche,
- i contenuti e le procedure di qualificazione,
- contenuti di carattere generale come le questioni relative all'eguaglianza tra uomo e donna, l'utilizzazione durevole delle risorse, le competenze interculturali, la sicurezza sul lavoro, la protezione della salute e dell'ambiente.

⁷ <http://www.sbf.admin.ch/bvz/index.html?lang=it> [12.9.2014].

Basi legali degli Esami di professione e degli Esami professionali superiori

Il quadro si presenta diversamente nel campo degli esami. Nella loro forma tradizionale sono regolamentati solo per quanto riguarda la procedura dell'esame stesso, mentre la preparazione è libera e svincolata da qualsiasi normativa. Sono di regola le OML che elaborano un regolamento d'esame, poi approvato dalla SEFRI, contenente la specificazione del titolo attribuito, delle condizioni di ammissione, delle modalità di svolgimento e di valutazione e delle condizioni di riuscita. Nel caso gli esami abbiano un carattere modulare è possibile che venga richiesta la frequenza di determinati moduli o di formazioni equivalenti quale condizione di ammissione. Attualmente esistono 240 esami di professione e 170 esami professionali superiori riconosciuti (cfr. cap. 1.10, p. 69) (OFFT, 2011a).

2.3.3 Basi legali per la formazione continua

Fino ad oggi non esisteva una legislazione sulla formazione continua se non a livello cantonale, come ad esempio nel Canton Berna che dispone di una legge già dagli anni '90 o anche il Ticino dal 1998. In seguito alla revisione della Costituzione del 21 maggio 2006, la Confederazione ha ricevuto il mandato di definire i principi della formazione continua e di promuoverne lo sviluppo in base a criteri da definirsi (CF, 1999/2013, modifica del 21 maggio 2006, art. 64a, art. 1, 2 et 3). Ad opporsi lungamente ad una legislazione federale in materia di formazione continua sono stati gli ambienti padronali, convinti che la stessa dovesse essere questione privata e che le condizioni attuali fossero sufficienti. Nel frattempo si è tuttavia trovato un consenso sulla necessità di intervenire per chiarire le disposizioni esistenti, sovente poco trasparenti, in particolare al riguardo del finanziamento pubblico, delle relazioni con l'insieme del sistema formativo e del coordinamento a livello nazionale. Così il Parlamento ha varato il 20 giugno 2014 la nuova Legge federale sulla formazione continua (LFCo) che si prefigge di contribuire al rafforzamento della formazione continua quale componente dell'apprendimento permanente nel contesto dello spazio formativo svizzero (LFCo, art. 1, al. 1).

Legge federale sulla formazione continua (LFCo) – 20 giugno 2014

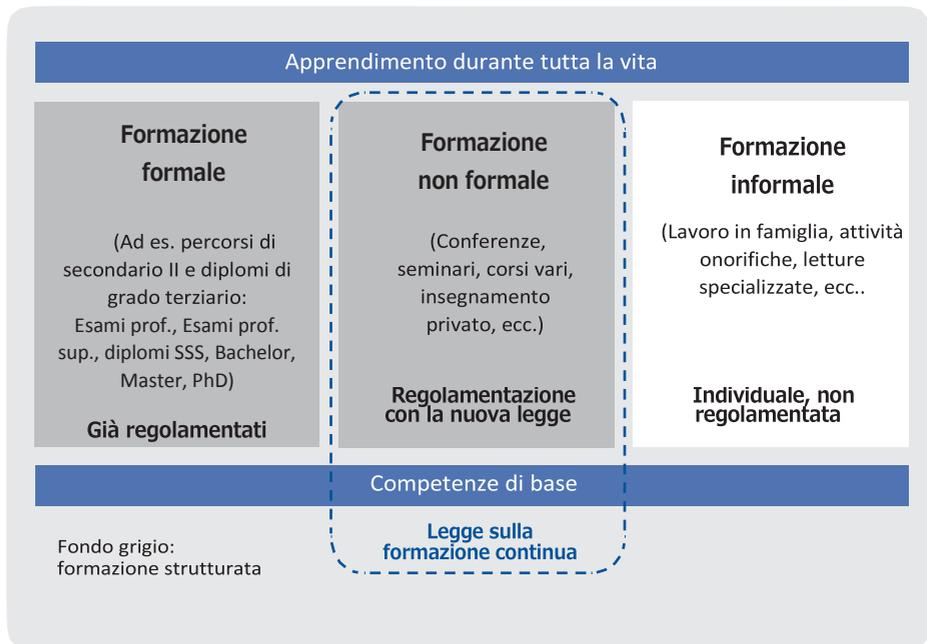
Art. 1 Scopo e oggetto

1. La presente legge si prefigge di rafforzare la formazione continua quale componente dell'apprendimento permanente nel contesto dello spazio formativo svizzero.
2. La presente legge:
 - a. definisce i principi applicabili alla formazione continua;
 - b. stabilisce le condizioni per la concessione di aiuti finanziari da parte della Confederazione;
 - c. determina le modalità con cui la Confederazione promuove la ricerca e lo sviluppo in materia di formazione continua;
 - d. disciplina la promozione, da parte della Confederazione, dell'acquisizione e del mantenimento delle competenze di base degli adulti.

La LFCo è una legge quadro che regola tra l'altro il riconoscimento di apprendimenti acquisiti ai fini della formazione formale così come la concessione di aiuti finanziari agli enti che offrono formazione continua (LFCo, art. 7, 11 e 12). La legge sottostà al referendum facoltativo, ma dovrebbe comunque entrare in vigore come previsto nel 2016.

Contrariamente alla prassi internazionale, la legge annovera la formazione continua sotto la categoria "formazione non formale", distinguendola da quella "formale" di livello secondario e terziario e da quella "informale" (cfr. la fig. 2-8). Ciò comporta delle conseguenze per la formazione professionale superiore, nella misura in cui ad esempio la preparazione agli esami rientra sotto il cappello della formazione "non formale", mentre gli esami in quanto tali sono da attribuire alla formazione "formale" (FSEA, 2012). Ciò può comportare particolari difficoltà nell'ottenimento di sussidi da parte di chi organizza la preparazione degli esami.

Fig. 2-8:
Posizionamento della legge
sulla formazione continua
nello spazio educativo
elvetico. Fonte: Consiglio
Federale (2013).



Oltre alle questioni della compatibilità internazionale, a suscitare discussione in Svizzera sono stati i problemi legati al finanziamento. Soprattutto da parte dei gruppi d'interesse e delle istituzioni formative (ad esempio le Scuole Universitarie Professionali e le Università). Così l'Unione svizzera degli imprenditori si è dichiarata decisamente contraria ad un diritto legale alla formazione da parte dei salariati e al cosiddetto "congedo di formazione".

2.3.4 Altre basi legali e direttive comparabili

Accanto al diritto alla formazione professionale e alla formazione continua sono da rilevare altre disposizioni che esigono lo svolgimento di determinate formazioni ed esami in grado di certificare le competenze acquisite. È il caso per diverse professioni accademiche: da medici e avvocati, esperti di statica o psicologi ci si attende la frequenza di corsi specializzati e lo svolgimento dei relativi esami. Ma ciò vale anche per molte altre attività come i conducenti di autobus (ordinanza che regola l'ammissione dei conducenti in base alla legge sulla circolazione). Non sempre le disposizioni normative sono statali. Nel caso degli informatici che devono gestire determinati sistemi, sono le aziende fornitrici ad imporre la frequenza di determinati corsi e l'ottenimento dei relativi certificati (ad esempio il Cisco Career Certifications o il Microsoft Certified Solutions Master)(cfr. il cap. 1.13, p. 83).

Il riconoscimento elevato di cui godono gli Esami di professione e gli Esami professionali superiori ha fatto sì che in talune leggi o ordinanze vengano richiesti quale certificazione delle competenze acquisite. Ciò è il caso ad esempio per gli esperti nella protezione antincendi (leggi e regolamenti cantonali), per i maestri conducenti (legge sulla circolazione) o per gli installatori di dispositivi per il gas e l'acqua (regolamenti della Società Svizzera dell'industria del Gas e delle Acque, SSIGA).

2.4 Gestione della formazione professionale

Rispetto alla scuola elementare, ai licei e alle università che sottostanno ad una logica federalista, la formazione professionale, assieme ad altre poche componenti del sistema formativo, rientra nelle competenze della Confederazione (CF, 1999/2013, art. 63, al. 1): leggi e ordinanze federali, regolamenti e piani di formazione assicurano una coerenza nazionale alle principali basi normative e ai contenuti della formazione. Tuttavia il pilotaggio della formazione professionale non è di responsabilità esclusiva della Confederazione: “La formazione professionale è compito comune di Confederazione, Cantoni e organizzazioni del mondo del lavoro”. Questo principio, definito all'art. 1, al. 1 della LFPr (2002), enuncia una delle principali caratteristiche della formazione professionale svizzera. La Confederazione è responsabile per la conduzione strategica e per lo sviluppo della formazione professionale (cfr. il cap. 5.3, p. 247), i Cantoni si occupano della messa in pratica e della vigilanza (cfr. il cap. 5.4, p. 254), mentre alle organizzazioni del mondo del lavoro spetta la responsabilità per i contenuti e per l'offerta dei posti di formazione (cfr. il cap. 5.5, p. 259).

2.4.1 Cooperazione tra Confederazione, cantoni e OML

La cooperazione tra i tre partner, Confederazione, Cantoni e le OML, trova la sua origine nello sviluppo storico della formazione professionale: siccome fino al 1908 la Confederazione non disponeva di una base costituzionale per varare disposizioni legali in questo ambito, nell'Ottocento e fino all'entrata in vigore della prima legge federale in materia nel 1933, sono state le singole associazioni professionali, come l'Unione svizzera delle arti e dei mestieri e, verso la fine del secolo, i Cantoni ad assicurare la regolamentazione dell'apprendistato (Späni, 2008; Ghisla, 2009). In origine erano soprattutto le associazioni professionali ad assumere un ruolo importante nell'organizzazione e realizzazione della formazione professionale, e le cose non sono cambiate fino ad oggi.

Nelle "linee direttrici di Macolin" del 2007, gli attori coinvolti hanno rinnovato le modalità di questa cooperazione. Vi si stabilisce che il lavoro in comune si orienta ad obiettivi condivisi noti a tutti (obiettivo 1), che le decisioni siano oggetto di una preparazione e di un'attuazione consensuale (obiettivo 2). Va da sé che nella prassi questa cooperazione incontra anche degli ostacoli e non si svolge sempre a soddisfazione di tutti i partner. L'Unione svizzera delle arti e dei mestieri ad esempio afferma in un suo rapporto sulla formazione professionale del 2010 che "nell'ambito del partenariato le OML non vengono sufficientemente rispettate" e che "non possono intervenire in maniera sufficiente" (USAM, 2010). In effetti, vi sono studi che mostrano come il ruolo della Confederazione rispetto a quello delle associazioni professionali, specie nell'elaborazione di regolamenti e ordinanze, sia diventato più importante negli ultimi anni (Berner, 2013). In ogni caso, sul piano internazionale la gestione della formazione professionale svizzera ha carattere esemplare: uno studio comparativo sulla gestione della formazione professionale a livello internazionale attesta alla Svizzera "un elevato grado di conduzione pluralistica coordinata" e suggerisce alla Germania di ispirarsi al modello svizzero (Rauner, 2008, p. 27). Anche l'OCSE considera il buon funzionamento del partenariato tra Confederazione, Cantoni e OML come uno dei principali punti di forza della formazione professionale svizzera (Hoeckel, Field & Grubb, 2009).

2.4.2 Altre istanze, commissioni e conferenze

Il pilotaggio della formazione professionale svizzera si fonda dunque soprattutto sulla cooperazione tra i tre partner principali appena presentati. Tuttavia vi sono anche altri enti, commissioni e conferenze che svolgono un ruolo essenziale.

Fra i diversi partner sono da menzionare i seguenti organismi:

- la cooperazione interistituzionale tra i diversi uffici federali o cantionali (cfr. i cap. 5.3.3, p. 249 e 5.4.4, p. 258);
- la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) e la Conferenza svizzera degli uffici della formazione professionale

(CSFP) che assicurano il coordinamento intercantonale (cfr. il cap. 5.4, p. 254);

- la Rete padronale per la formazione professionale (SQUF) che si prefigge tra l'altro di sostenere le piccole e medie associazioni professionali, ad esempio nell'elaborazione delle ordinanze;
- la Commissione per la formazione professionale dell'Unione svizzera delle arti e dei mestieri (USAM).

Anche a livello delle diverse professioni o di singoli settori professionali vi sono organismi intesi a favorire la cooperazione:

- le OML assicurano la cooperazione tra le aziende formatrici di una professione o di un settore professionale;
- esistono anche associazioni che si affiliano per rispondere meglio alle esigenze di un settore come ad esempio "Hotel & Gastro formation" che risulta da una fusione dei tre enti *Hotelleriesuisse*, *GastroSuisse* e *Hotel & Gastro Union* e delle associazioni *CafetierSuisse* e *Swiss Catering Association*. Un altro esempio è costituito dalla Comunità d'interesse per la formazione commerciale di base (CIFC), retta dall'Unione svizzera delle arti e dei mestieri, dall'Unione padronale svizzera e dalla Società svizzera degli impiegati di commercio (SIC).

Di rilievo per la conduzione della formazione professionale sono infine istanze o manifestazioni organizzate sotto forma di partenariato. A livello nazionale sono da citare almeno gli esempi seguenti:

- il cosiddetto *Incontro nazionale sulla formazione professionale* venne inaugurato nel 2005 – a suo tempo sotto la denominazione *Conferenza per i posti di apprendistato* – per permettere a rappresentanti della Confederazione, dei Cantoni, delle OML, dei sindacati e dei principali partiti politici di adottare delle misure contro la carenza di posti di apprendistato. Nel frattempo, anche a seguito della distensione sul mercato dell'apprendistato, l'incontro ha assunto un nuovo nome e si sta profilando come piattaforma per un confronto annuale sulle sfide e il futuro della formazione professionale. Sovente vi vengono fatte delle scelte decisive, come ad esempio nel 2006 quando venne creato il cosiddetto *Case Management* (cfr. il cap. 4.4.3, p. 209).
- La *Giornata dei partner della formazione professionale* – un incontro annuale dei partner della formazione – serve alla presentazione e alla discussione approfondita di questioni attinenti alla qualità della formazione professionale.
- La *Commissione federale per la formazione professionale* (CFFP) funge da consulente per la Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione (SEFRI) nelle questioni attinenti allo sviluppo e al coordinamento della formazione professionale e alla sua armonizzazione con le diverse politiche formative. In particolare, la Commissione, composta da quindici membri in rappresentanza della Confederazione, dei Cantoni e delle OML eletti dal Consiglio Federale, valuta progetti e richieste

di finanziamento per prestazioni di rilevanza pubblica.

- Da qualche anno la SEFRI – e in precedenza l’Ufficio federale per la formazione professionale e la tecnologia (UFFT) – organizza annualmente un incontro pubblico che gravita attorno allo scambio sulle sfide attuali della formazione professionale. Organizzata inizialmente il mese di maggio, a partire dal 2014 la *Giornata della formazione professionale* ha luogo in autunno.

Infine merita attenzione il cosiddetto *Masterplan Formazione Professionale*, uno strumento di gestione comune della Confederazione e dei Cantoni per la pianificazione delle risorse per la formazione, la ricerca e l’innovazione. I Masterplan vengono elaborati di comune accordo tra i partner. Attualmente, ad esempio, i rappresentanti delle professioni sanitarie, della Confederazione, dei Cantoni, delle Scuole specializzate superiori e delle Scuole universitarie professionali assieme ad altri attori interessati stanno impostando tramite il “Masterplan professioni sanitarie” la formazione per rispondere al crescente bisogno di personale qualificato nel settore (cfr. UFFT, 2012b).

A livello *regionale e cantonale* vengono pure organizzati incontri simili tra i partner della formazione, come ad esempio le conferenze nei cantoni di Berna e Zurigo. Interessanti sono pure il Consiglio della formazione professionale del Canton Berna, un’istanza consultiva del Dipartimento dell’educazione pubblica che si occupa di tutte le questioni strategiche della formazione e dell’orientamento, oppure le commissioni delle associazioni cantonali delle arti e dei mestieri o delle camere di commercio che raggruppano rappresentanti dei diversi partner.

Per contro, a livello dei responsabili della formazione professionale e delle persone in formazione, la cooperazione è semmai informale e non esistono delle istanze formali che se ne facciano carico (per quanto concerne la cooperazione tra i luoghi di formazione si veda Grassi et al., 2014).

2.5 Finanziamento

Anche dal punto di vista del finanziamento, vale il principio del partenariato tra Confederazione, Cantoni e mondo del lavoro (cfr. per dettagli Maurer, 2013b). Tuttavia si aggiunge un partner in quanto una buona parte dei costi della formazione in azienda viene sopportata dagli apprendisti stessi attraverso il loro lavoro. La tabella 2-10 mostra le principali istanze che assicurano il finanziamento per diversi settori della formazione professionale.

Prestazioni	Finanziamento				
	Confederazione	Cantoni (comuni)	OML	Aziende	Persone in formazione
Preparazione alla formazione professionale di base					
Formazione di base: azienda					
Formazione di base: scuola professionale					
Formazione di base: corsi interaziendali					
Formazione di base: procedure di qualificazione					
Formazione degli insegnanti					
Formazione professionale superiore					
Formazione continua professionale					
Progetti e prestazioni specifiche					

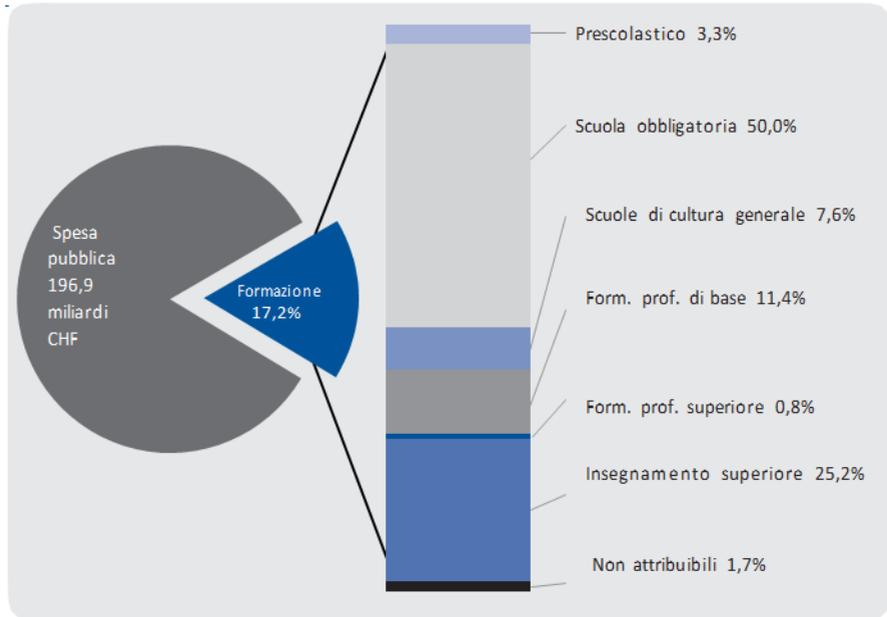
Tab. 2-10: Finanziamento della formazione professionale: enti finanziatori. Rappresentazione propria

Ente responsabile della prestazione ■ Ente finanziatore ■ Ente cofinanziatore

2.5.1 Prestazioni dell'ente pubblico

Nel 2011 l'ente pubblico ha finanziato la formazione in generale con 33.8 miliardi di CHF⁸. Questo importo corrisponde all'17.2% delle uscite totali (Amministrazione federale delle finanze, 2013, p. 128) e al 5.8% del prodotto interno lordo di ca. 585 miliardi (UFS, 2012). La quota parte per la formazione professionale di base ammontava all'11.4% delle spese per la formazione, quella per la formazione professionale superiore allo 0.8%⁹ (cfr. fig. 2-9)

Fig. 2-9 :
Spesa pubblica per la
formazione professionale
2011. Fonte: Amm. Fed.
finanze (2013), p. 3, 23
UFS(2013f)



I costi per la formazione professionale presi a carico dai Cantoni vengono rilevati annualmente e nel 2012 ammontavano a 3.52 miliardi di CHF (cfr. fig. 2-10). Nello stesso anno la quota parte assunta dalla Confederazione raggiungeva con il 25% per la prima volta quanto previsto dalla LFPr (2002, art. 59, al. 2), (OFFT e CDPE, 2012). Il mantenimento di questo livello, così previsto dal decreto federale dell'11 settembre 2012 (Consiglio Federale, 2012), dipende tra l'altro dalla decisione dell'Assemblea federale che può modificare la pianificazione pluriennale per esigenze di risparmio.

Il contributo federale ai Cantoni si basa sul numero dei contratti di apprendistato ed è maggiore per le persone inserite nella formazione di base scolastica rispetto agli apprendisti in azienda. Nel 2013 i contributi erano dell'ordine di CHF 5000 rispettivamente CHF 3000 per ogni contratto di apprendistato. Le spese per la preparazione alla formazione di base, per

⁸ 30,876 miliardi secondo l'UFS(2013f).

⁹ Tenendo conto delle disposizioni dell'ordinanza sulla formazione professionale, il SEFRI fa un calcolo leggermente diverso e arriva ad un importo di 3.6. miliardi. (cfr. tab. 2-11).

formazioni di recupero e per la formazione professionale superiore e continua non vengono assunte separatamente. Per contro la Confederazione può finanziare i Cantoni per prestazioni di interesse pubblico e per progetti di sviluppo (LFPr, 2002, art. 54 e 55), ad esempio per il Case Management Formazione professionale (cfr. il cap. 4.4.3, p. 209).

I Cantoni possono riversare i finanziamenti a terzi in funzione dei compiti loro assegnati (LFPr, 2002, art. 52, al. 2). Del resto, sono abbastanza liberi nell'utilizzo di queste risorse, pur nel rispetto delle disposizioni vigenti, in particolare del principio di gratuità della frequenza delle scuole professionali (LFPr, art. 22, al. 2). Inoltre non possono essere imposte delle tasse per l'attribuzione delle autorizzazioni per la formazione alle aziende, per l'approvazione dei contratti di tirocinio e per lo svolgimento delle procedure di qualificazione (art. 14, al. 3; art. 20, al. 2; art. 41, al. 1).

Conformemente alla LFPr (art. 59, al. 2), il 10% dei contributi federali sono devoluti alle spese previste dagli art. 54 (contributi a progetti) e 55 (prestazioni di particolare interesse pubblico). Tali contributi possono essere versati sia ai Cantoni (cfr. supra) sia direttamente a terzi. Inoltre la Confederazione finanzia l'Istituto universitario federale per la formazione professionale (EHB IFFP IUFPF), la ricerca nell'ambito della formazione professionale, le scuole specializzate superiori (art. 56), così come lo svolgimento degli Esami di professione e degli Esami professionali superiori.

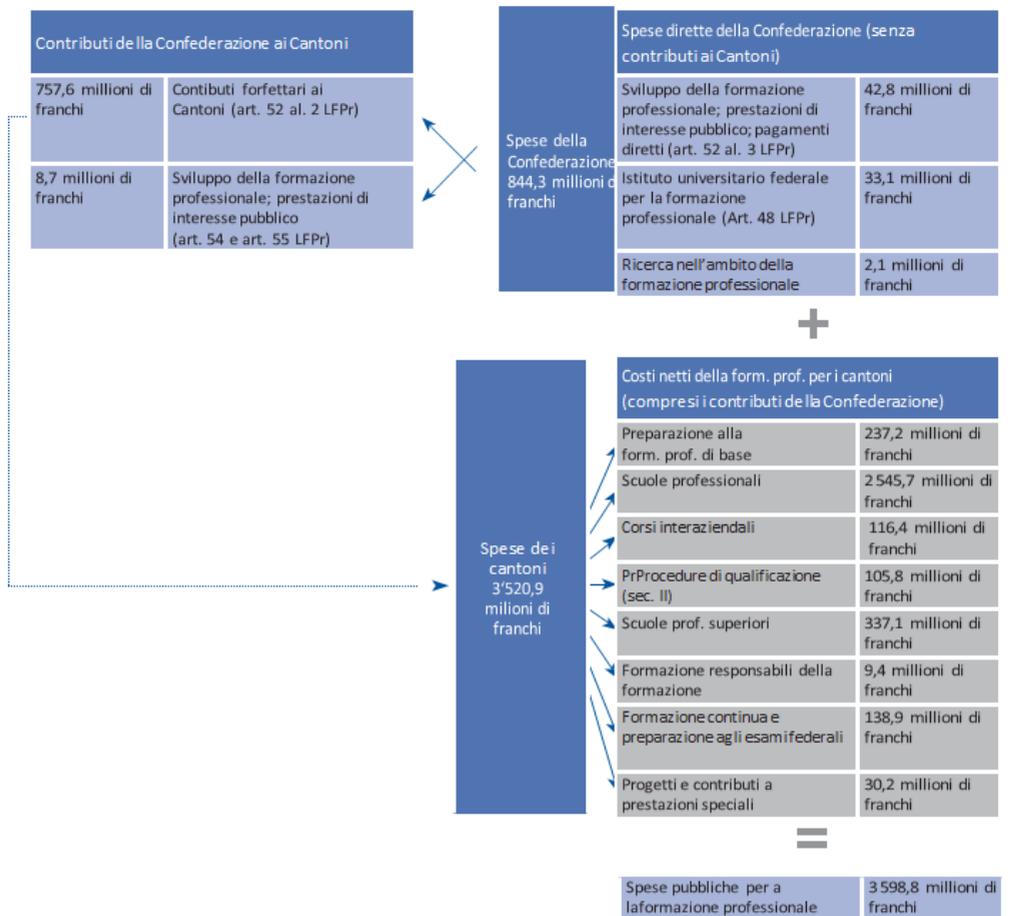
A livello regionale l'insegnamento nelle scuole professionali è assicurato solo a condizione che vi sia un numero sufficiente di allievi. Di conseguenza in taluni casi gli allievi sono tenuti a recarsi in un Cantone diverso rispetto a quello di residenza. Gli scambi intercantonali si sono particolarmente intensificati nell'ambito della formazione professionale superiore. Così, ad esempio il 56% dei corsi di preparazione per gli Esami professionali e professionali superiori si concentra sui quattro Cantoni di Zurigo, Berna, Vaud e Argovia (BBT, 2008a). In ogni modo, al fine di ottenere un certo equilibrio nei costi di gestione delle scuole, fra i Cantoni sono stati stipulati diversi accordi intercantonali.

L'accordo intercantonale del 22 giugno 2006 sui contributi alle spese di formazione nelle scuole professionali di base (Accordo sulle scuole professionali di base, ASPr) regola gli indennizzi dei costi per l'insegnamento professionale e per la formazione professionale a tempo pieno. Tutti i Cantoni, salvo Zurigo, San Gallo e il Lichtenstein, hanno aderito a questo accordo. Per il finanziamento della formazione professionale superiore i Cantoni hanno sottoscritto l'"Accordo intercantonale sulle scuole specializzate superiori" (ASSS) il 27 agosto 1998 con cui viene lasciata libertà ai Cantoni di decidere quali percorsi formativi intendono sostenere. Questo principio "à la carte" comporta che i contributi, qualora vengano effettivamente elargiti, possano variare dall'1 al 99% dei costi (Schärrer et al., 2009)¹⁰. Una riorganizzazione del settore è in atto: per i contributi alle Scuole specializzate superiori è entrato in vigore il primo gennaio 2014 l'"Accordo intercantonale sui contributi per i cicli

¹⁰ Un annesso all'ASSS fornisce una quadro della situazione cantonale aggiornato annualmente.

di formazione delle scuole specializzate superiori” (ASSS, 22 marzo 2012) a cui hanno aderito per il momento 13 Cantoni e che dall’anno scolastico 2015/16 prevede contributi uniformi. Un accordo analogo è allo studio per quanto riguarda i contributi alla preparazione agli Esami professionali e professionali superiori. E dovrebbe entrare in vigore non prima dell’anno scolastico 2016/2017. Il finanziamento degli esami non compete ai Cantoni ma a chi li propone (di regola una o più OML) e alle persone che li svolgono con, tuttavia, un contributo della Confederazione di regola del 60% e in casi eccezionali dell’80% (OFPr, 2003, art. 65). Riassumendo, come appare dalla fig. 2-10, i contributi della Confederazione alla formazione professionale superiore sono modesti. “Un diploma di formazione professionale superiore può costare diverse decine di migliaia di franchi s seconda della professione e del Cantone – un costo ritenuto conveniente da molti a fronte delle tasse annuali di ca. CHF 1400 richiesti agli studenti universitari (cfr. Rudolf Strahm, in Mašek & Heeb, 2010; cfr. il cap. 6.1, p. 284). Finora mozioni politiche intese ad ottenere un’equiparazione al sostegno concesso alle università non hanno avuto grande successo.

Fig. 2-10:
Sistema di finanziamento secondo la LFPr (2012). Fonte: informazione personale di Philipp Theiler, SEFRI, 10 gennaio 2014)



Nel 2009 le aziende formatrici hanno investito 5,35 miliardi di CHF nella formazione tri- e quadriennale di base degli apprendisti che, a loro volta, hanno fornito prestazioni per un valore di 5,82 miliardi di CHF. Per le aziende formatrici ne è risultata una rendita netta di 474 milioni di CHF (Strupler & Wolter, 2012) che deriva soprattutto dal lavoro nel corso dell'ultimo anno di formazione. La tabella 2-12 illustra i dati per apprendista.

Durata della formazione iniziale	2 anni	3 anni	4 anni
Costo lordo per l'azienda	54 746	86 415	115 670
Di cui			
– costo persone in formazione	46%	50%	46%
– costo formatori	37%	39%	39%
– risorse, materiale, altro	17%	11%	11%
Prestazioni produttive delle persone in formazione	55 164	95 128	124 057
Rendita per l'azienda	418	8 713	8 387

Tabella 2-12:
Spese e rendita per contratto di formazione in CHF. Fonti: Formazioni di base tri- e quadriennali, Strupler & Wolter (2012), p. 41,49; Formazione di base biennale, Fuhrer & Scherri (2010), p. 20, 23

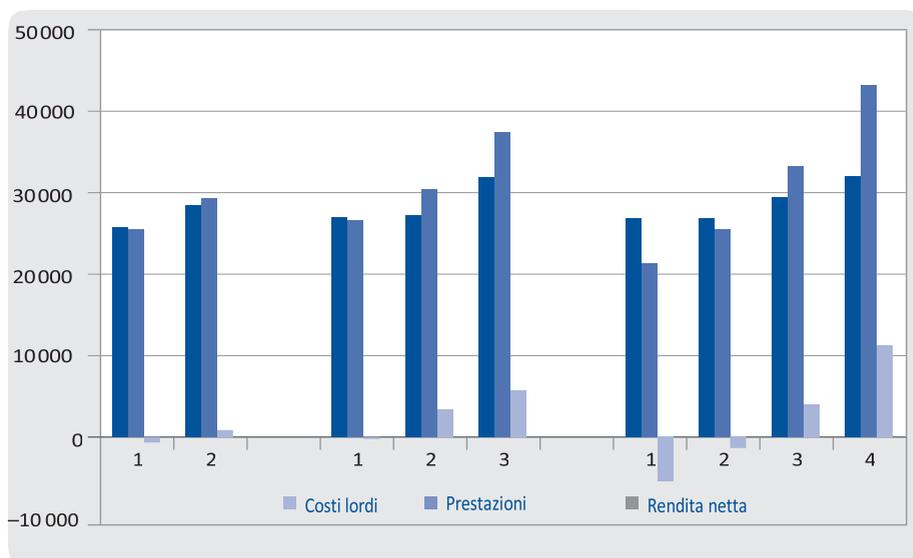


Fig. 2-11: Costi e benefici della formazione professionale di base dal punto di vista delle aziende (inchiesta 2009). Fonti: Formazione di base biennale, Fuhrer & Scherri (2010), p. 23; Formazione di base tri- e quadriennale, Strupler & Wolter (2012), p. 49

Si tratta in questo caso dei risultati di un'inchiesta condotta nel 2009 che confermano quanto rilevato nel 2000 e nel 2004: "La formazione professionale si rivela pagante per le aziende anche in periodi di difficoltà e volatilità economica" (Strupler & Wolter, 2012).

La rendita netta varia molto secondo il settore, la professione, le dimensioni dell'azienda e altri fattori. Nelle professioni dell'assistente dentale,

dell'installatore elettrico e del pittore si raggiungono rendite nette tra i CHF 40000 e 50000 per contratto di apprendistato. Imprese che formato meccanici di manutenzione per automobili, cuochi, elettronici, informatici, polimeccanici devono calcolare spese nette da CHF 7000 fino a 38 000 (Strupler & Wolter, 2012, p. 84 ; Fuhrer & Schweri, 2010, p.45). I risultati variano dunque in funzione dell'impresa, con circa un terzo delle formazioni tri- e quadriennali che vede i costi non coperti dal lavoro produttivo degli apprendisti (ibid., p. 24). Per le formazioni biennali la proporzione sale addirittura al 45% (Fuhrer & Schweri, 2010). Tuttavia l'investimento si rivela pagante per la maggior parte delle aziende a formazione avvenuta: gli apprendisti delle formazioni tri- e quadriennali restano ad esempio nella misura del 37% presso la ditta formatrice per diversi anni (Strupler & Wolter, 2012). Queste imprese possono così risparmiare i costi di reclutamento e introduzione della manodopera qualificata (la cosiddetta rendita di opportunità), che, per ditte di grandi dimensioni, possono superare i CHF 16 000 per persona in formazione (Strupler & Wolter, 2012).

Indipendentemente dalla durata della formazione iniziale, i costi formativi maggiori si concentrano sul primo anno, infatti all'ultimo anno di regola l'apprendista raggiunge tre quarti della produttività del personale qualificato. Lo scioglimento dei contratti comporta di conseguenza anche per le imprese formatrici una perdita non indifferente.

Diversi studi mostrano così che la formazione dei giovani è sì in grado di finanziarsi per la maggior parte delle aziende, ma che i benefici realizzati restano minimi. Di conseguenza questi benefici rappresentano solo per una minima parte delle aziende un motivo determinante la scelta di formare degli apprendisti. (cfr. il cap. 5.1.2, p. 225).

2.5.3 Fondo per la formazione professionale

Notoriamente è solo una minoranza delle aziende che si assume responsabilità formative (cfr. il cap. 2.2, p. 123). Si comprende che da anni aumentino gli sforzi per chiamare alla cassa i cosiddetti "*Trittbrettfahrer*", quelle aziende che "saltano sulla predella" per approfittare. Tuttavia questo è uno dei postulati più controversi della formazione professionale, in quanto implica degli interventi statali nell'economia. In discussione sono incentivi di vario genere, fiscali e legati alle commesse, così come la creazione di fondi a sostegno delle aziende formatrici e a cui contribuiscano le aziende che non partecipano alla formazione.

Si distinguono fondi settoriali e fondi cantonali. Precursori dei *fondi settoriali* esistono già da decenni. Vennero creati in parte nell'ambito dei contratti collettivi, quale misura di mutuo sostegno, come ad esempio il fondo dei maestri panettieri¹². La LFPr del 2002 ha creato i presupposti per rendere

¹² Il Dipartimento federale dell'economia annoverava nel 2003 i seguenti fondi:

- settore tipografico: fondo paritario per per il finanziamento di corsi di introduzione e formazione continua

obbligatori i fondi, almeno a certe condizioni (Volken, 2007). Fino al 2008 erano 13 i fondi di questo genere, poi cresciuti a 26 nel 2013. Nel 2012 sono state finanziate prestazioni per un valore di 24 milioni di CHF (Peter, 2013)¹³.

I contributi sono composti di regola da un importo fisso per azienda a cui si aggiunge una quota riferita al numero di dipendenti o alla massa salariale. Una valutazione dei finanziamenti dei primi 13 fondi ha mostrato che sono andati soprattutto a sostegno di attività quali l'elaborazione di regolamenti, la promozione delle giovani leve, la realizzazione di concorsi promozionali, il finanziamento di corsi così come dello sviluppo di materiali per l'insegnamento. Di conseguenza, l'impatto non è stato diretto in termini di sostegno alle aziende formatrici (Kägi, Frey & Hof, 2008).

Il primo *fondo cantonale* è stato creato nel Canton Ginevra nel 1989 a seguito di un'iniziativa inoltrata nel 1974 e sulla scorta di un modello già realizzato nel Canton Friburgo nel 1961 con finanziamenti cantonali (Maurer, 2013b). Oggi sono otto i Cantoni a disporre di un fondo: oltre a Friburgo e Ginevra, Giura, Neuchâtel, Ticino, Vaud, Vallese e Zurigo.

L'iniziativa a favore di un'offerta di formazione appropriata (iniziativa per i posti di apprendistati, LIPA) che postulava la creazione di un fondo a livello federale venne rifiutata a larga maggioranza dal popolo nel 2003.

-
- settore dell'edilizia: fondo paritario (SSIC, Unia, Syna e quadri del settore edilizia)
 - settore ottica: «Decima degli ottici»
 - panettieri: «decima della farina»
 - falegnami e settore del legno
 - settore rivestimenti dei pavimenti. Fonte: DEFR ([2003]), p. 8.

¹³ Condizioni e lista aggiornata su www.sbf.admin.ch > Formazione professionale > Fondi per la formazione professionale.

Fondo cantonale per la formazione professionale in Ticino

In Ticino il Fondo cantonale per la formazione professionale ha una lunga storia che inizia con un'iniziativa popolare inoltrata nel 1984 e respinta dal popolo l'8 settembre 1985. Ritornato sul t

appeto nel 1997, non venne realizzato per l'opposizione degli ambienti imprenditoriali, per poi essere di nuovo oggetto di un'iniziativa popolare nel 2005 e infine realizzato con una modifica della Lorform del 18.3.2009 entrata in vigore con il primo di gennaio 2010. Secondo l'art. 36, al. 2 della legge, il Fondo finanzia, totalmente o parzialmente:

“ a) obbligatoriamente:

1. le spese residue riconosciute, dedotti i contributi federali e cantonali, delle aziende e delle organizzazioni del mondo del lavoro per i corsi interaziendali;
2. le spese a carico delle aziende per le procedure di qualificazione della formazione professionale di base;
3. le spese di trasferta delle persone in formazione dall'azienda formatrice alle scuole professionali e ai corsi interaziendali;

b) facoltativamente ogni altra misura conforme agli scopi della presente legge, in particolare le azioni di promozione della formazione e del tirocinio ed in generale delle formazioni professionali rivolte alle aziende.”

Le risorse finanziarie del fondo derivano soprattutto da un contributo delle aziende, “calcolato in ragione di un'aliquota sui salari soggetti all'imposizione AVS, variante da un minimo di 0.9 per mille a un massimo di 2.9 per mille” (Lorform, art. 36a). A tutt'oggi l'aliquota è rimasta fissata allo 0.9 per mille e gli introiti servono per sostenere finanziariamente ad esempio,

- a livello di formazione professionale superiore, i corsi di preparazione agli esami federali e cantonali, ai corsi di formazione continua o i corsi di base per formatori di apprendisti,
- nell'ambito della formazione professionale di base, i corsi interaziendali, gli esami finali di tirocinio, le trasferte azienda-scuola degli apprendisti, gli interscambi fra le aziende o i centri aziendali di formazione.

Capitolo 3

Fattori di riuscita della formazione professionale

Questo capitolo è dedicato alla discussione dei presupposti che possono propiziare una formazione professionale di base in grado di raggiungere con successo gli obiettivi prefissati. Per permettere la riflessione delle pratiche correnti e un giudizio sulle decisioni antecedenti che le hanno originate, verranno identificate alcune questioni chiave per la comprensione di questo tema.

Si tenga presente che i diversi aspetti delle pratiche formative si sovrappongono, si compenetrano e possono variare a dipendenza delle condizioni contestuali, il che ne rende difficile una delimitazione chiara e univoca. Come esempio possono servire le due modalità formative “on the job” e “off the job”, situabili in una zona di confine e di reciproca influenza. In ogni caso, l’insieme dei fattori e dei presupposti che possono determinare la formazione è ampio, al punto da non poter essere compiutamente trattato in questo testo. Anche perché a seconda del punto di vista si possono privilegiare o negligenze determinati aspetti, per esempio la motivazione degli allievi piuttosto che la preparazione degli insegnanti oppure fattori esterni al sistema come le condizioni specifiche dell’economia, ecc.

3.1 Imparare sul lavoro

Quando in Svizzera, soprattutto in quella tedesca, si parla di formazione professionale di base, si pensa anzitutto ai giovani che imparano il mestiere lavorando in azienda.

3.1.1 Caratteristiche

L'apprendimento in azienda avviene nell'ambito di un'attività produttiva, conseguente alla commessa di un cliente (interno o esterno) interessato ad un determinato prodotto o servizio. Si tratta dunque di un apprendimento che non discende da un sapere sistematico ma che si riferisce ad un mandato e pertanto si dà in un processo di lavoro.

In una certa misura, le persone in formazione assumono una responsabilità per un'esecuzione del mandato corretta e rispettosa delle scadenze di consegna. Se opportuno gli apprendisti vengono assistiti, anzitutto dal personale responsabile per la produzione, poi semmai da chi si occupa della formazione (cfr. il cap. 5.6, p. 266, "Formatori e formatrici"). I mezzi utilizzati nella formazione in azienda vengono sviluppati non tanto nell'ottica dell'apprendimento quanto in quella della soluzione dei problemi, per rispondere ai mandati e per l'ottimizzazione del rapporto costi-benefici. Di questi fanno parte ad esempio manuali di lavoro, tabelle con i materiali, cataloghi, modalità d'uso, descrittivi delle procedure, disposizioni di sicurezza, ecc.

Per cogliere questo modo di apprendere vengono utilizzate diverse nozioni come "apprendere attraverso il lavoro", "apprendimento integrato nel lavoro" (Hahne, 2000), "apprendimento nei processi lavorativi", apprendimento "on the job", "learning by doing", "formazione professionale pratica" (LFPr, 2002, art. 14), "apprendimento in situazione" o "apprendimento riferito a realtà vissute o ad un mandato" (Herz, 1992).

3.1.2 Forme dell'apprendimento

Risulta utile distinguere in generale tre diverse forme di apprendimento:

- *apprendimento attraverso l'esperienza*: l'apprendimento avviene grazie alla rielaborazione riflessiva delle esperienze di lavoro, in modo autonomo o nell'ambito del dialogo e del confronto.
- *apprendimento per imitazione*: l'apprendimento si fonda sull'osservazione di chi lavora e sulla conseguente emulazione.
- *apprendimento attraverso la dimostrazione*: una persona qualificata mostra l'attività lavorativa all'apprendista e lo corregge durante l'esecuzione.

3.1.3 Luoghi di apprendimento

Nell'ambito della formazione professionale di base, l'apprendimento avviene in primo luogo nell'azienda formatrice (cfr. il cap. 5.1, p. 224), ma anche presso altri operatori (LFPr, 2002), fra cui le reti di formazione e le scuole professionali a tempo pieno. L'apprendimento attraverso il lavoro riveste un'importanza notevole anche nella formazione continua.

Dimensioni	Caratteristiche
Attività integrale	Compiti che comportano diverse azioni singole in relazione tra di loro
Margini d'azione	Margini di libertà e possibilità di decisione e di scelta : l'apprendista ha la possibilità di decidere autonomamente fra diverse possibilità (apprendimento autodiretto e responsabile)
Sperimentazione dei problemi e della complessità	Le possibilità di sperimentazioni dipendono dall'ampiezza e dalla complessità del lavoro e dal suo tasso di indeterminazione e di interconnessione
Sostegno sociale /collettività	Comunicazione, suggerimenti, aiuto di colleghi e superiori, spirito comunitario
Sviluppo individuale	I compiti devono essere adeguate allo sviluppo della persona in formazione, vale a dire non troppo facili e non troppo difficili
Sviluppo della professionalità	Miglioramento delle competenze professionali, passando, con adeguate strategie, dallo stato di novizio a quello di esperto
Riflessività	Opportunità di riflessione sulla propria attività e su se stessi

Tabella 3-1:
Criteri di un'attività lavorativa propizia all'apprendimento, secondo Dehnbostel (2007)

3.1.4 Effetti

L'apprendimento "on the job" permette l'acquisizione di *qualifiche*: le persone in formazione vengono introdotte in nuove attività professionali, acquisiscono gradualmente routine e fanno esperienza. Attraverso l'elaborazione riflessiva della loro esperienza in combinazione con l'acquisizione di nuovi saperi sviluppano i presupposti per applicare le loro competenze in nuove e diverse situazioni. Le esperienze sono fattibili solo nella pratica che, pertanto, risulta indispensabile, ovviamente anche per l'acquisizione della routine.

Se la prossimità al mondo produttivo viene vista come un vantaggio della formazione professionale di base, ciò è dovuto anzitutto proprio alla possibilità di apprendere attraverso il lavoro, facendo fronte a compiti reali in un contesto e in condizioni che si incontreranno anche dopo la formazione. Ciò significa tuttavia anche che la formazione degli apprendisti è legata a quella dei formatori, non può essere né migliore né più avanzata rispetto alle procedure e alle

attrezzature dell'azienda formatrice.

A seconda delle esigenze del contesto lavorativo, l'accento della formazione può essere messo piuttosto su determinate capacità produttive oppure sulla messa in relazione tra la pianificazione, lo svolgimento e la verifica della propria attività, oppure ancora sul rapporto con le altre persone. In questo senso l'apprendimento attraverso lo svolgimento di attività lavorative reali comprende quanto la legge sulla formazione professionale significa con la nozione di "formazione nella pratica professionale", ossia lo sviluppo di competenze professionali comprensive di capacità metodologiche, sociali e personali.

Come indicato in precedenza, il lavoro richiesto agli apprendisti segue una logica produttiva e non disciplinare, non dipende quindi direttamente dalle materie scolastiche e dai programmi. Ciò favorisce le capacità operative, ma

soprattutto per i debuttanti può essere fonte di disorientamento.

L'apprendimento "on the job" ha un valore *socializzante*. Nel contatto con i colleghi, i superiori e la clientela si costituiscono forme di comunicazione, motivazioni, valori e schemi interpretativi della realtà sociale. Colleghi e superiori assumono per i giovani la funzione di modelli e ne condizionano con i loro atteggiamenti, assieme al clima aziendale, lo sviluppo e le rappresentazioni.

Ciò significa anche che l'apprendimento attraverso il lavoro viene influenzato dagli atteggiamenti delle maestranze rispetto al lavoro come tale, rispetto ai collaboratori e alla clientela, ma anche rispetto alle attrezzature e all'ambiente.

La valorizzazione dell'apprendimento tramite la realizzazione di prodotti destinati al mercato comporta anche *altri effetti*.

Così ne giovano la motivazione e l'impegno, notoriamente superiori in azienda rispetto all'ambito meramente scolastico. Non è un caso che per incoraggiare giovani poco motivati, in contesti improntati alla pedagogia sociale (cfr. il cap. 1.9, p. 62), si faccia ricorso a progetti improntati alla realtà (cfr. ad esempio Krause & Eyerer, 2004).

L'apprendimento attraverso il lavoro dà luogo a valori tangibili. Le persone in formazione sono produttive e finanziano in questo modo buona parte della loro formazione, il che contribuisce a ridurre i costi del sistema formativo (cfr. il cap. 2.5.2, p. 148). Tuttavia, se la dimensione produttiva prende il sopravvento, si corre il rischio di mettere a repentaglio l'apprendimento, come non di rado si può osservare laddove all'apprendista è richiesto un eccesso di lavori ausiliari e di routine da parte dell'azienda.

3.1.5 Limiti

La combinazione di lavoro e apprendimento comporta grandi vantaggi e ha un valore costitutivo per il sistema svizzero della formazione professionale di base. Non bisogna però perdere di vista il fatto che le aziende perseguono anzitutto interessi di produzione di merci o servizi per il mercato. La logica produttiva impone condizioni di pressione legate alla produzione e alle scadenze che possono condizionare negativamente la formazione. E anche

collaboratori aziendali responsabili della formazione sono anzitutto tenuti ad assicurare lo svolgimento delle loro funzioni principali. Tuttavia le disposizioni normative e i supporti didattici, in particolare i piani di formazione e la documentazione dell'apprendimento, permettono all'apprendista di "far valere i propri diritti". Se il lavoro in azienda è predestinato soprattutto all'acquisizione di esperienza e routine, le basi della professione possono essere apprese efficacemente "off the job", sia nei corsi interaziendali (orientati alla pratica) sia nelle scuole professionali (orientati alla teoria) (cfr. i cap. 3.4., p. 169, e 5.5.3, p. 262 e l'exkursus CI, p. 263).

3.2 Simulazioni

Determinati lavori come il bendaggio di una ferita da bruciature o il pilotaggio di un aereo presuppongono un apprendimento in condizioni di simulazione prima di poter essere eseguite "on the job".

3.2.1 Caratteristiche

Con la nozione di *simulazione* si intende la creazione di condizioni di apprendimento che permettano di fare scoperte e acquisire esperienza, una sorta di "messa in scena" intesa a riprodurre situazioni reali (cfr. Bonz, 2009). L'apprendimento in azienda che comporta la realizzazione di prodotti su comanda di un cliente viene rimpiazzato da lavori comparabili su dei modelli o in funzione di mandati a carattere pedagogico-didattico. Di conseguenza le condizioni e le procedure di lavoro vengono impostate secondo criteri didattici (Münch & Kath, 1977). La realizzazione del prodotto o del servizio come tali non sono l'obiettivo primario, ma mezzo per raggiungere il fine dell'apprendimento. Ciò non toglie che possano essere opportunamente realizzati anche prodotti sfruttabili, ma il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento è prioritario.

In generale le simulazioni servono quale preparazione per attività in situazioni reali, proprio in considerazione della necessità di anticipare "off the job" lo svolgimento di attività complesse. Tuttavia esse possono tornare utili anche per l'approfondimento e il consolidamento di attività e schemi operativi poco frequenti nella realtà.

Riassumendo, le simulazioni offrono i seguenti vantaggi:

- gli errori sono ammessi, a tutto vantaggio dell'apprendimento.
- La scelta e la sequenza delle attività possono seguire logiche didattiche e disciplinari.
- Il ritmo e il grado di difficoltà delle attività possono essere adeguati agli obiettivi e al livello delle persone in formazione.
- La formazione può essere assicurata da personale qualificato e sperimentato.
- L'elaborazione delle attività svolte è facilitata e permette l'identificazione induttiva di aspetti essenziali, principi, relazioni causa-effetto, ecc., il che

torna a favore dell'apprendimento e del transfert.

Non mancano però anche gli inconvenienti:

- la carenza di autenticità può incidere negativamente sulla motivazione. Ogni simulazione presenta “differenze rispetto alle condizioni di lavoro reali e autentiche” (Dehnbostel, 2007).
- Le persone in formazione non assumono una responsabilità per i prodotti del lavoro, visto che la formazione si svolge, se necessario, su modelli che non hanno un'utilizzazione.
- Le persone in formazione non hanno la possibilità di conoscere l'azienda e le procedure che la caratterizzano.
- I costi elevati sottopongono le attrezzature a veloce obsolescenza.
- I formatori corrono il rischio di perdere gradualmente il contatto con la realtà professionale.
- Una simulazione comporta sempre una visione limitata della realtà. Le persone in formazione non hanno necessariamente in chiaro in che misura il modello si differenzia rispetto alla realtà. Si può correre il rischio di esercitare procedure di lavoro sbagliate.
- Il transfert verso l'attività in azienda costituisce un passo impegnativo, ad esempio in conseguenza della pressione che può indurre la rinuncia alle procedure apprese a favore di modi di fare apparentemente più veloci.

3.2.2 Varianti di strutture formative e simulazioni

Le simulazioni si possono realizzare in contesti di apprendimento diversi, come mostrano i seguenti esempi:

- nell'industria meccanica ed elettronica gli apprendisti restano fino a due anni nei *laboratori* prima di avere accesso alla produzione reale in linea. Pur essendoci la possibilità di realizzare prodotti utilizzabili, la finalità dei *laboratori* è vincolata all'apprendimento delle capacità.
- I tecnologi in chimica e farmaceutica si esercitano dapprima nell'ambito di *istallazioni pilota*, piccoli atelier che permettono la simulazione di tecniche e procedure di lavoro con l'uso di sostanze poco costose (acidi, ecc.) e lo svolgimento di compiti limitati (cfr. il ritratto di Cagdas Guerakar, p. 34).
- Il personale di cura si esercita su dei manichini o con *pazienti cavia* nell'ambito di *skills labs*, denominati anche «*Training e transfer*» (TT, cfr. il cap 1.11.1, p. 76) (Ertl-Schmuck & Greb, 2013).
- Nelle scuole di commercio esistono delle *aziende di simulazione* per l'esercitazione dei processi aziendali.
- Cosiddette *aziende junior* offrono la possibilità di cimentarsi nella creazione di piccole aziende che realizzino un'idea e siano in grado di commerciare un prodotto o un servizio.
- Il pilotaggio di aerei, di navi-container o gru si apprende inizialmente con dei simulatori computerizzati (cfr. la fig. 3-1, simulazione del pilotaggio di una nave)

3.2.3 Effetti

In taluni casi le simulazioni vengono privilegiate o sono addirittura l'unica possibilità per poter realizzare determinati apprendimenti:

- l'esecuzione erranea di un lavoro può mettere in pericolo le persone, ad esempio nel caso del pilotaggio di un aereo di linea o di interventi chirurgici. Ne possono conseguire sofferenza per persone e animali, oppure danni importanti per i macchinari, le attrezzature o gli oggetti in produzione o ancora interferenze nelle procedure produttive. Da rilevare pure il possibile malcontento dei clienti.
- Determinati lavori, come ad esempio la fusione dei metalli, il contenimento di un'emorragia o un'operazione in borsa devono essere realizzati entro tempi stretti e nel rispetto dei mandati del cliente.
- Gli effetti di un'azione si manifestano sovente solo dopo un certo tempo, ad esempio nella gestione di una grande azienda o con interventi sul sistema ecologico.
- Si esercitano situazioni che ricorrono molto raramente, come può essere il caso per perturbazioni del traffico aereo, complicazioni in un intervento medico o lavori realizzati in condizioni metereologiche proibitive.
- Per ragioni finanziarie si limitano le attività su macchinari o con materiali costosi.
- Le procedure di lavoro sono complesse o rapide a tal punto da non permettere di estrapolare gli aspetti rilevanti per l'apprendimento (Kaiser, 2005). Ad esempio a livello di direzione di un'impresa, in caso di urgenze e di catastrofi o di messa in servizio di installazioni tecniche.
- La simulazione viene utilizzata anche in casi di carenza di posti di lavoro, così le scuole professionali organizzano gli stage in uffici pilota, oppure quando si tratta di introdurre nuove tecnologie o nuove professioni.

3.2.4 Simulazione – non solo per la formazione professionale

L'informatica ha permesso di utilizzare le simulazioni anche a fini ludici, sia che si tratti della gestione di un'azienda agricola sia che ci si voglia cimentare in un gioco politico, come "econopoly". D'altra parte le simulazioni vengono integrate anche nell'attività produttiva come tale. Lavori particolarmente difficili possono essere svolti su macchine a controllo numerico, utilizzate nella costruzione meccanica, nelle falegnamerie, ecc. per anticipare sullo schermo gli oggetti prima di andare in produzione. Ma anche l'impatto di scelte e decisioni può essere simulato, ad esempio nella pianificazione degli orari dei treni o nello sviluppo di nuove installazioni produttive.

3.3 Riflessione

La pratica professionale favorisce l'esperienza. Tuttavia, l'apprendimento si dà solo grazie all'elaborazione riflessiva delle esperienze stesse, che a sua volta presuppone conoscenza e richiede tempo (cfr. Kaiser, 2005, Ghisla, Boldrini & Bausch 2014 e l'exkursus sulla didattica per situazioni, cfr. il cap. 3.4, p. 169). La dualità in quanto principio della formazione comporta "l'integrazione di azione e riflessione, lavoro e apprendimento, teoria e pratica. Questo principio è oggi largamente riconosciuto e fornisce le basi ai modelli di apprendimento orientati alla pratica" (Euler & Löb, 2000, p. 9 sg) o "per situazione" (Ghisla, Boldrini & Bausch 2014, p. 19 ssg).

3.3.1 Caratteristiche

L'elaborazione riflessiva avviene sulle esperienze acquisite. Ebert (2008) distingue i due livelli della *riflessione* come tale, riferita all'azione e alla sua qualità, e dell'*autoriflessione*, riferita agli obiettivi personali dell'azione.

Per la formazione professionale giova distinguere tre ambiti di riflessione:

- *la riflessioni dei processi o delle situazioni di lavoro*: ad esempio con il confronto tra lo svolgimento reale e i risultati ottenuti con quanto previsto.
- *La riflessione del proprio apprendimento*: ad esempio con l'analisi dei progressi nella padronanza delle procedure oppure nel miglioramento delle proprie tecniche di apprendimento.
- *La riflessione sul contesto*: ad esempio interrogandosi sull'atteggiamento delle persone coinvolte (collaboratori, superiori), sugli obiettivi dell'azienda, su aspetti relazionali ed emozionali.

Per l'elaborazione dei processi e delle situazioni di lavoro possono essere utili i seguenti interrogativi: Qual era l'obiettivo? Come ho proceduto nella pianificazione e nello svolgimento del lavoro? A cosa bisogna prestare attenzione in questo lavoro? Quali difficoltà comporta? Come ho utilizzato attrezzi, supporti, ecc.? (cfr. l'exkursus sulla didattica per situazioni, p. 173)

La riflessione del proprio apprendimento può essere guidata dalle seguenti domande: Quali compiti ho potuto svolgere senza difficoltà? Come sono riuscito ad affrontare le difficoltà? A cosa devo prestare attenzione in futuro? Di quali conoscenze e di quali capacità ho bisogno per migliorare? (IFFP, 2013, p. 4). Consideriamo l'elaborazione riflessiva come una modalità di acquisizione di conoscenze e capacità che si innesta sull'esperienza.

Secondo Schön (1983) la riflessione non avviene però unicamente sull'azione già svolta (*reflection on action*), ma può darsi anche all'inizio e durante l'azione stessa (*reflection in action*). Le azioni si fondano su un'immagine interiore, vale a dire su rappresentazioni o schemi d'azione che le anticipano e che ne permettono lo svolgimento e la verifica. Il grado di differenziazione e di adeguatezza alla situazione di queste rappresentazioni contribuisce a distinguere tra novizio ed esperto (Rauner, 2006). L'elaborazione riflessiva e i

saperi che ne derivano permettono tra l'altro di completare e differenziare queste rappresentazioni (cfr. il cap. 3.4.1, p. 169).

Come già accennato, l'elaborazione riflessiva richiede tempo e deve essere possibilmente supportata. Durante la formazione aziendale questo tempo sovente manca e, in aggiunta, la riflessione del lavoro non è molto radicata nelle pratiche aziendali. Di conseguenza si prestano alla riflessione piuttosto i corsi interaziendali e la scuola professionale, in particolare nell'ambito delle materie professionali che devono introdurre conoscenze teoriche. Purtroppo manca ancora una vera e propria cultura dell'elaborazione riflessiva, salvo nell'ambito delle professioni socio-sanitarie dove da tempo l'analisi delle pratiche fa parte dell'insegnamento.

3.3.2 Tipologie della riflessione

Colloquio professionale

Il colloquio professionale tra il formatore e l'apprendista sul posto di lavoro, durante e dopo l'attività, è la forma tradizionale di riflessione di ogni formazione professionale formale e informale.

Già nel corso dell'Ottocento non mancavano i formatori che avevano compreso l'importanza dello scambio immediato sull'attività svolta in azienda quale forma di riflessione intesa a favorire l'apprendimento. Dapprima ciò avvenne nelle cosiddette *scuole di disegno*, dove l'atto del disegnare serviva in origine all'apprendista per cogliere mentalmente una situazione, quindi per farsi una rappresentazione mentale della stessa. Solo più tardi il disegno tecnico sarebbe diventato materia per la trasmissione di informazione tra chi pianifica e chi esegue un lavoro, come è il caso oggi. Nel frattempo si sono imposte modalità più astratte per l'elaborazione riflessiva che secondo Hans Aebli si possono collocare a tre livelli:

- L'atto pratico viene interiorizzato e svolto mentalmente.
- Gli elementi essenziali dell'azione sono oggetto di rappresentazione simbolica, ad es. tramite schizzi o piani, utile per lo svolgimento operativo.
- L'atto concreto viene ricostruito con le nozioni e i concetti della lingua naturale oppure con codici artificiali (matematica, linguaggio della programmazione) (H. Aebli citato in Söltenfuss, 1983, p. 63 ssg).

Strumenti

Come già evocato in precedenza, l'elaborazione riflessiva si fonda sul confronto tra quanto realizzato e la situazione o il prodotto a cui si aspira, ad esempio un pezzo lavorato ben riuscito o perlomeno la sua immagine. Grazie alle tecniche di registrazione e informatiche è oggi possibile operare sui processi realmente avvenuti o sulle relative ricostruzioni, come spesso avviene nell'insegnamento dello sport e nella formazione degli insegnanti (attività videoregistrate) o nella formazione dei piloti con simulazioni elettroniche. In questo ambito è stato realizzato un progetto di sviluppo

all'interno della Leading House sulle tecnologie per la formazione professionale (cfr. il cap. 5.7.1, p. 269). Sullo sfondo di un modello di riferimento definito "Erfahrungsraum" (spazio dell'esperienza) (Schwendimann, et al., 2015) sono state condotte diverse ricerche sul mobile learning (Cattaneo, Motta & Gurtner, 2015), sulla scrittura riflessiva (Cattaneo e Boldrini, 2016) e sull'uso della realtà potenziata (Cuendet et al., 2014) intese a favorire sia i processi di elaborazione riflessiva sia la cooperazione tra i luoghi dell'apprendimento.

Documentazione dell'apprendimento

La Documentazione dell'apprendimento e delle prestazioni, chiamata anche dossier o giornale di apprendimento, è fra gli strumenti più diffusi (cfr. Kilchsperger & Stäubli, 2010 e l'exkursus "La documentazione dell'apprendimento quale supporto alla riflessione nella formazione professionale in azienda", p. 167).

Validazione degli apprendimenti

La validazione degli apprendimenti costituisce una forma particolare della riflessione, una sorta di riflessione sommativa. Essa fa parte delle cosiddette "altre procedure di qualificazione" previste dall'ordinanza sulla formazione professionale (OFPr, 2003, art. 31) (cfr. il cap. 3.8, p. 182).

Excursus: La documentazione dell'apprendimento quale supporto alla riflessione nella formazione professionale in azienda (Heiner Kilchsperger)

Con l'accelerazione nella riforma della formazione professionale avviata dalla legge del 2002, la documentazione dell'apprendimento è diventata parte integrante della formazione in azienda. Manifestamente le forme di apprendimento tradizionali, quali l'apprendimento informale, l'apprendimento attraverso la dimostrazione e l'imitazione non sono più in grado di assicurare il raggiungimento di obiettivi sempre più esigenti. Serve soprattutto la rielaborazione riflessiva dell'esperienza quale base per l'acquisizione di saperi flessibili e di capacità nella soluzione dei problemi. La documentazione dell'apprendimento può contribuire a rafforzare queste modalità formative e a migliorare la qualità della formazione in azienda.

La Documentazione dell'apprendimento ha trovato un suo radicamento sistematico nelle ordinanze delle professioni entrate nel processo di riforma a partire dal 2004. Le relative disposizioni sono formulate in modo aperto e sotto forma di una constatazione: "La persona in formazione allestisce una documentazione dell'apprendimento che comprenda le principali attività svolte, le capacità acquisite e le esperienze fatte in azienda".

Non esistono a tutt'oggi basi concettuali relative al senso e alle finalità della documentazione dell'apprendimento e sulla sua importanza per la formazione aziendale. Di conseguenza, per definirne i contorni in quanto strumento di riflessione occorre uno sforzo interpretativo della disposizione.

Nella pratica formativa delle diverse professioni questa disposizione è stata declinata in modi diversi a seconda delle esigenze specifiche della professione stessa e delle idee prevalenti nei gruppi di lavoro. Ne è risultato un quadro variegato di forme e di funzioni della documentazione legate all'apprendimento aziendale, ma per talune professioni anche scolastico.

In un piccolo studio dello IUFFP si sono identificate le seguenti funzioni della documentazione, funzioni che si incrociano e sovrappongono a seconda della professione (Kilchsperger & Stäubli, 2010):

- **Funzione 1: *Controllo e pianificazione della formazione aziendale***
La documentazione è una sorta di sintesi degli obiettivi di formazione in azienda che serve per la pianificazione e soprattutto per il controllo.
- **Funzione 2: *Rilevamento del livello di formazione***
La documentazione serve per rilevare, sovente in maniera formale, il livello raggiunto dalla persona in formazione.
- **Funzione 3: *Compendio personale***
La documentazione serve alla persona in formazione quale raccolta autonoma e personale delle proprie attività di apprendimento.
- **Funzione 4: *Rappresentazione dell'identità personale***
La documentazione serve a documentare le attività professionali ed è di conseguenza il risultato di un'esplorazione della professione.
- **Funzione 5: *Identificazione dei progressi***
La documentazione permette ai formatori e alle persone in formazione di prendere atto dei progressi nell'apprendimento.

- **Funzione 6: Identificazione di strategie di apprendimento**
La riflessione sul proprio apprendimento permette di riconoscere le proprie strategie, valide e meno valide.
- **Funzione 7: Sviluppo di competenze personali**
La documentazione favorisce lo sviluppo della disciplina, della fiducia in sé, dell'autoefficacia, ecc.
- **Funzione 8: Soluzione autonoma di compiti professionali tipici**
La documentazione serve soprattutto per lo sviluppo della capacità di soluzione dei problemi professionali in modo autonomo.
- **Funzione 9: Dossier per concorrere ad un posto di lavoro**
L'allestimento della documentazione serve quale rappresentazione delle competenze professionali e dell'ampiezza delle attività svolte.
- **Funzione 10: Cooperazione tra i luoghi di apprendimento**
La documentazione serve all'attivazione di saperi acquisiti nei tre luoghi di apprendimento e al coordinamento trasversale delle attività.

In queste funzioni ritroviamo ampiamente la sollecitazione a rielaborare le situazioni e le esperienze professionali attraverso la riflessione dell'attività svolta, delle procedure adottate, dei tentativi di soluzione sperimentati, dei risultati ottenuti, del contesto sociale, economico e istituzionale e del proprio apprendimento.

Questa varietà si rispecchia nell'impostazione della documentazione e nelle consegne alle persone in formazione. Sovente si è confrontati con impostazioni che si fondano su scelte e concetti impliciti e poco chiari, ma al tempo stesso interessanti e appassionanti. Per i formatori aziendali risulta perciò assai difficile approdare, assieme agli apprendisti, ad un'utilizzazione della documentazione che non sia casuale e arbitraria ma significativa, mirata e coerente. Di conseguenza spesso la documentazione non incontra l'entusiasmo e i favori degli apprendisti. Ha ragione Eggenberger (2007) quando nel merito afferma che la documentazione costituisce un potenziale di apprendimento troppo poco utilizzato e ne preconizza la valorizzazione della dimensione riflessiva. Vale la sua constatazione che i formatori non vengono preparati sistematicamente all'uso della documentazione, infatti la parola chiave "documentazione dell'apprendimento" non appare nel programma ufficiale del corso di formazione dei formatori aziendali o nel sistema di qualità sottostante alla formazione aziendale, la cosiddetta QualiCarte.

Uno strumento di elaborazione riflessiva qual è la documentazione dell'apprendimento non può aver un impatto *motu proprio*, necessita del supporto dialogante di formatori aziendali competenti, deve essere parte integrante del percorso formativo e deve potersi appoggiare ad una cultura della riflessione costitutiva della pratica professionale quotidiana.

Tutto rimanda alla necessità di disporre di un modello concettuale che supporti il radicamento della documentazione dell'apprendimento nella prassi aziendale e la formazione dei formatori.

Un primo passo in questa direzione è stato fatto presso lo IUFFP con la definizione di standard (EHB IFFP IUFFP, 2013). Sarebbe ora opportuna una discussione di approfondimento che contribuisca a chiarire la relazione tra la documentazione dell'apprendimento e le questioni relative alle nozioni di elaborazione riflessiva, di cognizione e metacognizione, al rapporto tra azione e apprendimenti, al sapere implicito ed esplicito o al cosiddetto *Cognitive Apprenticeship* (Collins, Seely Brown & Newman, 1989).

Sussiste pure un'esigenza di esplorazione della prassi quotidiana dei formatori e degli apprendisti nell'uso quotidiano della documentazione, delle relative difficoltà, dei vantaggi, ecc.

Dei tentativi promettenti in questa direzione sono stati avviati nel quadro della *leading house* "Technologie per la formazione professionale" (cfr. il cap. 5.7.1, p. 269): il progetto Dual-T ha infatti sviluppato delle applicazioni web per l'allestimento e la gestione della documentazione dell'apprendimento e delle prestazioni, coinvolgendo diverse professioni (ad es. cuochi, panettieri-pasticceri, impiegati di commercio, creatori/-trici di abbigliamento, elettronici multimediali, fioristi). Gli studi condotti in questo senso hanno confermato non solo l'applicabilità del modello, ma anche gli effetti positivi sulle capacità riflessive e metacognitive delle persone in formazione, nonché sulla cooperazione tra i luoghi della formazione professionale (si vedano: Cattaneo, Motta, & Gurtner, 2015 ; Schwendimann, *et al.*, 2015).

3.4 Sapere tecnico

Verso la fine dell'Ottocento in Svizzera si fece strada l'idea che la sola formazione in azienda non era più sufficiente per apprendere una professione e che dovesse essere quindi completata da un sapere tecnico insegnato in ambito scolastico. In quest'ottica, l'insegnamento delle "scuole complementari" (o "scuole di aggiornamento"), all'epoca già parecchio diffuse, doveva essere completato con contenuti riferiti specificamente alle professioni. Nacquero così le "scuole complementari professionali", mutate poi nelle odierne scuole professionali.

3.4.1 Caratteristiche

Con questo complemento si intendeva e si intende tutt'oggi principalmente assicurare la trasmissione di saperi che, abbinati con quanto viene appreso nei corsi interaziendali e in azienda, permettano ai professionisti di far fronte in modo competente alle loro funzioni. Diverse sono le possibilità di articolare queste risorse. Usualmente si distingue tra conoscenze, capacità e atteggiamenti. L'amministrazione federale ha convenuto di inserire nelle ordinanze la nozione di competenza, distinguendo competenze professionali¹,

¹ La traduzione ufficiale della nozione di "Fachkompetenzen" con "competenze professionali" – utilizzata per altro anche in francese – necessita di una chiarificazione: la nozione di "Fach" non corrisponde a "professione" ma a "disciplina", "materia", pur rimandando anche a "mestiere" o "essere del mestiere" ("vom Fach sein"). Avendo però la nozione di "professione" un campo semantico molto ampio (vicino al termine di "Beruf" – da "professare"), non può riferirsi solo alla materia (o alle materie) specifica, ma include anche le altre risorse, ossia quelle metodologiche e sociali. Di conseguenza, sul piano linguistico si mette in atto il meccanismo della parte per il tutto (sineddoche): con la nozione di "competenze professionali" ci si riferisce ad una parte, ma in realtà si comprende il tutto, avendo gli aspetti metodologici, sociali e personali qualità eminentemente professionalizzanti. Occorre comunque rilevare che questa separazione tra ciò che è specifico della professione e ciò che

metodologiche, personali e sociali. Fra i diversi autori che affrontano la questione, ad esempio Rauner, riferendosi a Hacker, mette l'accento sulla dimensione della conoscenza, e distingue tra conoscenze tecniche e capacità professionali, conoscenze esplicative e comprensione e, infine, saperi riflessivi (Rauner, 2006).

Seguendo questa concezione ampia dei contenuti della formazione e facendo riferimento a Kaiser (2005), riteniamo che le conoscenze, in quanto complemento essenziale delle capacità e degli atteggiamenti, possano essere distinte in *dichiarative, procedurali, sensomotorie e situative*.

I *saperi dichiarativi* riguardano nozioni, concetti, definizioni, regole attinenti alle diverse scienze di riferimento (matematica, scienze naturali, sociali, economiche, ecc.). Essi consistono di "rappresentazioni concettuali delle cose del mondo e delle relazioni che intercorrono tra di esse e comprendono le relative regole e definizioni" (Kaiser, 2005, p. 125)

I *saperi situativi* – sovente equiparati all'esperienza – consistono di reminiscenze di situazioni concrete e permettono alle persone navigate di agire velocemente in situazioni analoghe. Si tratta pertanto del sapere riferito a innumerevoli situazioni delle persone ricche di esperienza, capaci di agire intuitivamente in modo adeguato.

Nell'agire e nella routine, ad esempio nell'andare in bicicletta o nel fare delle addizioni, entra in gioco il *sapere procedurale* che permette di affrontare situazioni standard ma che può anche comportare problemi laddove subentrano delle deviazioni impreviste (Kaiser, 2005, p. 175, cfr. anche Ghisla, Boldrini & Bausch, 2014, p. 20 sg).

Altre funzioni di routine, soprattutto nell'ambito del controllo dei movimenti, vengono affrontate tramite i meccanismi della retroazione (feedback). In questo caso si parla di saperi senso-motori.

L'applicazione dei saperi procedurali e sensori-motori avviene, almeno parzialmente, in modo meccanico e senza un'attenzione cosciente. Si parla anche di "saper fare".

3.4.2 Evoluzione

La formazione in azienda serve in particolare allo sviluppo di saperi procedurali e sensomotori nell'ambito di un sapere situativo legato all'esperienza. In origine l'ambito scolastico della formazione professionale di base si concentrava sulle conoscenze professionali (saperi dichiarativi), sul calcolo professionale (procedure) e sul disegno professionale, quest'ultimo inteso quale mezzo per la riflessione dell'attività pratica e per lo sviluppo di conoscenze dichiarative. Più tardi, le conoscenze e il calcolo professionali vennero affiancati dalla matematica e dalle scienze naturali, oggi parte dell'insegnamento in molte professioni.

Nelle scuole di aggiornamento commerciale, l'insegnamento comprendeva

non lo è caratterizza anche la concezione originaria in tedesco che propende a togliere alle competenze metodologiche, personali e sociali, viste alla stregua di cosiddette competenze trasversali (soft competencies), proprio le qualità professionali menzionate. (ndt)

dapprima le lingue, la contabilità (saperi dichiarativi e procedurali) e la calligrafia, poi anche stenografia e dattilografia (saperi sensomotori). Infine sono entrate nel programma anche conoscenze e tematiche attinenti alle scienze economiche e sociali.

3.4.3 Saperi scientifici e saperi tecnici

Se nell'Ottocento l'artigianato e le prime industrie facevano capo soprattutto all'esperienza (Wettstein, 2010, p. 65), l'importanza del sapere è andata man mano crescendo verso la metà del secolo scorso. La fonte principale del valore aggiunto nell'economia non è più il trattamento dei materiali, ma le diverse "attività organizzative, di pianificazione, di controllo, di amministrazione, di supporto e assistenza, di formazione e di creazione" (Fels, 1997). Peter F. Drucker, che nel 1969 aveva introdotto la nozione di "società della conoscenza" (Angelmaier & Ertl, 2007), afferma: "I mezzi di produzione sono stati il capitale più prezioso del 20^{esimo} secolo. Per le istituzioni, private o pubbliche, il capitale più prezioso del 21^{esimo} secolo saranno gli operatori della conoscenza e la loro produttività" (Drucker, 1999, p. 191).

Quando, con riferimento alla società del sapere, si parla di conoscenza, ci si riferisce a quella scientifica e alla sua applicazione. Nell'ottica della teoria della formazione, Rauner (2012, p. 9) afferma che le due "tipologie della competenza professionale e scientifica (accademica) siano da inquadrare ai due poli opposti di un rapporto di tensione". La competenza professionale implica la capacità di comprendere e risolvere i complessi problemi del mondo del lavoro, mentre il sapere scientifico deriva da un sistema scientifico la cui organizzazione è molto parcellizzata (ibid., p. 9 sgg.) Cionondimeno, nel 1970 il Consiglio tedesco dell'educazione postulava che "i contenuti della formazione, nella loro determinazione e per quanto dipendano da condizioni specifiche, siano riconosciuti dalla scienza e vengano insegnati in corrispondenza" (Deutscher Bildungsrat, 1970, p. 33).

In parallelo alla crescita dell'importanza di apprendimenti improntati all'azione e alle competenze, si è data anche una *combinazione delle diverse forme di saperi*. Da un lato l'evoluzione delle professioni ha portato alla valorizzazione delle conoscenze dichiarative, dall'altro lato è cresciuta anche l'esigenza di saperi procedurali, soprattutto in relazione all'introduzione delle tecniche informatiche. Oggi predomina l'opinione di Pahl (2007, p. 128): "Anche se l'orientamento scientifico deve essere considerato come un aspetto importante dell'insegnamento nelle scuole professionali, non si dovrebbe negligenza l'orientamento pratico verso le attività, il lavoro e i processi professionali". Analogamente si critica la trasmissione di saperi in materie separate l'una dall'altra: "Il sistema disciplinare tradizionale favorisce l'accumulazione di saperi scarsamente legati all'esperienza professionale dando luogo a delle basi insufficienti per l'acquisizione delle qualifiche attese" (Schmid-Leupi, 2013).

Oggi il sapere tecnico, improntato all'azione, viene considerato parte integrante della competenza professionale definibile come la capacità di una persona di far fronte con successo alle situazioni professionali (Heinimann,

2012).

Riassumendo si può affermare che oggi le conoscenze dichiarative e procedurali hanno raggiunto un'importanza notevole nella formazione professionale di base, in particolare nell'ambito dell'acquisizione di saperi situativi e di esperienza.

La conoscenza non è importante solo per la progettazione dell'agire, ma anche per l'elaborazione riflessiva, per "l'imparare attraverso il fare". Se i saperi dichiarativi venivano tradizionalmente appresi piuttosto attraverso un insegnamento fondato sull'istruzione (Kaiser, 2005), quindi in contesto scolastico, oggi ci si rende conto che essi sono acquisibili anche tramite l'elaborazione riflessiva sul posto di lavoro e nei corsi interaziendali, dove sapere procedurale e sapere dichiarativo possono convergere in modo produttivo per l'apprendimento (cfr. l'exkursus sulla "Didattica per situazioni", p. 173).

Excursus: didattica per situazioni (DpS)

La didattica per situazioni (DpS) nasce dalle esperienze di un decennio con gli insegnanti di scuola professionale realizzate nell'ambito delle attività dello IUFFP. L'idea centrale della DpS tuttavia non è nuova. La si può rintracciare in molteplici tradizioni didattiche e pedagogiche, ma soprattutto la si ritrova nella pratica quotidiana di tutti quegli insegnanti la cui attenzione non sia rivolta esclusivamente al sapere dei libri e dei manuali, ma valorizzi quanto succede nella realtà quotidiana, nella vita vissuta. Essa risponde a tre principi fondamentali, ovvero che

- le conoscenze insegnate a scuola non siano semplicemente fine a se stesse, ma si riferiscano alle esigenze della vita vissuta, in generale e, specificamente, nell'attività professionale, sul posto di lavoro;
- quanto si impara grazie all'esperienza nelle situazioni della vita quotidiana, possa tornare utile e dare senso anche all'apprendimento scolastico;
- la separazione tra teoria e pratica venga superata a favore di un'integrazione costruttiva di saperi tecnico-strumentali e saperi culturali e di una convergenza di intenti e di contenuti tra mondo della scuola e mondo del lavoro,

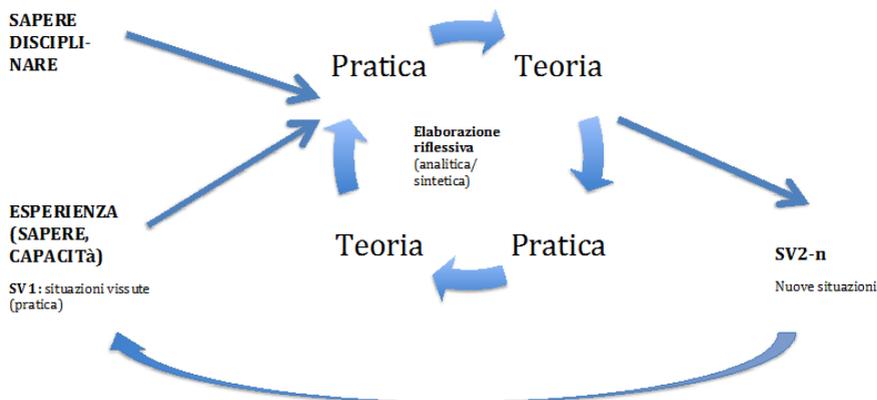
Per dar seguito a questi principi, la DpS ricorre tra l'altro alla nozione di situazione, e questo perché il nostro fare e agire, le nostre attività si attuano nelle innumerevoli situazioni della vita. La DpS aspira a creare una relazione tra le situazioni della vita e le situazioni didattiche della scuola. Più concretamente si tratta di 'catturare' le situazioni per portarle dentro l'aula scolastica e organizzare scenari didattici capaci di integrare costruttivamente saperi teorici e pratici e di attribuire un ruolo chiave agli allievi. Fra le tante situazioni della vita occorre ovviamente fare opera di selezione. Interessano quelle che sono particolarmente significative e rappresentano in modo esemplare i momenti importanti delle varie attività professionali o della vita quotidiana. Numerosi piani di formazione della formazione professionale di base che hanno adottato l'approccio CoRe partono segnatamente da situazioni in questo senso. In sintesi, la DpS disegna una grammatica dell'insegnamento che

- considera come fondamentale la trasposizione dalle situazioni reali alle situazioni didattiche,
- affida un compito importante alla realizzazione di scenari didattici,
- ritiene che l'insegnamento e l'apprendimento si attuino attraverso il circolo virtuoso della didattica, (Cfr. fig. 3-1)
- definisce diverse fasi di uno scenario didattico, le quali coincidono con i momenti a) della preparazione, b) della riflessione analitica, c) della riflessione sintetica e d) della valutazione.

Al centro dell'attività didattica si colloca un doppio circolo virtuoso (cfr. fig. 3-1) che muove da situazioni di vita reali (SV 1) per ritornare a nuove situazioni di vita (SV2-n). Ma le situazioni sono un punto di partenza. Ve n'è un secondo, altrettanto importante, costituito dai saperi disciplinari. In questo modo entrano nel circolo virtuoso della didattica teorici ed esperienze, creando le premesse per l'elaborazione riflessiva dei contenuti e delle esperienze.

L'architettura operativa della DpS si snoda quindi attraverso le quattro fasi principali della preparazione, della riflessione analitica, della riflessione sintetica e della valutazione. Per una presentazione sintetica con esempi si vedano: Ghisla, Bausch & Boldrini 2013; Ghisla, Boldrini & Bausch 2014; Boldrini, Ghisla & Bausch 2014.

Fig. 3-1: il circolo virtuoso nella didattica per situazioni (Fonte: Ghisla et al. 2014)



3.5 Cultura generale

Per tradizione la formazione professionale ha un carattere tecnico, prepara ad un determinato lavoro o ad un ambito lavorativo e di conseguenza accorda priorità alle capacità concrete e ad un sapere strumentale. Per contro la cosiddetta "cultura generale"² si distingue originariamente per privilegiare un sapere "puro", da collocare oltre la mera utilità.

3.5.1 Caratteristiche

La Cultura generale (CG), intesa come materia scolastica, vuole trasmettere un sapere ampio e trasversale e la capacità di comprendere la realtà nel suo insieme.

"Trasversale" significa che vengono superati i limiti delle diverse discipline e che le conoscenze proposte sono tanto astratte quanto generali. Se ad esempio una formula matematica o una regola del genere "se x allora y" possono essere applicate ad ambiti diversi, l'affermazione secondo cui in un altoforno il ferro fonde a 1538° C si riferisce unicamente al caso specifico ed è pertanto applicabile solo alla produzione dell'acciaio.

Se tradizionalmente la cultura generale è stata associata ad una formazione "fine a se stessa", con riferimento soprattutto alle lingue antiche, alla filosofia e alle arti, la formazione professionale ha rappresentato il sapere "tecnico", di immediata applicazione. D'altra parte, alla cultura generale si attribuisce una

² La nozione di "cultura generale", soprattutto nel contesto formativo, va vista sullo sfondo della lingua tedesca che fa ricorso a due termini: "Bildung" e "Allgemeinbildung" (mentre: "Ausbildung" equivale specificamente a "istruzione"). "Bildung" ha un significato che trae origine dalla tradizione neumanistica e classica, secondo cui lo sviluppo armonico della persona in tutte le sue componenti, quelle interiori dello spirito come quelle esteriori del corpo, si fonda su un'ampia conoscenza, che privilegia in modo particolare le origini antiche della cultura (occidentale) e le lingue classiche. La nozione di "Allgemeinbildung" ha un significato meno ampio e si riferisce da un lato al possesso di una "cultura generale" - nel senso italiano del termine - e dall'altro lato alla materia insegnata soprattutto nelle scuole professionali. In italiano i due significati convergono sulla nozione di "cultura generale". (ndt)

forte incidenza sullo sviluppo della personalità e dell'individualità, con una valenza soprattutto per le élite economico-sociali.

Tuttavia, nel corso del Novecento cultura generale e formazione professionale si sono viepiù avvicinate. Si riconosce che la formazione professionale necessita di cultura generale, così come all'inverso la cultura generale non possa fare a meno dei riferimenti alla prassi, alla concretezza delle applicazioni che contraddistinguono l'apprendimento professionalizzante (Gonon, 2014b).

3.5.2 Evoluzione

Sin dall'antichità si è andata costituendo una gerarchia dei saperi e delle forme educative, con una valorizzazione maggiore delle conoscenze astratte e generali rispetto ai saperi concreti e riferiti alla pratica. Perché? Più gli enunciati sono distanti dalle pratiche quotidiane e dal lavoro manuale, vale a dire più le affermazioni sono universali e differenziate, più sono applicabili a diverse situazioni. Per la comprensione del mondo e dei segreti dell'universo è necessario un confronto approfondito con le basi concettuali del sapere, occorre scoprire e riconoscere le leggi che reggono la realtà, ma è fondamentale anche il sapere sedimentato nei libri. All'erudizione fondata sulle scritture è sempre stata attribuita la facoltà di permettere una conoscenza di ordine superiore e di fondare i principi di un'epoca. Cultura e formazione sono state concepite dentro uno stretto legame con il sapere sedimentato nei libri. Solo con la fine del Medio Evo l'artigianato e, in seguito, il sapere tecnico-empirico delle scienze della natura, hanno acquisito una crescente dignità culturale e formativa. All'inizio del Novecento, pedagogisti quali Georg Kerschensteiner, Eduard Spranger e John Dewey hanno sviluppato, in parte grazie anche a contatti reciproci, una concezione della formazione professionale e della cultura generale simile (Gonon, 2010), fondata non sulla separazione, ma sull'integrazione e l'interdipendenza. Secondo questa concezione, i livelli formativi dati da una formazione di base generale a cui farebbe seguito una formazione professionalizzante e di nuovo uno sviluppo culturale generale, si integrerebbero. In questo modo la formazione intesa come acquisizione di una cultura in senso lato verrebbe a beneficiare non solo dei saperi legati all'antichità e alle lingue, ma anche dei saperi tecnici e originati dalle scienze naturali.

3.5.3 Forme

L'identità della cosiddetta Cultura generale può essere tracciata facendo riferimento da un lato al sistema formativo in quanto istituzione e dall'altro lato ai curricoli e alle modalità di apprendimento. Da un punto di vista storico, il sistema formativo a livello di secondario II si è sviluppato nell'Ottocento con la finalità di permettere l'acquisizione delle capacità di studio e, attraverso un approccio propedeutico, l'accesso al sapere scientifico. Contemporaneamente, all'epoca, la Cultura generale si è profilata, soprattutto nei licei, quale base formativa specifica delle élite economico-sociali. I programmi scolastici hanno

fatto proprie queste ragioni attribuendo un valore particolare a materie quali la filosofia, le lingue, la storia e la civica.

Per contro, in origine, la formazione professionale era circoscritta a scuole specifiche e orientata alla trasmissione delle capacità manuali, della tecnica e delle scienze naturali (Greinert, 2013).

Qualcosa di analogo è osservabile in relazione alle forme di apprendimento: istruzione e memorizzazione così come leggere e scrivere hanno caratterizzato l'attività didattica nell'ambito dei percorsi classici di Cultura generale, mentre l'apprendimento professionale si è tradizionalmente distinto per attività pratiche e sperimentali.

La scientificizzazione della produzione, in particolare attraverso l'importanza crescente della tecnica e dell'informatica, ha fatto sì che in azienda crescessero anche le esigenze di carattere generale. All'uomo di oggi, sia sul posto di lavoro sia come membro della società, si chiede di far fronte a molti imprevisti e risolvere problemi ignoti e per questo necessita di un approccio e di conoscenze generali e aperte. In aggiunta è opportuno predisporre ad un apprendimento permanente e autodiretto (Arnold, 2013). La cultura d'impresa moderna dal canto suo richiede capacità comunicative, empatiche e sociali da utilizzare nelle relazioni, nelle contrattazioni ma anche quale presupposto per l'apertura all'innovazione.

Da considerare sono pure i riflessi della globalizzazione che si traducono in esigenze di carattere interculturale oppure nell'opportunità di migliori competenze linguistiche in generale e in particolare nelle lingue straniere.

3.5.4 Funzioni della cultura generale

La CG è uno dei fattori che può contribuire al successo della formazione professionale. In un'epoca di incertezze, la necessità di affrontare questioni e problemi complessi in ambito professionale come in generale nella società richiede particolari capacità, attitudini ad apprendere e adeguate conoscenze tecnico-scientifiche. Queste risorse possono oggi essere acquisite in ambito scolastico ma anche nei contesti aziendali e più in generale nel mondo del lavoro. Per la formazione professionale di base la scuola professionale è comunque, accanto all'azienda, un luogo privilegiato per il loro apprendimento, grazie anche all'insegnamento della CG e a materie quali economia e società (nella formazione commerciale di base), alle lingue (per gli impiegati di commercio e nella vendita al dettaglio) oppure nell'ambito della maturità professionale o in talune materie professionali (ad esempio la pianificazione per i cuochi, le questioni ecologiche, la gestione della clientela, ecc.).

La distinzione tra una formazione orientata ad un sapere tecnico-strumentale piuttosto che ad un sapere "gratuito", vale a dire svincolato da un'utilità specifica e immediata, tipica della tradizionale separazione tra percorsi formativi professionalizzanti e percorsi di cultura generale (liceali), tende di fatto a dissolversi. Indipendentemente dai luoghi e dai contesti istituzionali, la formazione, intesa come "Bildung", serve ad affrontare qualsiasi tipo di questioni e problemi in modo innovativo.

3.6 Accompagnamento

Nella formazione professionale di base le persone di riferimento per le persone in formazione variano a seconda dei luoghi di apprendimento. In aggiunta, per i formatori in azienda le attività formative sono una fra molteplici funzioni da gestire, sovente sotto pressione. Un accompagnamento degli apprendisti può pertanto rivelarsi utile ai fini di una buona formazione.

3.6.1 Caratteristiche

Con accompagnamento si intende un sostegno che permetta alle persone in formazione di affrontare problemi e situazioni a scuola come in azienda in modo possibilmente autonomo. Decisivo per il successo di una tale forma di accompagnamento è un rapporto personale tra gli attori coinvolti all'insegna dell'empatia, dell'autenticità e dell'interesse.

In questo caso possiamo parlare di una forma basilare dell'agire pedagogico (Giesecke, 1987), una forma che è da distinguere "dall'atto dell'insegnamento teso alla trasmissione di conoscenza in un contesto didattico." (Gillen & Jensen-Kamph, 2005, p. 230). L'accompagnamento è di conseguenza aperto a qualsiasi obiettivo e, anzi, può essere generatore di obiettivi (ibid.).

Vogliamo utilizzare la nozione nel suo senso ampio e comprensivo anche di attività di consulenza, assicurabili da parte di persone che dispongono delle necessarie competenze e, possibilmente, di un'adeguata formazione. Oggi si utilizza sovente anche la nozione di "coaching" che integra entrambi gli aspetti. Rientra in questo ordine di interventi pure l'assistenza fornita da parte degli insegnanti delle scuole professionali, dei formatori e dei colleghi sul posto di lavoro, un'assistenza peraltro apprezzata dalla maggior parte degli apprendisti, in particolare se invitati ad esprimersi al riguardo della loro soddisfazione sul posto di lavoro (Stalder, 2003, p. 77 sg).

L'accompagnamento riveste un'importanza particolare ai fini di un apprendimento autonomo così come viene perseguito nella formazione professionale di base. Del resto è già in buona misura realtà nella formazione continua e nel caso di chi svolge una formazione parallela all'attività professionale (ad esempio per giovani madri, cfr. Anslinger, 2009, o nella formazione professionale degli adulti, cfr. il cap. 1.14.1, p. 89).

3.6.2 Forme di accompagnamento

Nella formazione professionale di base l'accompagnamento fa parte dei compiti, come detto apprezzati, dei responsabili della formazione in azienda, nelle scuole professionali e nei centri di formazione.

Per le persone in formazione che hanno elevate esigenze di accompagnamento esiste un'offerta differenziata:

- consulenza pedagogica o psicologica da parte delle scuole professionali,

delle reti di aziende formatrici, delle aziende o di organizzazioni di interesse pubblico come KABEL¹ o ancora come i centri di consulenza dei sindacati;

- corsi di sostegno e di ricupero da parte delle scuole professionali, delle reti di aziende formatrici o delle aziende stesse;
- accompagnamento individualizzato (cfr. l'excursus a p. 179);
- consulenza e sostegno in situazioni di crisi da parte dei servizi competenti, di solito gli ispettori degli uffici cantonali per la formazione professionale;
- case management su mandato delle istanze competenti (cfr. il cap. 4.4.3, p. 209).

Una particolare importanza va attribuita all'accompagnamento prima e dopo lo scioglimento di un contratto di tirocinio, anche perché sovente questo accompagnamento è insufficiente (cfr. il cap. 4.5, p. 210).

3.6.3 Effetti

L'accompagnamento può riguardare diversi obiettivi e approcci:

- aiuto nell'ambito delle attività di apprendimento in generale, come ad esempio nello sviluppo di metodi di apprendimento efficaci durante l'insegnamento regolare o nei corsi di recupero;
- aiuto nell'elaborazione riflessiva delle esperienze fatte sul posto di lavoro attraverso la documentazione sull'apprendimento (cfr. il cap. 3.3.2, e l'excursus a p. 165) o grazie a colloqui individuali o di gruppo;
- assistenza psicologica e pedagogica in caso di crisi motivazionali, difficoltà sul posto di lavoro, difficoltà personali legate all'ambiente sociale, alla salute o al consumo di droghe.

Excursus: sostegno individuale specializzato

L'assistenza individuale specializzata è una risorsa a disposizione delle persone in formazione introdotta con la nuova legge sulla formazione professionale (BBT, 2007c). Il suo obiettivo è di supportare individualmente gli allievi che seguono una formazione biennale in modo che la possano portare a compimento con successo. Le basi vengono fornite dall'ordinanza sulla formazione professionale: "Se il successo della formazione è a rischio, l'autorità cantonale decide, sentiti la persona in formazione e l'operatore della formazione, in merito a un competente sostegno individuale." (OFPr, 2003, art. 10, al. 4) Inoltre, l'ordinanza dispone che il sostegno non debba limitarsi ad aspetti scolastici, ma riguarda "tutti gli aspetti determinanti per la formazione e inerenti al contesto esistenziale della persona in formazione (art. 10, al. 5).

Come il sostegno individuale debba essere impostato e dove venga offerto, nelle scuole professionali o nelle aziende, rientra nelle competenze dei Cantoni. Di conseguenza sono riscontrabili diversi modelli (cfr. ad esempio Pool Maag, Müller & Marti, 2011). Fa discutere l'implementazione del sostegno individuale nei due Cantoni di Basilea dove fa parte dei compiti degli insegnanti della scuola professionale. Questi accolgono gli allievi nelle loro classi, si occupano di tutte le possibili difficoltà incontrate e sono facilmente reperibili. Questo approccio si rivela costoso, ma corrisponde ad una concezione del sostegno moderna, individualizzata e incentrata sulle risorse (Sempert & Kammermann, 2008).

Un secondo esempio lo si può trovare nella Svizzera centrale. L'assistenza individuale specializzata viene anticipata da un accompagnamento scolastico, offerto in buona parte delle scuole professionali che dispongono di un contenitore con attività di coaching individuale e di gruppo. Questa può essere una ragione per spiegare una percentuale ridotta (8%) di apprendisti che fanno capo all'assistenza (Häfeli, Hofman & Studer, 2012)

3.7 Gestione della formazione professionale

Riferendoci ad Ulrich (1984), con la nozione di gestione, o management, intendiamo l'impostazione, la conduzione e lo sviluppo di sistemi sociali. Fin da quando questi esistono, ci sono state operazioni di gestione, conduzione e di sviluppo, ma la riflessione esplicita dei relativi processi e del loro possibile miglioramento è assai recente e viene ricondotta a Frederik W. Taylor che, più o meno un secolo fa, introdusse la nozione di "management" (cfr. Drucker, 1999, p. 17). Dopo di allora, l'analisi sistematica dei fattori di ottimizzazione dei processi produttivi ha portato ad un miglioramento di 50 volte la produttività nell'industria (ibid., p. 191) con le ricadute ben note sulla crescita del benessere nel mondo occidentale e sulle possibilità della popolazione di dedicarsi ad attività diverse dal lavoro.

3.7.1 Caratterizzazione

Anche le scuole professionali come altri sistemi formativi necessitano di essere impostati, gestiti e sviluppati, il che dà adito all'analisi dei relativi processi. La "gestione della scuola" è così diventata un tema della ricerca e della formazione continua (cfr. ad esempio Scil, 2013), con una distinzione tra

gestione dei processi formativi e gestione dell'amministrazione scolastica (Griese & Marburger, 2011). Nella prima rientra l'apprendimento, quindi la dimensione *didattica* (Müller, 2007), della seconda fa parte invece la dimensione *istituzionale*, di cui vogliamo occuparci in questo contesto, in quanto "si riferisce alla conduzione generale di un'istituzione formativa sotto i profili pedagogico e di economia aziendale" (ibid., p. 109). Si tratta di una questione ormai affrontata già da parecchio tempo in conseguenza della crescente attenzione dedicata alla gestione delle scuole e della formazione in azienda (cfr. Dubs, 2005, o Weber, Senn & Fischer, 2006).

Possiamo quindi assumere che la *gestione dell'amministrazione scolastica* da parte di istituzioni della formazione professionale abbia a che vedere con i processi di impostazione, conduzione e sviluppo di processi della formazione professionale di base e continua.

3.7.2 Forme

Nelle reti di aziende formatrici e nelle grandi aziende vi sono dei dipartimenti o dei servizi appositamente dedicati alla gestione:

- *servizi per la formazione* in imprese, ospedali, amministrazioni pubbliche che formano numerosi apprendisti (cfr. il cap. 1.2, p. 24);
- *uffici* nelle reti di aziende formatrici;
- *imprese specializzate* che offrono servizi di gestione della formazione (cfr. il cap. 1.3, p. 30);
- *direzioni scolastiche* delle scuole professionali e altri organi direttivi di formazioni organizzate scolasticamente o di istituzioni socio-pedagogiche.

Sovente nelle aziende il responsabile della formazione o del servizio competente fa anche parte della direzione del personale o del dipartimento delle risorse umane.

Talune aziende hanno però delegato all'esterno la gestione della formazione o parte di essa, sia che sono partner di una rete di aziende sia che facciano ricorso ai servizi di un'impresa specializzata del ramo (cfr. il cap. 1.3).

3.7.3 Funzioni della gestione della formazione professionale

I dipartimenti della formazione si occupano, a seconda dell'azienda o della rete aziendale, dei compiti seguenti:

- elaborazione e revisione permanente all'indirizzo degli organi direttivi di una *strategia* intesa a soddisfare la domanda di manodopera formata, comprensiva di proposte per il livello formativo, le professioni da formare, il numero di posti, ecc.
- *controllo e sviluppo della qualità*;
- *finanziamento*: elaborazione e controllo dei preventivi, finanziamento delle spese;
- creazione dei *posti di apprendistato* nei diversi settori dell'azienda o nella rete di aziende formatrici, assistenza e formazione dei formatori aziendali

sul posto di lavoro; cura dei contatti con chi mette a disposizione posti di apprendistato in azienda o nella rete delle aziende;

- conduzione dei *luoghi di formazione* come laboratori, uffici sperimentali, “skills labs”, oppure direzione di istituzioni complementari come foyer per apprendisti;
- *amministrazione del personale*: promozione dei giovani, selezione dei candidati, salari², organizzazione di piani di formazione individuali;
- *organizzazione di manifestazioni* quali riunioni introduttive per i nuovi apprendisti, settimane tematiche, eventi sportivi o di assegnazione dei diplomi, riunioni per genitori o porte aperte; sviluppo e messa in atto di misure in favore della partecipazione degli apprendisti (delegati portavoce, commissioni, ecc.);
- organizzazione di programmi per *persone in formazione con bisogni specifici* come ad esempio corsi di sostegno, preparazione agli esami, esercitazioni per concorsi regionali, nazionali e internazionali, aziende junior, assistenza agli apprendisti in difficoltà;
- cura dei *contatti con l'amministrazione* e con i diversi luoghi della formazione, controllo delle frequenze dei corsi da parte degli apprendisti, controllo della documentazione, firma degli attestati.

L'Ufficio degli apprendisti della Sulzer 1953

Fra i primi esempi di un ufficio di formazione degli apprendisti va annoverato quello della fabbrica di macchine Sulzer di Winterthur. Costituito dopo la Seconda guerra mondiale, si occupava di un numero di apprendisti tra 500 e 800.

C. Schaer, per lunghi anni responsabile dell'ufficio, giustifica nelle sue memorie la necessità di istituire nel 1953 un responsabile degli apprendisti, a volte denominato anche “padre degli apprendisti” [*Lehrlingsvater*], come segue: “Se in una grande azienda non c'è nessuno che si possa occupare dei giovani, è indispensabile fare in modo che qualcuno con disponibilità di tempo abbia le competenze necessarie” (Schaer, 1953, p. 6). I compiti di questa persona sono diversificati: “Egli studia il fabbisogno di apprendisti, assicura che si trovino, che vengano selezionati e assunti”, e questo sulla base degli interessi a medio termine dell'azienda. Inoltre egli prepara i “programmi formativi per i collaboratori, controlla la formazione, vale a dire il rispetto dei programmi stessi e il passaggio da un dipartimento all'altro degli apprendisti; si premura di evitare che vi siano abusi o preferenze ingiustificate, controlla l'impegno, il comportamento e i risultati così come la salute degli apprendisti; infine è chiamato ad intervenire laddove vi siano frizioni o perturbamenti delle attività formative [...], assicura la parte amministrativa, comprensiva dei contratti, [...] dei rapporti con le autorità e della stesura degli attestati (ibid, p. 6 ssg). Presso la Sulzer il responsabile dirigeva pure i laboratori ed era responsabile per il foyer degli apprendisti, creato dall'azienda già nel 1919 (ibid., p. 207). Si occupava anche della refezione e organizzava soggiorni di vacanza “per apprendisti bisognosi di riposo” grazie ad una casa di vacanza costruita già nel 1918. “In breve: egli rappresentava il Mastro [*Lehrmeister*] nei confronti tanto degli apprendisti quanto dei loro genitori (ibid., p. 8)

3.8 Certificazione

La formazione professionale non assicura solo l'acquisizione di competenze ma attribuisce anche certificati in modo da facilitare, grazie ai diplomi, l'accesso al mondo del lavoro.

3.8.1 Caratterizzazione

Con la nozione di certificazione si intende una procedura che permette di assicurare e attestare il rispetto di determinate esigenze. Il caso più frequente nell'ambito della formazione professionale è dato dalla certificazione da parte di un'istanza cantonale, solitamente una commissione d'esame, di quanto richiesto dalle ordinanze di riferimento (cfr. l'excursus "Le procedure di qualificazione nella formazione professionale di base", cap. 5.4., p. 254). La commissione d'esame comunica i risultati alle parti contrattuali e, nel caso di risultati sufficienti, l'autorità cantonale attribuisce un attestato federale di capacità (AFC) oppure un certificato federale di formazione professionale (CFP). Chi, anche dopo averlo ripetuto, non riesce a superare l'esame, ha diritto a farsi confermare individualmente le proprie competenze (SEFRI, 2014e). A tale scopo riceverà un attestato, in forma di un'aggiunta standardizzata al certificato di apprendistato che viene consegnato a tutti gli apprendisti.

Il AFC e l'CFP sono titoli protetti dalla legge e possono essere utilizzati solo dalle persone certificate. Ciò vale anche per i titoli conferiti dalla formazione professionale superiore a persone che hanno ottenuto un attestato professionale federale o un diploma federale.

Come già specificato nei capitoli 1.12 ("Formazione professionale nelle scuole universitarie", p. 77) e 1.13 ("Formazione professionale al di là della legge sulla formazione professionale", p. 83), esistono formazioni certificate anche da altre istanze.

3.8.2 Forme

I primi esami di apprendistato vennero svolti nel 1877 a Basilea (Frauenfelder, 1938). A partire dall'entrata in vigore della prima legge sulla formazione professionale (1933), ogni formazione professionale di base deve essere portata a termine con una procedura di qualificazione che può svolgersi sotto forma sia di un unico esame sia di esami parziali, a condizione che siano riconosciuti dalla Confederazione (LFPr, 2002, art. 33; cfr. il cap. 5.4, excursus "Le procedura di qualificazione nella formazione professionale di base", p. 256).

Non si può poi dimenticare che chiunque svolga un apprendistato riceve in ogni caso un certificato di lavoro da parte dell'azienda formatrice.

La certificazione viene conferita a chi ha concluso con successo la procedura di qualificazione che si basa di solito su un esame esterno: i periti che fanno l'esame sono diversi dagli insegnanti. Tuttavia, nella formazione

professionale di base si prende parzialmente in considerazione anche il giudizio degli insegnanti, ad esempio al riguardo dei lavori pratici individuali realizzati nell'ambito del settore di qualifica "lavori pratici". Gli approcci metodologici – esame scritto o orale, prove di lavoro, ecc. – possono variare parecchio come esposto al cap. 5.4 (p. 254).

3.8.3 Effetti

In una cultura come la nostra che fa dipendere in buona misura l'accesso al mondo del lavoro dalla disponibilità di certificazioni formali, l'aver concluso con successo una formazione professionale di base e ottenuto un relativo certificato risulta decisivo per le opportunità di vita. Pertanto la formazione professionale non trasmette solo competenze, ma anche il diritto di esercitare una professione ben determinata ("employability"). Ne sono una prova tangibile i tassi di disoccupazione delle persone di 26-54 anni senza una formazione postobbligatoria che, nella media pluriennale (2004-2012), è di 2,6 volte superiore alle persone qualificate della stessa età (Sacchi & Salvisberg, 2012, cfr. il cap. 4.6, p. 214).

Oltre ad avere un'importanza determinante per le persone stesse, la certificazione è uno strumento che permette di assicurare la qualità del sistema formativo e delle istituzioni che vi operano. Infatti, l'insuccesso in una procedura di qualificazione può essere attribuito alla persona in formazione, ma può anche essere l'indice di carenze della scuola professionale o dell'azienda formatrice.

Se, in epoca ancora recente, il possesso di un AFC costituiva garanzia di ottenimento di un posto di lavoro, negli ultimi anni la parte dei posti vacanti per i quali non è richiesta una formazione superiore è in costante diminuzione. Come appare dal "barometro sull'accesso dei giovani al mondo del lavoro", realizzato regolarmente dalla SEFRI, la parte dei posti di lavoro offerti a debuttanti si è dimezzato tra il 2001 e il 2012, passando dal 40% al 20% (Sacchi & Salvisberg, 2012). "Nell'economia della conoscenza' tecnologizzata e mondializzata del 21^{mo} secolo una buona formazione di base è indispensabile. [...] Per contro, da sola è sempre meno in grado di assicurare l'accesso al mercato de lavoro (Sacchi & Salvisberg 2013; cfr. il cap. 4.6, p. 214).

Capitolo 4

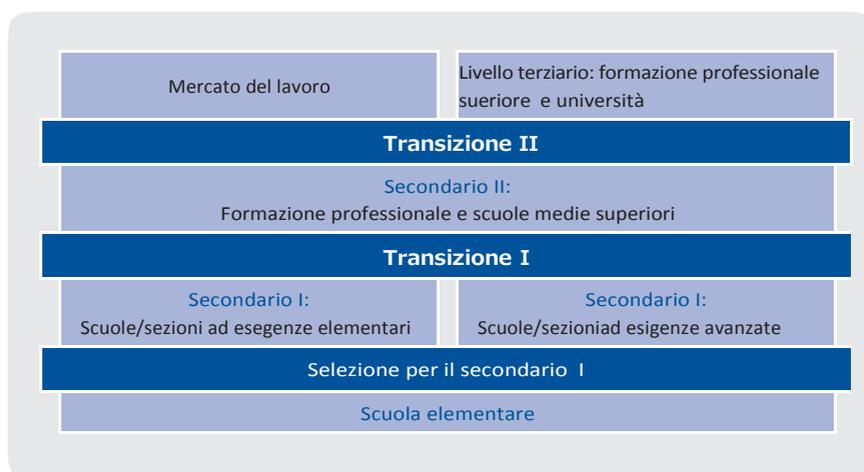
Dalla scuola alla vita

In questo capitolo ci si concentra soprattutto sulle transizioni tra le varie formazioni e meno sulle singole offerte formative. Discuteremo sia la situazione dei giovani al momento del passaggio alle scuole del secondario II e verso il mondo del lavoro, sia le sfide e i rischi originati da queste transizioni.

4.1 Introduzione: contesto e principali concetti

Per la gran maggioranza dei giovani la fine della scuola dell'obbligo¹ non coincide con la fine della formazione. Negli ultimi anni la continuazione del percorso scolastico a livello di secondario II è diventata la regola e costituisce un presupposto minimo sia per entrare con successo nel mondo del lavoro sia per partecipare attivamente alla vita sociale. Circa 98 giovani su 100 iniziano, direttamente o indirettamente dopo qualche anno intermedio, una formazione professionale di base o una formazione di cultura generale in un percorso liceale (Egloff & Caballero Liardet, 2004; Keller, Hupka-Brunner & Meyer, 2010). 9 giovani su 10 portano poi a conclusione la formazione intrapresa², un tasso di successo che colloca la Svizzera ai primi posti nel confronto internazionale (OCDE, 2010). Tuttavia, quale obiettivo strategico di politica formativa a medio termine, la CDPE ha alzato l'asticella al 95% (CDPE, 2006).

Fig. 4-1:
Transizioni dal secondario I al sec. II e dal sec. II al terziario o al mercato del lavoro. Rappresentazione propria



Il passaggio dalla scuola obbligatoria al postobbligatorio – *transizione I* – (cfr. Fig. 4-1) – poi verso la vita attiva o una formazione a livello terziario – *transizione II* – ha iniziato a suscitare l'interesse della politica formativa, della ricerca e più in generale della società nell'ultimo ventennio. Questo interesse è dovuto soprattutto all'accresciuta importanza dei titoli ottenuti a livello di secondario II e al fatto che il passaggio verso la scuola superiore e la vita professionale non sia più scevro da incertezze, anche se implicitamente questa transizione fa ancora oggi parte di un percorso biografico considerato

¹ Questo capitolo mette l'accento sulla transizione dei giovani alla fine della scuola dell'obbligo. Occorre però considerare che ca. il 6% dei diplomi di secondario II vengono ottenuti da persone con più di 25 anni.

² Il tasso di successo a livello di secondario II è frutto di una stima fondata sul numero di persone che nell'anno di riferimento ottengono un primo titolo rapportato al totale delle persone che teoricamente potrebbero concludere la formazione. Questo metodo di calcolo può comportare delle imprecisioni suscettibili di generare una sovrastima (cfr. UFS, 2014a) e prudenzialmente si ritiene un tasso del 90% circa (cfr. Keller, Hupka-Brunner & Meyer, 2010; Scharenberger et al., 2014).

“normale”. In verità, le transizioni sono oggi molto meno lineari e sottostanno ad una considerevole varietà di possibilità che caratterizza l’orizzonte delle scelte individuali (si vedano ad esempio: Bergman et al., 2011; Neuenschwander et al., 2012; Stalder, 2012). Ciò non comporta solo una maggiore flessibilità ma anche maggiori incertezze e mette i giovani di fronte a particolari sfide e difficoltà (cfr. i cap. 4.2 - 4.4, p. 190, 204) che non si esauriscono nella ricerca di un posto di lavoro o con l’avvio della formazione. Molti giovani devono superare problemi anche durante la formazione professionale di base e non tutti sono in grado di approdare ad un diploma (cfr. il cap. 4.5, p. 210), con i conseguenti rischi di permanere a lungo nel secondario II, di incorrere nella disoccupazione (cfr. il cap. 4.6, p. 214), e, per indigenza, di dover fare capo all’assistenza sociale.

Negli studi scientifici sul tema il passaggio verso il secondario II viene considerato come riuscito se sussiste una coincidenza tra il livello di sviluppo del giovane da un lato e la formazione scelta o il contesto formativo dall’altro lato (Eccles & Roeser, 2009; Neuenschwander et al., 2012), vale a dire quando gli interessi e le capacità del giovane corrispondono alle esigenze della formazione (Neuenschwander, 2011). Dal punto di vista istituzionale, il raggiungimento di questa corrispondenza può essere favorito dalle misure seguenti (Neuenschwander et al., 2012):

- varietà dell’offerta in vista di bisogni differenziati;
- i luoghi della formazione sono impostati in modo da poter soddisfare esigenze tipiche dell’età e da poter confrontare i giovani con richieste di lavoro e di apprendimento adeguate;
- la selezione dei giovani considera realisticamente le possibilità dei giovani di soddisfare le esigenze formative e il raggiungimento degli obiettivi.

Una percezione positiva dei giovani non denota solo una transizione riuscita verso la formazione post-obbligatoria, ma è anche un segno tangibile di soddisfazione, di successo e di qualità della formazione (Neuenschwander, 2011).

4.2 Scelta della professione³ e ricerca di un posto di apprendistato

Durante la scolarità obbligatoria, i giovani sono confrontati con la necessità di scegliere una formazione e quindi decidersi sulla strada da intraprendere nella futura vita professionale. La preparazione all'entrata nel mondo del lavoro con lo svolgimento di una formazione postobbligatoria è uno dei compiti essenziali nella vita di un giovane (Havighurst, 1972; Oerter & Montada, 2008). Le sfide sono importanti perché chiedono al giovane di interrogarsi sulle proprie capacità, sui propri interessi, sui valori, e gli impongono di confrontarsi con diversi profili professionali e con le corrispondenti formazioni. In aggiunta, le opzioni formative che ne derivano devono essere valutate sullo sfondo della situazione della formazione e dei posti di apprendistato.

In molti cantoni, già al momento del passaggio al secondario I vengono fatte scelte importanti. I percorsi formativi postobbligatorii vengono spesso condizionati già dalle scelte fatte alla fine della scuola elementare. In quasi tutti i Cantoni il secondario I è suddiviso in due o tre percorsi separati che vengono classificati come scuole ad esigenze elementari (nella Svizzera tedesca: "Real- e Oberschulen") e scuole ad esigenze avanzate ("Sekundar-, Bezirksschulen e Progymnasien" (cfr. Fig. 4-1 e anche la sinossi in CSRE, 2014). In particolare l'accesso ad una scuola di cultura generale, segnatamente il liceo, presuppone la frequenza di una scuola a livello di secondario I con esigenze avanzate. Anche formazioni professionali con pretese elevate son difficilmente accessibili per giovani che hanno frequentato una scuola ad esigenze elementari, il che restringe parecchio l'orizzonte di scelta di molti di loro.

Rispetto alla situazione generale della maggior parte dei Cantoni svizzeri, il Ticino si profila diversamente. Con le riforme degli anni '70 del secolo scorso, il Cantone ha introdotto la cosiddetta scuola media, dandosi così un ordinamento del secondario I caratterizzato tra l'altro dalla posticipazione delle scelte degli allievi in linea di principio fino verso la fine della scuola dell'obbligo. Gli allievi provenienti dalla scuola elementare accedono tutti indistintamente alle classi di scuola media nel primo ciclo biennale, denominato di osservazione. In seguito e sulla base delle loro caratteristiche e attitudini proseguono nel ciclo di orientamento, pure di due anni, che prevede delle differenziazioni in diverse materie (in particolare nella matematica e nelle lingue seconde) con dei corsi di base e dei corsi detti 'attitudinali'. La selezione in vista della carriera scolastica e professionale inizia quindi al più presto alla fine del ciclo di osservazione e lascia

³ I termini "scelta della professione" o "processo di scelta della professione" vengono utilizzati in senso ampio, conformemente alle abitudini linguistiche elvetiche e con riferimento a Herzog, Neuenschwander et Wannack (2006) e comprendono anche le decisioni per un determinato percorso formativo, la ricerca di un posti di formazione, l'avvio della formazione professionale di base e dell'attività lavorativa. Le nozioni di "professione" e di "scelta" possono tuttavia dare adito a malintesi: da un lato i giovani si decidono per un determinato percorso formativo e non necessariamente per una susseguente attività professionale. Dall'altro lato le possibilità di "scelta" autentica da parte dei giovani sono comunque chiaramente limitate.

agli allievi due anni per maturare le scelte definitive. Alla fine dell'anno scolastico 2013-1014 1676 allievi di quarta media, ossia il 53%, aveva ottenuto il cosiddetto diritto di accesso alle scuole medie superiori senza esami di ammissione. (Stat. scuola media, UIM, Bellinzona, 2015)

4.2.1 La scelta della professione dal punto di vista della ricerca

Secondo Herzog, Neuenschwander et Wannack (2004; 2006), la scelta della professione è una componente del processo di sviluppo che prende avvio già nel corso dell'infanzia, entra nella sua fase critica durante la l'adolescenza per poi consolidarsi in seguito. Tale processo può essere distinto in sei fasi sequenziali (cfr. fig. 4-2): un primo confronto con la scelta della professione avviene durante l'infanzia (fase 1) quando entrano in linea di conto ancora molte possibilità, indipendentemente dalla loro realizzabilità ("il mestiere dei sogni").

Durante la gioventù si va poi concretizzando la scelta professionale (fase 2) e inizia la ricerca di un posto di formazione – scuola o posto di apprendistato – (fase 3). Subentra una fase (4) di verifica e assestamento della scelta che prelude all'avvio della formazione (fase 5). La prima conclusione del processo di scelta segue con l'inizio della vita professionale attiva (fase 6).

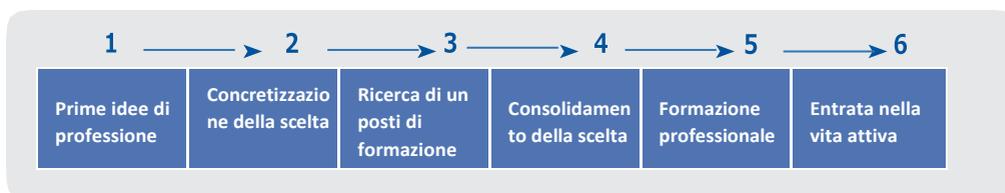


Fig. 4-2:
Processo di scelta professionale.
Secondo Herzog, Neuenschwander & Wannack (2006)

Da un punto di vista generale, la scelta professionale può essere vista come una sequenza di decisioni prese nell'ambito di un contesto fortemente istituzionalizzato. In ogni fase i giovani sono confrontati con situazioni che devono essere superate per poter continuare. Herzog, Neuenschwander et Wannack (2006) hanno mostrato empiricamente che i giovani seguono di regola queste fasi, ma con ritmi diversi. Sono tuttavia possibili anche momenti di regressione, ad esempio quando una situazione deve essere ripensata e riaffrontata o quando l'insuccesso nella ricerca di un posto di apprendistato spinge a riaprire l'orizzonte delle possibili professioni.

Il ritmo di passaggio da una fase all'altra dipende dal contesto istituzionale, ad esempio dall'offerta di posti di formazione, dai criteri di selezione, dalla qualità di preparazione alla scelta nella scuola dell'obbligo, ma anche da caratteristiche personali (ad esempio gli interessi, il genere, le competenze acquisite, il retroscena familiare), dalle strategie di scelta e dalle risorse disponibili come il sostegno da parte dei genitori.

4.2.2 Introduzione alla scelta a livello di secondario I

Da un punto di vista istituzionale è il secondario I a dover assumere la responsabilità di avviare gli allievi alla scelta professionale, e questo sulla base di disposizioni contenute nei piani di formazione cantonali. In generale a livello svizzero sono le singole scuole ad assicurare che gli allievi vengano preparati ad una formazione a livello di secondario II e sostenuti nelle loro scelte professionali. Le scuole vengono coadiuvate da istituzioni di orientamento professionale e di consulenza alla carriera la cui organizzazione, secondo la legge sulla formazione professionale (LFPr, 2002, art. 49-51), è di competenza dei Cantoni. Nei casi di giovani con bisogni particolari è possibile far ricorso anche al “Case Management della formazione professionale” (cfr. il cap. 4.4.3, p. 209).

Nella maggior parte delle scuole, l’introduzione alla scelta professionale – denominata anche “orientamento professionale” – inizia al settimo anno di scolarità, sovente in forme trasversali nell’ambito nelle materie “uomo e ambiente” o “individuo e società” (si veda per una visione d’insieme dei programmi cantonali CDPE, 2013). Con i nuovi programmi generati nell’ottica dell’armonizzazione, l’avvio alla scelta professionale assume il carattere esplicito di “orientamento professionale” e viene proposto come tematica trasversale. L’implementazione resta competenza dei Cantoni.

La varietà delle forme d’introduzione alla scelta professionale è molto elevata. Solitamente si affrontano i punti forti e i punti deboli degli allievi, l’esplorazione delle opportunità formative a livello di secondario II, vengono svolte visite ai centri di informazione professionale, ad aziende o ad eventi informativi e si esercitano la stesura di candidature, i colloqui di presentazione o si organizzano degli stage aziendali. Inoltre è disponibile un sito interattivo in internet, www.orientamento.ch, che fornisce supporto ai giovani, ai genitori e agli insegnanti e permette di avere un controllo elettronico del proprio processo di scelta (Krucker, 2010).

Stellwerk

Stellwerk è uno strumento standardizzato, disponibile solo in tedesco, di valutazione degli apprendimenti in matematica, tedesco, natura e tecnica, francese e inglese per l’ottavo e il nono anno scolastico. Differentemente dai cosiddetti “Multicheck” e “basic-check” (cfr. il cap. 4.3.4, p. 202), adotta un approccio adattivo: gli allievi iniziano con una prima domanda semplice e, a seconda della risposta, il sistema adatta le domande seguenti. Il test continua fintanto che l’allievo è in grado di fornire risposte corrette. Il risultato consiste in un profilo comparativo che mostra agli allievi dove si trovano rispetto agli altri. Stellwerk viene utilizzato soprattutto in vista del passaggio ad una formazione nel medio superiore, ma anche come strumento selettivo da parte di aziende formatrici. Sul sito www.jobskills.ch – gestito dalle edizioni scolastiche del Canton San Gallo – , gli allievi possono confrontare i profili ottenuti tramite Stellwerk con le esigenze poste dalle singole professioni. Inoltre Stellwerk, originariamente sviluppato nel Canton San Gallo e poi diffusosi in numerosi altri Cantoni della Svizzera tedesca, fornisce anche un altro servizio, ovvero informazioni relative alla gestione della qualità nelle scuole.

Profili delle esigenze scolastiche poste dalla formazione professionale di base

In Svizzera vengono offerte circa 240 formazioni professionali di base bi-, tri- e quadriennali che si distinguono molto per le esigenze poste agli apprendisti. Mentre per certe professioni le esigenze di carattere intellettuale sono molto elevate e si situano a livello di studi liceali, per altre non sono predominanti perché richiedono piuttosto capacità sociali, manuali e pratiche. A fronte di un ventaglio così vasto di opportunità, per i giovani e le loro famiglie è sovente difficile trovare la professione che non soddisfi solo gli interessi, ma che sia anche alla portata delle esigenze della scuola e delle aziende formatrici. Per facilitare il compito ai giovani, ai genitori, agli insegnanti e agli uffici di orientamento, l'Unione Svizzera delle Arti e dei Mestieri (USAM) e la CDPE – con il sostegno finanziario del SEFRI – hanno lanciato nel 2011 il progetto “profili scolastici per la formazione professionale di base” (<http://www.anforderungsprofile.ch/>). Il progetto si basa su lavori preliminari dell'Unione arti e mestieri del Canton Zurigo (Wettstein, 2013b) e ha quale obiettivo l'allestimento, per tutte le professioni, di profili che si riferiscano ai modelli di competenza Harnos per le materie lingua linguistiche, matematica e scienze naturali. Gli allievi all'ottavo e al nono anno di scolarità sono messi nelle condizioni di poter confrontare il proprio profilo di competenze con quello delle professioni, il che dovrebbe permettere loro di prepararsi in modo specifico e mirato alla formazione professionale di base (cfr. Forrer, 2014)

4.2.3 Ricerca dei posti di apprendistato

Il numero delle candidature inviate dai giovani in cerca di un posto di apprendistato varia considerevolmente: se una minoranza di loro non ne deve scrivere alcuna – soprattutto nelle regioni rurali dove i posti vengono sovente attribuiti per così dire “sottobanco” –, molti sono quelli costretti a stendere innumerevoli candidature, magari senza successo. Il numero delle candidature scritte costituisce così una sorta d'indicatore di precarietà per le chance sul mercato dell'apprendistato (Meyer, Stalder & Matter, 2003): maggiori sono le richieste inviate, peggiori sono le possibilità di realizzare la formazione nella professione desiderata. In media nel 2013 i giovani hanno scritto 13 domande di candidatura per una professione (SEFRI, 2013g), con le ragazze ad essere più sollecitate (15 candidature rispetto alle 11 dei maschi). I giovani stranieri devono tuttavia fare gli sforzi maggiori, dato che devono in genere scrivere tre volte più candidature dei coetanei svizzeri (28 contro 11) (SEFRI, 2013g).

Benché l'handicap dei giovani stranieri si sia leggermente attenuato grazie ad una domanda di posti di apprendistato in calo negli ultimi anni, (cfr. il cap. 4.3, p. 196), lo squilibrio rimane manifesto (cfr. Imdorf, 2014).

I giovani provenienti dall'immigrazione o che hanno svolto scuole ad esigenze elementari si vedono costretti a ridimensionare le loro aspettative formative nel corso dell'ultimo anno di scolarità obbligatoria (Imdorf, 2005) e devono di conseguenza abbastanza frequentemente ripiegare su una formazione che non corrisponde con le loro aspirazioni. Nel corso degli ultimi anni, tuttavia circa il 70% dei giovani ha dichiarato all'inizio della formazione

di aver potuto scegliere la professione desiderata (SEFRI, 2013g). Il sostegno ai giovani durante il periodo di scelta e la ricerca dei posti di apprendistato si rivela particolarmente importante. Secondo Haeberlin, Imdorf et Kronig (2004), l'accesso a reti di contatto sociale ha una rilevanza ancora maggiore per trovare un posto di apprendistato delle stesse qualifiche scolastiche. Le relazioni personali sono essenziali, ad esempio il sostegno dei genitori, che si rivela più importante dell'orientamento professionale (cfr. Neuenschwander, 2008; Neuenschwander et al., 2012).

Il contesto cantonticinese rappresenta una sorta di "Sonderfall" (Ghisla, 2003) anche per quanto riguarda la transizione I in ragione dell'alta percentuale di giovani che dopo la Scuola media scelgono un orientamento liceale di cultura generale (nel 2013 il 41.5%, cfr. il cap. 2.14, p. 117). Grazie ad uno studio che ha interrogato sia gli allievi, sia i loro genitori, si è visto chiaramente che il ruolo di questi ultimi risulta fondamentale nella scelta (il 97% dei giovani ne ha discusso con i genitori contro il 77% che ha interpellato un orientatore); i giovani stessi percepiscono l'influenza dei genitori nella scelta come determinante, mentre, dal canto loro, solo il 6% dei genitori ritiene di aver indirizzato i figli nella scelta. Infine, proprio in un contesto di così elevata propensione per le scelte liceali, si è rilevata una stretta corrispondenza di intenti tra giovani e genitori: infatti questi ultimi fungono sovente da rinforzo positivo rispetto alla scarsa preferenza per l'apprendistato (Boldrini & Bausch, 2009a, b; 2013, Ghisla, Bausch & Boldrini, 2013).

4.2.4 Gli interessi dei giovani: le formazioni professionali di base preferite

Da diversi decenni, la professione scelta maggiormente dai giovani è quella di impiegato di commercio AFC, sia da parte dei maschi che da parte delle femmine. 12000 sono i nuovi contratti stipulati annualmente. Per il resto le scelte di maschi e femmine cadono su professioni parecchio diverse (cfr. fig. 4-3 e 4-4) e dipendono pertanto fortemente dal genere. Le ragazze scelgono piuttosto formazioni nell'ambito dell'economia e dell'amministrazione, del sistema sanitario e sociale come pure dei servizi personali. I ragazzi invece sono sovente attirati dai settori dell'architettura e dell'edilizia, dell'ingegneria e della tecnica. In generale si constata che le donne si concentrano soprattutto su alcune professioni, mentre gli uomini si distribuiscono su un ventaglio ben più ampio.

Nuovi contratti di apprendistato 2012 Donne

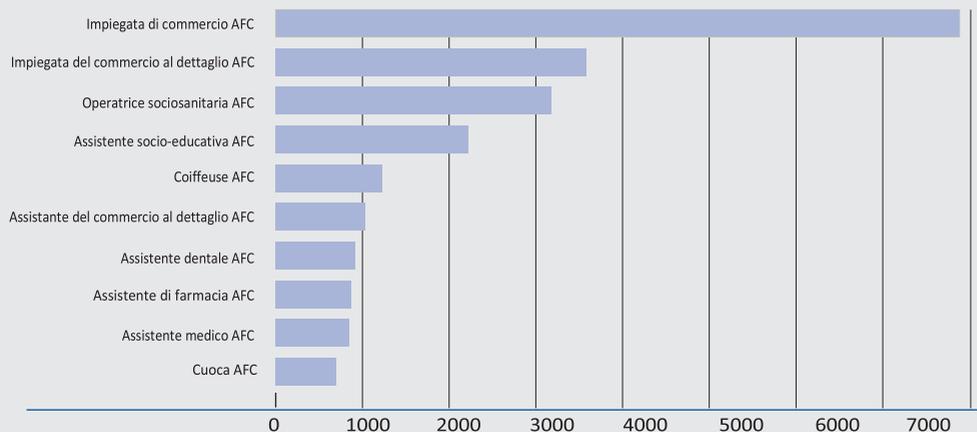


Fig. 4-3:

Le dieci formazioni preferite dalle donne; nuovi contratti di apprendistato 2012. Fonte: UFS (2014c)

Nuovi contratti di apprendistato 2012 Uomini

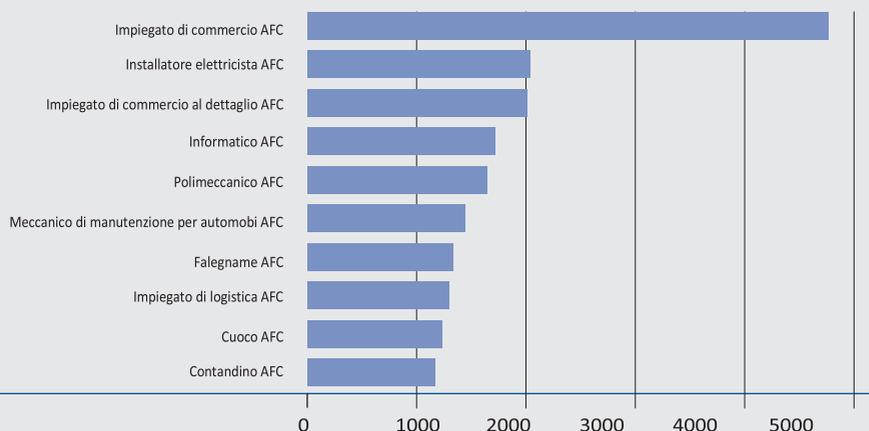


Fig. 4-4:

Le dieci formazioni preferite dagli uomini; nuovi contratti di apprendistato 2012. Fonte: UFS (2014c)

Da ormai diversi anni si sono fatti degli sforzi per attenuare la segregazione professionale tra i generi e quindi la separazione tra professioni a dominanza maschile o femminile, in special modo per motivare i giovani a scegliere professioni sessualmente atipiche. In effetti per alcune professioni un tempo dominate dai maschi oggi si nota una crescente presenza femminile, così fra i panettieri, i giardinieri, i disegnatori o i pittori. Ad esempio la professione del pittore annovera fra i nuovi contratti nel 2012 un quota parte femminile di più di un terzo (UFS, 2014c). Nell'insieme, il numero delle professioni che ancora nel 1984 non avevano alcuna apprendista femmina ha potuto essere dimezzato fino al 2007. Invece le poche professioni a dominanza femminile non ha subito

modifiche significative in questo periodo (CSRE, 2010).

La ricerca mostra come già dall'infanzia, favorita dalle attribuzioni stereotipate dei genitori, si instauri una propensione relativamente ristretta verso professioni connotate dal genere (Buchmann & Kriesi, 2012 ; Kriesi, 2012) che difficilmente può essere modificata anche dall'orientamento o dalle introduzioni alla scelta professionale (Maihofer et al., 2013). A questo riguardo, non è indifferente il ruolo delle imprese formatrici che nei processi di selezione in parte fanno valere idee preconcepite circa i ruoli e le capacità di maschi e femmine (cfr. il cap. 4.3.4, p. 202).

4.3 Il mercato dei posti di apprendistato

In Svizzera, dove circa due terzi dei giovani frequentano una formazione professionale di base, il mercato dei posti di apprendistato assume un ruolo molto importante. Sono le aziende a determinare in modo significativo la quantità dei posti offerti nelle diverse professioni e quali giovani in definitiva ricevono l'opportunità di potersi formare. D'altro canto, sono i giovani che possono condizionare l'occupazione dei posti di tirocinio nelle aziende, a differenza di quanto avviene nelle università, ad eccezione delle poche materie con *numerus clausus*, dove è la domanda a condizionare l'offerta dei posti di formazione.

Il fatto che sia il mercato a pilotare l'offerta e l'attribuzione dei posti di apprendistato è una marcata peculiarità della formazione professionale elvetica. Lo Stato ha una funzione di mediazione attraverso la creazione di condizioni quadro favorevoli per le aziende e l'incentivazione dell'offerta. Può però anche incentivare direttamente o indirettamente le aziende, ad esempio attraverso la considerazione del criterio "formazione di apprendisti" nell'attribuzione delle commesse pubbliche oppure attraverso un'opera sistematica di informazione.

4.3.1 Il rapporto tra domanda e offerta

Sul mercato del lavoro l'incontro tra l'offerta delle aziende formatrici e la domanda da parte dei giovani crea una dinamica condizionata da diversi fattori. Significativo è tra l'altro il numero delle aziende formatrici con una media nazionale attestata negli ultimi anni attorno al 18% delle aziende (cfr. il cap. 2.2, p. 123). La disponibilità delle aziende dipende dalla congiuntura: la domanda di personale da parte delle aziende cresce con il livello delle ordinazioni e questo vale anche per i posti di apprendistato (Müller & Schweri, 2012). Nei periodi di alta congiuntura si osserva una crescita dei posti di apprendistato messi a disposizione dall'economia, e viceversa, il che espone la formazione professionale all'andamento congiunturale in misura decisamente superiore ai percorsi di cultura generale del secondario II.

Tuttavia, questi influssi di carattere economico non possono essere visti in modo isolato, in quanto entra in gioco anche la demografia, vale a dire il

numero dei giovani che concludono la scuola dell'obbligo: l'afflusso sul mercato di annate forti fa ovviamente lievitare la domanda di posti di apprendistato.

Se invece il numero dei sedicenni diminuisce, le aziende formatrici vanno incontro a difficoltà di reclutamento, il che incide anche sul numero di aziende disposte a formare (Schwery, 2006). La situazione si fa precaria quanto gli effetti economici e demografici si incrociano, con una domanda crescente da parte dei giovani e un'offerta in calo a seguito di fenomeni recessivi. Un periodo di questo genere, durato una decina d'anni, la Svizzera l'ha vissuto a partire dalla metà degli anni novanta del secolo scorso (cfr. Meyer, 2004). Quale elemento condizionante il gioco tra domanda e offerta non è da trascurare l'interesse dei giovani, anche se, come si è visto, la decisione in favore di una determinata professione è subordinata a numerosi altri fattori.

Particolarmente significativi oltre ai fattori *congiunturali, demografici* e di *interesse personale* sono manifestamente anche gli aspetti regionali. Dalla tab. 4.1 appaiono le forti differenze tra le grandi regioni svizzere. Tali differenze rimandano sia alle componenti strutturali del sistema produttivo, sia, in particolare con riferimento al confronto tra Svizzera latina e Svizzera tedesca, alla dimensione culturale che si è andata configurando storicamente e che incide sia sulle scelte dei giovani sia sulla disponibilità del mondo imprenditoriale ad investire nella formazione. La portata delle differenze regionali è difficilmente sottovalutabile. Basti considerare che il Ticino contava nel 2012 5401 posti di tirocinio e che quindi una variazione dell'1% corrisponde a ben 1588 posti rispetto al totale degli occupati.

	Regione Lago Lemano	Espace Mittelland	CH nord- occidentale	CH orientale	CH centrale	Ticino	Totale CH
%	3.7	5.6	5.3	6.7	5.9	3.4	5.1

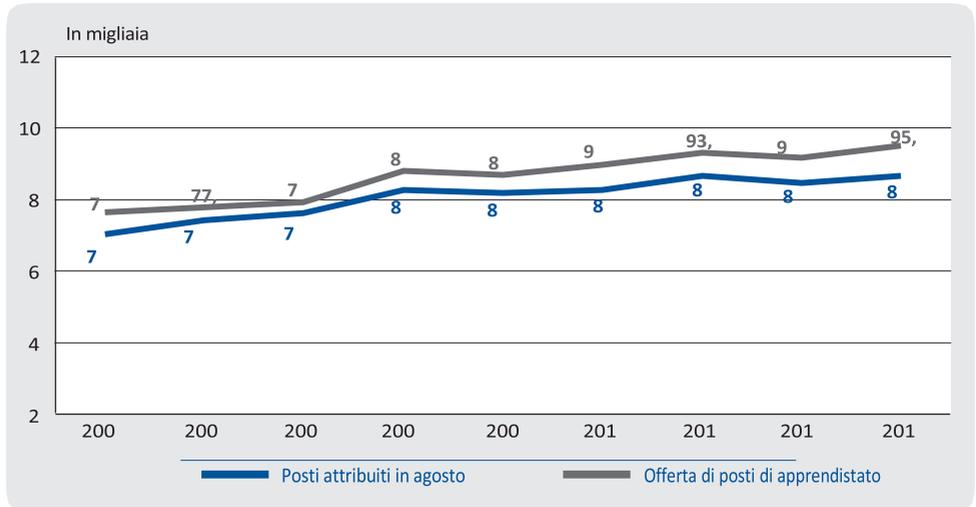
Tab 4-1: Posti di apprendistato secondo le grandi regioni, in % degli occupati totali, 2012.

Fonte: UFS

4.3.2 La situazione sul mercato: il barometro dei posti di apprendistato

Per poter tenere sotto controllo lo sviluppo del mercato e le variazioni tra domanda e offerta, la Confederazione pubblica dal 1997 il cosiddetto "barometro dei posti di apprendistato". Lo strumento si basa su un'inchiesta rappresentativa presso le imprese e i giovani, realizzata nei mesi di aprile e agosto. Secondo il barometro dell'agosto 2013 nel corso dell'estate di quell'anno sul mercato erano stati offerti 95500 posti di apprendistato (cfr. fig. 4-5) con una crescita rispetto agli anni precedenti. Di questi posti al 31 agosto 2013 87000 erano stati attribuiti, 8500 invece – ovvero alcuni in più degli anni precedenti – restavano disponibili (SEFRI, 2013g). Le aziende formatrici interrogate hanno addotto quale principale motivo per la mancata attribuzione la carenza di candidature adeguate (SEFRI, 2013g).

Fig. 4-5:
Offerta e attribuzione dei posti di
apprendistato al 31 agosto 2013.
Fonte: SEFRI (2013g)



La maggior parte dei posti di apprendistato (18 500)⁴ è stata attribuita nel settore “ufficio e informazione”, seguito dal settore tecnico con 18 000 posti e da “sanità e sociale” e “architettura e edilizia”, ognuno con 10 500 posti (SEFRI, 2013g). Mentre in alcuni settori non tutti i posti hanno potuto essere occupati, in altri la domanda da parte dei giovani ha superato l’offerta aziendale (cfr. fig. 4-6). Il massimo di eccesso di domanda lo si ha nel settore sociosanitario, nonostante numerosi Cantoni abbiano adottato misure per far fronte alla penuria di personale qualificato. Anche nell’ambito dell’informatica, parte delle professioni MINT – matematica, informatica scienze naturali e tecnica –, l’offerta dei posti di tirocinio è inferiore alla domanda, benché anche in questo settore vi sia penuria di manodopera qualificata (Consiglio Federale, 2010). Per favorire la formazione in questo settore, numerosi Cantoni hanno creato negli ultimi anni delle scuole di informatica (cfr. il cap. 1.4, p. 36).

⁴ Il rapporto SEFRI dell’agosto 2013 indica le cifre dei posti di tirocinio effettivamente attribuiti secondo il settore, ma non fornisce quelle attinenti alla domanda da parte dei giovani. Per questa ragione si sono rappresentati i dati riferiti alla situazione nel mese di aprile 2013. Di regola il numero dei posti offerti cresce tra aprile e agosto – nell’aprile 2013 i posti offerti erano solo 81 500 (SEFRI 2013f) – e, conseguentemente, le cifre definitive dovrebbero essere leggermente superiori in tutti i settori.

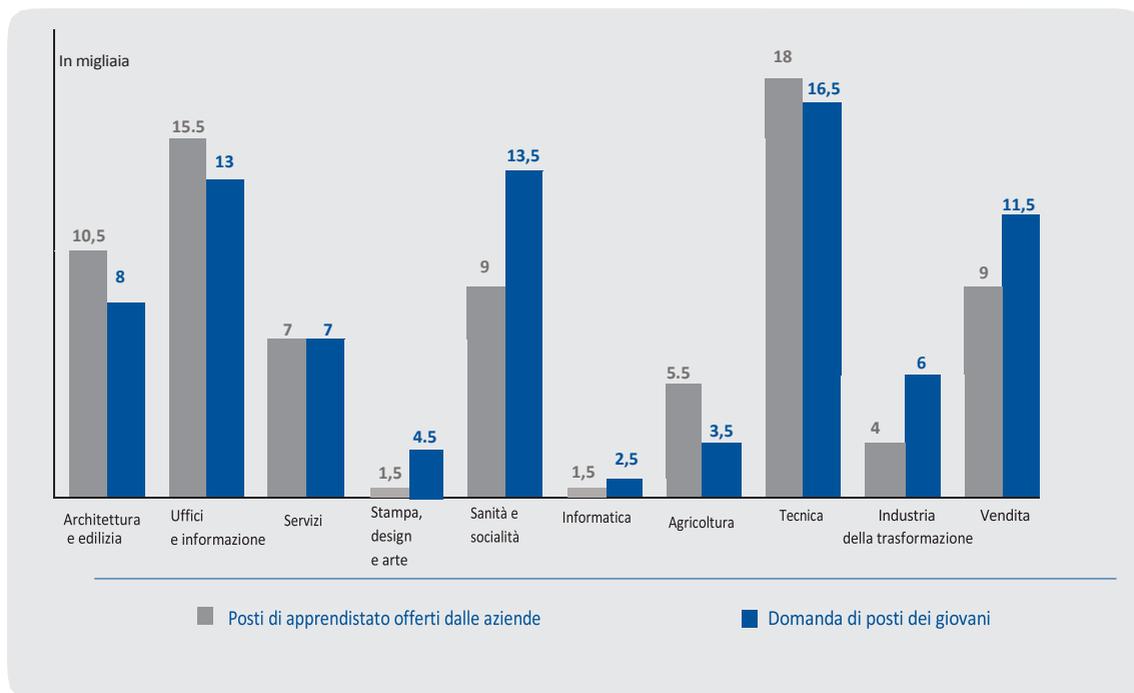


Fig. 4-6:
Offerta e domanda di posti
di apprendistato per settore.
Situazione aprile
2013. Fonte: SEFRI (2013f)

Excursus: promozione dell'apprendistato nell'industria in Ticino – l'esempio di AITI – e nel settore sanitario

Creata nel 1962 per promuovere e sostenere le industrie del Cantone Ticino e del Grigione italiano, l'Associazione industrie ticinesi (AITI) è un'organizzazione privata e indipendente con sede a Lugano. Raggruppando la quasi totalità delle imprese con più di cento dipendenti, a giusta ragione l'AITI viene considerata l'associazione di riferimento del settore industriale cantonale. Pur rappresentando una componente importante della struttura economica cantonale, sia in termini di addetti, di gettito, di PIL e di salari, l'industria ticinese non è però particolarmente attrattiva per i giovani che sono alla ricerca di una formazione per il loro futuro. Questo nonostante il mondo industriale ticinese col 12,4% degli effettivi sia il terzo settore in Ticino che forma più apprendisti, dopo il settore della sanità e dell'assistenza sanitaria (13%) e il settore dell'edilizia (19,5%). Non a caso, in rapporto al numero di aziende totali, le aziende formatrici del secondario sono superiori a quelle del terziario e del primario. Nella classifica delle professioni di apprendistato più scelte, l'industria non occupa però le prime posizioni. Da qui l'impegno di AITI per favorire il più possibile una formazione di qualità in linea con il mercato del lavoro, come ad esempio con il progetto "Industria? We Like It!" promosso dal 2013 nelle scuole medie del Cantone per avvicinare i giovani e le loro famiglie alle professioni dell'industria. Fino ad oggi il progetto ha coinvolto 7 scuole medie, 1'700 allievi e 100 genitori.

Nel concreto con il progetto "Industria? We Like It!" AITI propone all'Istituto interessato un'esposizione testuale/fotografica sulle opportunità di formazione nell'industria; una visita aziendale ad alcune realtà industriali della regione; e una conferenza sulle carriere nell'industria e nella formazione professionale, con la presenza di giovani manager industriali. Benché l'integrazione del settore sanitario nelle competenze della Confederazione (cfr. il cap. 2.3, p. 130), con la conseguente riforma delle professioni specifiche e in particolare l'introduzione della formazione triennale di "operatore sociosanitario CFC abbiano portato ad un aumento dei diplomi, permane in Svizzera una carenza di personale qualificato, stimata a 5000 unità annuali (UFFT, 2010). Fino ad oggi si è cercato di porre rimedio reclutando personale straniero. Tuttavia, la presumibile crescita della domanda nei prossimi anni, in virtù dello sviluppo sociale e demografico, spinge la Confederazione a promuovere la formazione di personale indigeno per ridurre la dipendenza dall'estero (UFFT, 2010). Il barometro dei posti di apprendistato mostra come in questo settore la domanda superi l'offerta (SEFRI, 2013f), il che suggerisce di adottare misure promozionali soprattutto sul fronte delle aziende per le quali la formazione origina costi considerevoli. Alcuni Cantoni, fra i quali Berna, Argovia e Zurigo, impongono alle aziende di formare gli apprendisti come pure gli studenti a livello terziario. Mentre il Canton Berna sussidia le aziende con un forfait di CHF 5000 per ogni posto OSS senza e CHF 20 000 con maturità professionale, il Canton Zurigo si aspetta invece dalle aziende che coprano i costi con il normale forfait per paziente (cfr. anche Maurer, 2013a).

4.3.3 Dalla crisi dei posti di apprendistato alla crisi degli apprendisti

Mentre il numero dei sedicenni tra il 1994 e il 2008 è aumentato portando, in concomitanza con la recessione economica, alla sovente citata “crisi dei posti di apprendistato”, a partire dal 2008 i giovani che concludono la scolarità obbligatoria sono in costante diminuzione. Stando alle previsioni dell’Ufficio federale di statistica (UFS), fino al 2020 occorre pertanto fare i conti con una diminuzione del 5-6% dei giovani nella formazione professionale di base (Gaillard & Babel, 2011). Non tutti i Cantoni sono toccati da questa evoluzione nella stessa misura (cfr. fig. 4-7). Mentre la maggior parte dei Cantoni della Svizzera centrale e orientale dovrà gestire una diminuzione dei contratti di tirocinio, i posti di tirocinio tenderanno verosimilmente a crescere nel Canton Zurigo a seguito dell’immigrazione. Di conseguenza si potrà notare una contrazione del mercato dell’apprendistato nei Cantoni dove, salvo Zurigo, la formazione professionale assume un’importanza elevata (Schellenbauer et al., 2010).

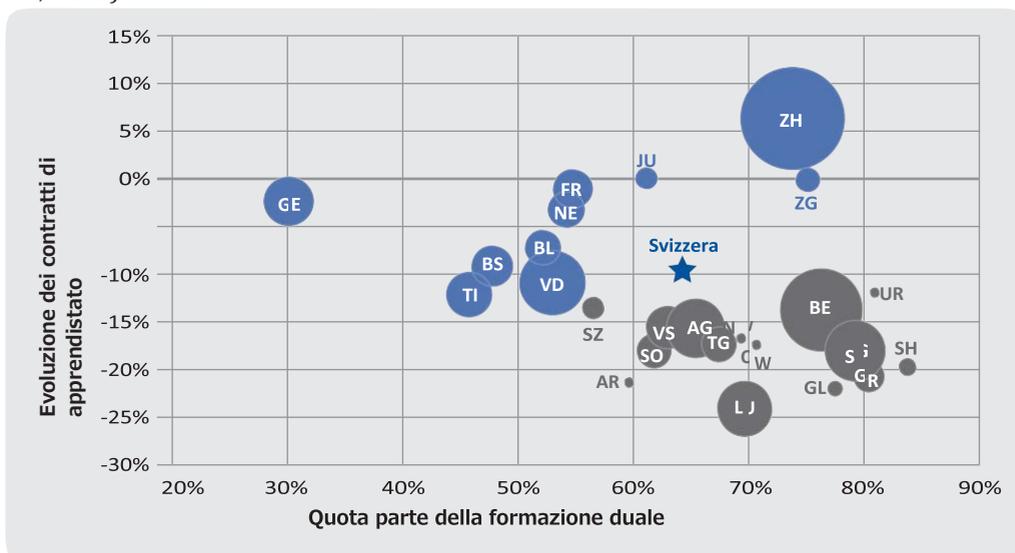


Fig. 4-7:
Quota parte della
formazione duale 2008
ed evoluzione dei
contratti di
apprendistato 2010-
2020: Fonte:
Schellenbauer et al.
(2010)

In molte regioni le imprese faticano a trovare apprendisti adeguati. Soprattutto nelle professioni tecniche con esigenze medie e avanzate, le aziende soffrono la concorrenza dei licei su cui affluiscono i giovani migliori. Per far fronte al problema, le associazioni di categoria lanciano campagne promozionali innovative e ad ampio raggio e si presentano agli eventi promozionali. Tuttavia, gli ultimi anni i posti di tirocinio che non hanno potuto essere occupati sono in aumento. Nei Cantoni di frontiera si ricorre anche ad apprendisti provenienti dai paesi confinanti, ed è pure circolata l’idea di reclutare giovani disoccupati dall’Europa meridionale per formarli in Svizzera (ad. es. Schneebeli, 2013), un’idea che non ha comunque trovato consenso nelle associazioni di categoria e fra gli esperti. Secondo l’UFS in ogni modo già dal 2020 la situazione dovrebbe stabilizzarsi o addirittura portare ad una crescita della frequenza della formazione professionale di base (Gaillard & Babel, 2011).

Fairplay nell'attribuzione dei posti di apprendistato

Fino a qualche tempo fa sul mercato dell'apprendistato svizzero vigeva la regola non scritta del "fairplay": i posti di apprendistato non dovevano venir attribuiti prima del 1 settembre, così da ridurre la pressione sui giovani alla ricerca di un posto. Nel corso degli ultimi anni la violazione di questa regola si è fatta sempre più frequente. Sempre più aziende occupano i loro posti di apprendistato già nell'estate o nell'autunno dell'anno precedente l'inizio della formazione. Soprattutto nelle professioni e nelle regioni con penuria di apprendisti (cfr. il cap. 4.3.2, p. 197), si è instaurata una sorta di corsa all'apprendista migliore. Per i giovani ciò comporta l'anticipo della selezione e una riduzione dei tempi per un'accurata preparazione, con un aumento del rischio di errori di scelta. Da parte degli uffici della formazione professionale, dell'orientamento, ma anche della politica ci si oppone a questa tendenza e si continua a sconsigliare un'attribuzione prematura dei posti di tirocinio.

4.3.4 Selezione degli apprendisti da parte delle imprese formatrici

Secondo Imdorf (2007b), la scelta degli apprendisti crea non poche difficoltà alla selezione del personale. Infatti sia la capacità di adattarsi alle esigenze della scuola e dell'azienda sia lo sviluppo personale dei giovani sono sovente difficili da valutare. Le piccole aziende – che costituiscono la maggioranza delle imprese formatrici (cfr. il cap. 2.2, p. 123) – raramente dispongono di personale qualificato allo scopo e spesso non hanno il tempo necessario. Come procedono dunque le imprese?

Diversi studi attribuiscono agli "stage di prova" un ruolo importante nella selezione, soprattutto per le PMI. Importanti sono pure il colloquio di assunzione e il dossier di candidatura (Stalder, 2002; Neuenschwander & Hermann, 2013). Il tipo di scuola frequentato e i risultati ottenuti a livello di secondario I vengono presi in considerazione quale indicatore di possibile insuccesso nella formazione scolastica, in particolare nelle professioni con esigenze avanzate (Imdorf, 2009). Questi elementi servono alle grandi aziende per procedere ad una preselezione, il che porta alla veloce esclusione di giovani con formazioni in percorsi ad esigenze elementari.

Come già evocato (cfr. cap. 2.1.4, p. 117), la particolare situazione ticinese fa sì che solo una quota parte di allievi relativamente ridotta opti per un apprendistato: per l'anno scolastico 2014/15 si è trattato del 21.4% dei giovani, mentre 23.3% ha scelto una scuola professionale a tempo pieno e il 41.4% una scuola medio superiore (liceo o scuola cantonale di commercio). È pertanto facile immaginare come le aziende possano trovarsi in difficoltà nella selezione e sono sovente costrette ad assumere chi si mette a disposizione. In questo quadro è venuta ad inserirsi negli ultimi anni la presenza di giovani frontalieri che, soprattutto in alcune professioni come i muratori o gli elettricisti, compensano le carenze del mercato locale.

Per le piccole e medie imprese le note scolastiche hanno sovente un'importanza subordinata ad altri criteri, quali le competenze personali e sociali, le assenze e le note di condotta o la perizia manuale (Stalder, 2002;

Neuenschwander & Wismer, 2010). Più in generale le PMI cercano di assumere giovani che si adeguino alle esigenze dell'azienda (Imdorf, 2007c), siano in grado di integrarsi nei processi aziendali e creino il meno problemi possibile. Proprio per queste ragioni, i giovani provenienti dai Balcani o dalla Turchia hanno spesso difficoltà nel superare gli ultimi passaggi della selezione.

Si teme in modo particolare che possano creare problemi, interferire nei processi di produzione e condizionare lo smercio dei prodotti (cfr. Fibbi, Kaya & Piguet, 2003; Imdorf, 2008; Imdorf, 2010). Con alcuni progetti di piattaforme per candidature anonimizzate si è perciò cercato di migliorare le opportunità di questi giovani che portano nomi di origine straniera (cfr. Heinimann & Margreiter, 2008).

Ma non è solo la nazionalità, anche il genere può costituire un ostacolo nella ricerca di un posto di apprendistato. Diversi studi hanno mostrato che la forte segregazione di genere presente nella formazione professionale in Svizzera (cfr. il cap. 4.2.4, p. 194), si spiega tra l'altro con i criteri di selezione delle aziende formatrici. Così, ad esempio, le ragazze hanno scarse possibilità di entrare nella rosa dei candidati meccanici, anche se le loro potenzialità vengano evidenziate da molti garagisti. Fra le ragioni addotte dagli interessati: la mancanza di forza fisica, la preoccupazione per le possibili dinamiche in un team promiscuo o il timore che le ragazze manchino di fedeltà alla professione (Imdorf, 2012). All'inverso, i ragazzi hanno scarse possibilità di ottenere un posto quali assistenti di studio medico o dentario, perché si paventa che gli apprendisti maschi possano mettere a repentaglio la tradizionale divisione del lavoro (Imdorf, 2007a).

Test attitudinali

Siccome la scuola dell'obbligo non valuta gli apprendimenti in modo uniforme, e in questo modo i certificati scolastici non offrono indicazioni particolarmente attendibili riguardo al livello delle competenze acquisite dai giovani, le aziende formatrici richiedono da alcuni anni e a seconda dei settori dei test attitudinali aggiuntivi. Le grandi aziende e le grandi reti di formazione utilizzano spesso il loro proprio test, così come anche le associazioni di categoria (ad esempio l'Unione svizzera dell'automobile).

I test più noti sono il "Multicheck", disponibile anche in italiano, e il "basic-check". Il primo viene proposto dall'azienda Multicheck SA, fondata nel 1996. Ogni anno sono circa 30 000 i giovani che, pagando CHF 100, svolgono un test specifico per una professione, ad esempio nel commercio, nella tecnica o nel settore socio-sanitario. Il secondo è stato sviluppato dalla basic-check SA nel 2001 e costa pure CHF 100. L'utilizzazione di questi test nelle procedure di selezione è controversa. Uno studio specifico ha analizzato in ottica comparativa i risultati scolastici con i risultati dei test, arrivando alla conclusione che non vi sono differenze significative e che quindi le note scolastiche avrebbero bastato per la scelta degli apprendisti (Siegenthaler, 2011). Il valore prognostico dei test attitudinali sarebbe quindi debole.

Chi è il «buon» apprendista?

In uno studio promosso dal Canton Berna nell'ambito di un'inchiesta presso le aziende formatrici si sono esplorate le qualità che secondo i formatori aziendali caratterizzano il "buon" apprendista. La prima inchiesta svolta nel 1996 mostrava che il "buon" apprendista è soprattutto quello impegnato e coscienzioso, puntuale e ordinato, curato e pulito e, infine, di buone maniere. Queste qualità hanno a che vedere in generale con la capacità e la volontà di inserirsi nella realtà aziendale e hanno priorità sulle competenze professionali o sull'autonomia (Stalder, 2002). Circa 13 anni più tardi, la replica dello studio conferma come la maggior parte delle aziende procede alle scelte sulla base dei criteri classici, attinenti alle virtù del lavoro: di nuovo le competenze specificamente professionali, come conoscenze specialistiche, capacità operative o ritmo di lavoro, non sono irrilevanti, ma restano subordinate alle qualità tradizionali (coscienziosità, puntualità, cura) (Stalder & Stricker, 2009).

4.4 Formazioni transitorie e Case Management

Le formazioni transitorie sono la componente del sistema formativo svizzero che maggiormente è cresciuta negli ultimi 25 anni. Per formazioni transitorie si intendono tutte le offerte pubbliche o private situate tra la fine della scuola obbligatoria (secondario I) e il secondario II rispettivamente l'inizio di un'attività lavorativa. Queste soluzioni transitorie o intermedie durano di regola da sei mesi ad un anno e non portano all'ottenimento di un titolo formale.

4.4.1 Sviluppo e ampiezza delle formazioni transitorie

Le prime versioni delle formazioni transitorie cominciano ad apparire nel corso degli anni '30 del secolo scorso (Niederberger & Achermann, 2003), ma sono andate assumendo crescente importanza solo all'inizio degli anni novanta, da quando il numero dei giovani coinvolti comincia a crescere considerevolmente (Meyer, 2003; Babel, Gaillard & Strübi, 2013). Degli studi che prendono in considerazione non solo le offerte pubbliche e istituzionalizzate (ad esempio il decimo anno di preparazione alla professione), ma anche soluzioni intermedie o per nulla istituzionalizzate (ad esempio il servizio sociale o diverse forme di stage), mostrano come la rilevanza quantitativa dei formazioni transitorie sia stata chiaramente sottovalutata. Dallo studio TREE⁵, realizzato alcuni anni fa, possiamo rilevare che il 20-25% dei giovani si trova

⁵ TREE (= transizione dalla formazione alla vita attiva) è il primo studio longitudinale nazionale sul passaggio dalla scuola al mondo del lavoro. Basandosi su una serie di rilevamenti successivi, lo studio esplora i percorsi formativi e professionali dei giovani dopo la scuola dell'obbligo (cf. <http://tree.unibas.ch/>). In Ticino uno studio analogo a TREE è stato condotto da un gruppo di ricerca, coordinato da Mario Donati, che ha seguito l'evoluzione dei giovani che avevano terminato la scuola dell'obbligo nel 1992 (cfr. Cattaneo et al., 2009).

coinvolto in un percorso transitorio dopo la conclusione della scuola dell'obbligo (Meyer, 2003). Prevalentemente vengono prese in considerazione dapprima offerte tese ad preparare e a introdurre all'attività professionale come il cosiddetto "decimo anno", poi i cosiddetti "semestri di motivazione" e il pretirocinio. A queste opportunità si aggiungono quelle organizzate su base privata, quali l'anno passato in un'altra regione linguistica, il servizio sociale, stage e soggiorni all'estero (Meyer, 2003). Queste soluzioni variano fortemente per quanto concerne il finanziamento e la combinazione di momenti pratici e scolastici: mentre l'anno di preparazione all'attività professionale ha carattere puramente scolastico, le altre offerte ponderano la combinazione di momenti pratici e scolastici in svariati modi. Differenze importanti si notano tra i Cantone e le regioni linguistiche, con una frequenza chiaramente maggiore nella Svizzera tedesca piuttosto che in quella francese e italiana. Tuttavia sono identificabili differenze significative anche tra i Cantoni della Svizzera tedesca: mentre a Berna, Zurigo o Argovia il tasso di frequenza raggiunge il 30%, nei Cantoni di San Gallo e Lucerna si attesta attorno al 20% (Meyer, 2003). Le ragazze vi sono sovrarappresentate, così come lo sono i giovani di estrazione sociale sfavorita, di provenienza migratoria o che hanno frequentato scuole del secondario I ad esigenze elementari, al pari di giovani con difficoltà nella lettura. Nell'insieme tuttavia si constata che i giovani coinvolti in percorsi transitori mediamente non si differenziano nelle prestazioni scolastiche da quelli che iniziano formazioni professionali di base con esigenze limitate o medie (Meyer, 2003; 2014). Le ragioni della crescita considerevole della frequenza dei percorsi di transizione negli anni 1990 è da attribuire soprattutto alla carenza di posti di apprendistato a quell'epoca (cfr. cap. 4.3, p. 201). L'accresciuta domanda ha avuto tra gli effetti l'ampliamento e una differenziazione funzionale dell'offerta, così come un consolidamento e una migliore integrazione nel sistema delle soluzioni proposte (Meyer, 2014). Secondo l'UFS, il numero dei giovani che frequentano percorsi di transizione istituzionalizzati, come il decimo anno e il pretirocinio, è in leggera diminuzione dal 2008. Tuttavia già a partire dal 2018 è prevista di nuovo una crescita (Babel, Gaillard & Strübi, 2013).

La situazione ticinese si profila di nuovo per le sue particolarità. Da un lato non esiste un decimo anno di preparazione analogo a quello diffuso nel resto della Svizzera (cfr. il box esplicativo più oltre), ma unicamente un'offerta che prevede due pretirocinii, quello d'integrazione (introdotta nel 1992) e quello di orientamento (1994), e un semestre motivazione (1997). La percentuale dei giovani che frequentano queste opportunità è relativamente ridotta e, aggirandosi attorno al 5%, con una leggera crescita negli ultimi anni, è di molto inferiore alle percentuali del resto della Svizzera.

4.4.2 Le funzioni delle formazioni transitorie

Le formazioni transitorie hanno funzionalità diverse. In linea di principio servono soprattutto per facilitare il passaggio in una formazione nel secondario II, con una distinzione di tre scopi principali (cfr. Meyer, 2003) :

- *compensazione*: si tratta in special modo della compensazione o del superamento di carenze scolastiche, linguistiche o di altro genere che impediscono o rendono difficile l'accesso alla formazione;
- *orientamento*: misure atte a facilitare l'orientamento e la presa di decisioni dei giovani ancora poco in chiaro circa i loro interessi e le loro competenze;
- *regolazione sistemica*: in considerazione della penuria di posti di tirocinio, i formazioni transitorie hanno assunto negli ultimi anni una funzione di equilibrio tra domanda e offerta sul mercato dell'apprendistato, impedendo che i giovani senza un posto di formazione si trovino di fronte a situazioni senza sbocchi (si parla in questo caso anche di una *funzione d'integrazione*; cfr. Gertsch, Gerlings & Modetta, 1999).

Le formazioni transitorie hanno successo quando permettono ai giovani di integrarsi in una formazione postobbligatoria a carattere certificativo. E in effetti ciò è il caso per tre giovani su quattro che frequentano un percorso scolastico, in particolare un "decimo anno", un pretirocinio o un semestre di motivazione. In altre forme di transizione il tasso di riuscita è inferiore (Meyer, 2003).

Il riconoscimento sociale dei percorsi di varia parecchio: se nessuno contesta l'opportunità che dopo la fine della scuola dell'obbligo tutti giovani debbano poter trovare una soluzione di continuità, anche quelli che non hanno un posto di formazione, c'è chi chiede di investire piuttosto nelle formazioni scolastiche a livello di secondario II che nelle soluzioni di transizione (Meyer, 2009). Studi condotti in Germania mostrano che nei Länder ove vi è anche un'offerta di percorsi scolastici completi quale alternativa alla formazione duale, il tasso di frequenza dei percorsi di transizione è inferiore (Nickolaus, 2012).

Questa ipotesi trova conferma anche nella realtà ticinese che, rispetto soprattutto alla Svizzera tedesca, si contraddistingue per una frequenza delle formazioni professionali a tempo pieno ben più consistente. Verosimilmente molti allievi che potrebbero essere in difficoltà nel trovare un posto di apprendistato iniziano a frequentare una scuola a tempo pieno, di regola del settore commerciale. La tabella 4.2 mostra la ripartizione degli allievi ticinesi secondo la scelta alla fine della scuola dell'obbligo. Si nota pure che negli ultimi dieci anni la frequenza delle soluzioni di transizione (PTI, PTO, SEMO) sia in crescita. Manifestamente entra in gioco la presenza di molti giovani allogliotti provenienti da culture e lingue molto diverse che faticano nella loro integrazione sociale e professionale.

Percorso Anno scolastico	Scuole medie superiori	Form. prof. tempo pieno	Form. prof. apprendistato*	Soluzioni transitorie (PTI,PTO, SEMO)*	Altro	Ripetenti Scuola media
04-05	44.4	22.0	25.0	2.1	53.8	2.2
09-10	39.9	21.5	25.7	5.2	4.1	3.6
14-15	41.4	23.3	21.4	5.5	5.3	3.0

* Fino al 2009-2010 sussisteva un cosiddetto « tirocinio » pratico frequentato dal 0,5-1.0 % dei giovani statisticamente contemplati nel percorso di apprendistato.

Tab. 4-2 Scelte degli allievi in Ticino dopo la Scuola media, 2005-2015, in %.
Fonte: USTAT

In ogni caso, dall'insieme dei dati esposti appare come la frequenza dei percorsi di transizione dipenda sia dalle peculiarità delle tradizioni formative regionali sia dalle strategie di politica formativa adottate per far fronte alla carenza di posti di tirocinio. Così sono interessanti le offerte di transizione con un carattere certificativo come ad esempio le scuole specializzate del settore sanitario e sociale che riconoscono l'anno di preparazione alla professione come primo anno di formazione ("offerte ibride"; cfr. il cap. 1.6, p. 48, e Meyer, 2014).

Esempio: il pretirocinio

Il pretirocinio, a livello nazionale, è di regola un percorso transitorio annuale comprendente momenti scolastici e di pratica lavorativa che si indirizza prevalentemente a giovani che hanno già fatto una scelta professionale ma che non hanno ancora trovato un posto di tirocinio. Viene proposto tra l'altro nei Cantoni di Berna, Zurigo, Basilea, soletta e San Gallo. Esso offre a questi giovani la possibilità di fare esperienze per migliorare le loro chances sul mercato del lavoro. I giovani frequentano a seconda del Cantone una scuola professionale da uno a tre giorni settimanali con lezioni soprattutto di cultura generale, matematica e sport. Nel contempo lavorano da due a quattro giorni alla settimana in un'azienda del pretirocinio e ricevono un salario che corrisponde al 90% del salario regolare al primo anni di formazione di base. Questi giovani stabiliscono un contratto di pretirocinio con l'azienda. In linea di principio questo tipo di pretirocinio possibile in tutte le professioni e i relativi posti vengono registrati dagli Uffici cantonali della formazione professionale.

In Ticino il pretirocinio ha un carattere diverso e assume due forme principali:

- pretirocinio di orientamento, per giovani che, giunti al termine dell'obbligatorietà scolastica, non hanno ancora sviluppato un orientamento sufficiente a garantire una scelta professionale.
- pretirocinio di integrazione PTI per giovani non italofoeni che necessitano di sviluppare le competenze linguistiche ai fini di iniziare una formazione professionale in apprendistato o in una scuola a tempo pieno. Per gli studenti maggiorenni la scuola si riserva di valutare l'inserimento in percorsi formativi ad hoc.

Esempio: semestre di motivazione (SEMO)

Il semestre di motivazione (SEMO) è stato creato nel 1994 in un periodo di grave penuria di posti di apprendistato nel quadro della legge sull'assicurazione contro la disoccupazione (LADI). Nel corso degli ultimi anni, sono stati da 6300 a 8500 i giovani ad approfittare di questa offerta, soprattutto nella Svizzera tedesca che conta circa 60 programmi SEMO (CH SEMO, 2013). Pur essendo molto diversi tra di loro, a livello nazionale, questi programmi contengono tutti i tre elementi della formazione, dell'occupazione e dell'orientamento: i giovani passano di regola la maggior parte del tempo in un laboratorio di un'istituzione sociale o caritativa o anche di un'azienda. Il resto del tempo frequentano l'insegnamento nelle materie lingua, matematica, cultura generale e sviluppo personale e vengono assistiti nella ricerca di un posto di tirocinio.

I giovani che vogliono frequentare un SEMO devono annunciarsi negli Uffici regionali di collocamento. I partecipanti ricevono un'indennità giornaliera dalla cassa di disoccupazione di CHF 450 mensili. I SEMO sono molto apprezzati sia perché hanno un taglio molto pratico sia perché assicurano un buon successo nella transizione (stimato al 70-80%). Da un punto di vista critico si lamenta soprattutto il finanziamento da parte dell'assicurazione contro la disoccupazione – in taluni casi il riferimento alla LADI si è profilato quale discutibile incentivo – così come per il lavoro in laboratori di istituzioni sociali che si delineano più quali luoghi di occupazione occasionale che non ambiti di lavoro mirato e motivante (cf. Heinimann, 2006a; 2006b).

In Ticino il SEMO si caratterizza in modo analogo rispetto al resto della Svizzera. Esso persegue i seguenti obiettivi principali:

- consolidare la capacità di sostenere dei ritmi lavorativi (rispetto degli orari; regolarità delle presenze; impegno personale);
- rafforzare le conoscenze scolastiche;
- acquisire le competenze necessarie alla ricerca di un posto di apprendistato o di una scuola a tempo pieno;
- definire il progetto formativo individuale.

Gli interessati devono tuttavia annunciarsi alla sede del Semestre di motivazione a Bellinzona e, in seguito, se accettano di partecipare, iscriversi presso l'Ufficio Regionale di Collocamento (URC) per poter beneficiare dell'indennità di disoccupazione. Il SEMO può configurarsi in due forme: a tempo pieno o come sostegno individuale e coaching esterno.

Esempio: anno di preparazione all'attività professionale (decimo anno)

L'anno scolastico di preparazione all'attività professionale, il cosiddetto "decimo anno", è un'opzione transitoria destinata a giovani che non hanno una soluzione alla fine della scolarità obbligatoria, ma che già si sono dati da fare per trovare un posto di apprendistato, che sono sufficientemente motivati a frequentare un ulteriore anno scolastico e che necessitano di sostegno. Chi è ammesso segue una scuola professionale tutta la settimana, solitamente per un anno e secondo formule che possono variare secondo il Cantone. Nel Canton Berna ad esempio il programma è impostato secondo tre distinti indirizzi: il primo accentua la cultura generale, il secondo l'integrazione di giovani di lingua straniera, il terzo invece mette in primo piano la formazione pratica (ERZ, 2013). L'insegnamento consta di un minimo di 32 e un massimo 40 lezioni e affronta diversi aspetti. Secondo la disponibilità dei posti vengono ammessi giovani che non hanno una soluzione di continuità, ma che si sono già confrontati con la scelta professionale e sono motivati a seguire un ulteriore anno di scuola (ibid.)

4.4.3 Case Management Formazione Professionale

Il Case Management Formazione Professionale (CM FP) è stato creato nel 2006 dalla Confederazione quale "procedura strutturata, intesa a promuovere misure adeguate per giovani il cui accesso al mondo del lavoro è seriamente compromesso" (UFFT, 2007a). Ad originare il CM FP è stata da un lato la situazione da anni tesa sul mercato degli apprendisti e dall'altro lato un quadro piuttosto confuso sul fronte delle formazioni di transizione, di sostegno e di consulenza per i giovani in difficoltà alle soglie del secondario II. Dal coordinamento delle diverse attività, comprese anche quelle oltre l'ambito istituzionale e professionale, ci si attende un incremento dell'efficacia. L'obiettivo principale del CM FP resta comunque quello di aiutare il maggior numero possibile di giovani – concretamente si aspira al 95% – ad ottenere un diploma del secondario II.

L'organizzazione concreta del CM FP compete ai Cantoni (cfr. Kraus, 2010) che hanno comunque potuto usufruire di un sostegno finanziario di 20 milioni di CHF per il lancio nella prima fase dal 2008 al 2011 e di altri 15.5 per la fase di consolidamento 2012-2015. Secondo le disposizioni della Confederazione il Case Management comporta 5 fasi (UFFT, 2007a):

- l'identificazione precoce degli allievi a rischio a livello di secondario I in modo da poter intervenire il più presto possibile,
- l'accompagnamento e la consulenza durante il periodo di scelta della professionale,
- l'accompagnamento durante tutto il periodo di transizione verso il secondario II, nell'ambito della frequenza dei programmi di transizione,
- l'accompagnamento nel caso di rescissione del contratto di tirocinio,
- l'adozione di misure di supporto e di consulenza disponibili durante tutto il periodo di transizione.

La maggior parte dei Cantoni hanno iniziato l'implementazione dei loro

modelli entro il 2011. Le concezioni sono molto diversificate, così come l'impegno profuso e i ritmi di realizzazione. Fino al 2011 erano circa il 60% dei giovani ad avere accesso al Case Management (Landert, 2011), mentre nel 2013, 24 Cantoni avevano impostato il loro CM FP e si trovavano nella fase di consolidamento (Lüthi, 2013).

Valutazioni effettuate nei cantoni di Berna e Zurigo mostrano come i giovani o i giovani adulti interessati si trovano in difficoltà da diversi punti di vista e quindi non solo sotto il profilo della loro carriera professionale. La transizione verso il postobbligatorio è fonte di complicazioni e di ricadute temporanee per molti giovani che nella ricerca delle soluzioni necessitano di tempi lunghi e hanno ritmi lenti (Stalder, 2011b ; Haller et al., 2012).

Dopo la cessazione dei finanziamenti da parte della Confederazione a fine 2015, si tratterà di valutare nei prossimi anni in che misura il CM FP potrà radicarsi a lungo termine quale offerta stabile nei Cantoni⁶.

4.5 Rescissione dei contratti di tirocinio, cambiamento del posto di lavoro e interruzione dell'apprendistato

La rottura dei contratti e l'interruzione dell'apprendistato vengono sovente e erroneamente equiparati: la rescissione di un contratto non significa necessariamente la fine dell'apprendistato. Il numero della rescissione dei contratti, anche: tasso di rescissione⁷, è un importante indicatore per i paesi con formazione professionale duale perché denota l'efficacia del sistema e la qualità della formazione in azienda e a scuola (cfr. Uhly, 2013). Le rescissioni dei contratti non significano sempre la conclusione della formazione e all'uscita dal sistema formativo, tuttavia comportano notevoli costi personali, economici e sociali. Complessivamente, la rottura del contratto di tirocinio implica il notevole rischio di restare senza un diploma conclusivo (Schmid, 2013a).

4.5.1 L'ampiezza dello scioglimento dei contratti: il tasso di rescissione

In Svizzera le rescissioni anticipate dei contratti variano dal 10% al 40% a seconda delle professioni (Stalder & Schmid, 2006a). Secondo i dati più attuali dell'UFS, nel 2012 ciò era il caso per il 28% di tutti i contratti (Fleischmann, 2014). Non tutte le professioni e non tutti i settori sono interessati nella stessa misura: tassi di rescissione elevati si riscontrano soprattutto nei settori gastronomia, coiffure, trasporti, meccanici d'auto e in qualche mestiere

⁶ Le esperienze del Case Management svolte negli scorsi anni sono state valutate a più riprese, con un rapporto conclusivo pubblicato nel 2015, si veda: <http://www.sbfi.admin.ch/berufsbildung/01501/01502/index.html?lang=it> (20.11.2015)

⁷ Il tasso di rescissione indica quanti giovani quanti giovani rescindono il contratto di tirocinio durante la formazione di base (per il calcolo si veda Schmid, 2010).

dell'edilizia (ad esempio i muratori CFC). In generale le professioni con esigenze poco elevate sono chiaramente più toccate dal fenomeno della rottura dei contratti che professioni impegnative (Stalder & Schmid, 2006a).

In Ticino nell'ultimo decennio il tasso di rescissione ha evidenziato una leggera tendenza al ribasso, attenstandosi mediamente attorno al 13%, con variazioni a seconda del settore e, in ogni caso, il comparto sanitario e sociale ad avere la percentuale più contenuta (cfr. SUPSI, 2015, p. 104).

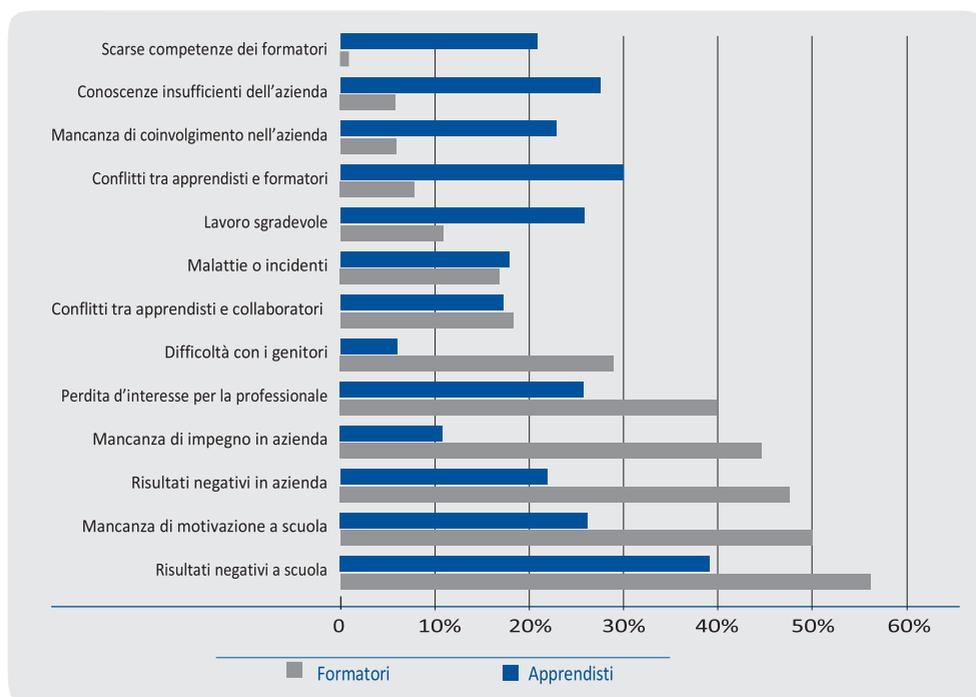
Per il resto giocano un ruolo importante anche le aziende. Così le rescissioni sono più frequenti in piccole aziende che non in quelle medie o grandi (Amos, 1987). Diversi studi mostrano poi che aziende con una buona cultura formativa (Schumann et al., 2014) e che investono per assicurarsi la manodopera qualificata piuttosto che per massimizzare la produzione a corto termine (Christ, 2013) fanno registrare meno rotture di contratti.

Indipendentemente dal settore di attività, sono i giovani di origine straniera ad essere maggiormente coinvolti dal fenomeno: se nel caso degli svizzeri la rescissione subentra in un caso su cinque, per gli stranieri si sale ad uno su tre (Stalder & Schmid, 2006a). Per contro non si rileva differenza alcuna tra maschi e femmine (Neuenschwander, 1999 ; Stalder & Schmid, 2006a).

4.5.1 Cause della rescissione

La decisione di rescindere un contratto viene sovente presa di comune accordo tra i formatori e gli apprendisti, piuttosto di rado in modo unilaterale da una delle due parti (Stalder & Schmid, 2006a). Le cause del fenomeno non sono facilmente identificabili, come rivelano diversi studi. Ciò ha tra l'altro a che vedere con la complessità di queste ragioni che si condizionano e rafforzano a vicenda (Stalder & Schmid, 2006a; Lamamra & Masdonati, 2009). Inoltre occorre considerare che i formatori e gli apprendisti forniscono spesso ragioni molto diverse (cfr. fig. 4-8): le cause legate alla formazione in azienda vengono evocate spesso dagli apprendisti, meno dai formatori, per contro questi riconducono la rescissione in buona parte agli apprendisti stessi, con riferimento soprattutto alle prestazioni insufficienti, a scuola o in azienda, e alla mancanza di motivazione (Stalder & Schmid, 2006a). Le contraddizioni tra le ragioni addotte dalle due parti sono un indicatore più che di un processo discreto e facilmente descrivibile, di un complesso di elementi chesi prestano a spiegazioni e interpretazioni diverse.

Fig. 4-8:
 Importanti motivi (scelta)
 di rottura dei contratti di
 tirocinio dai punti di vista
 del formatore e
 dell'apprendista
 Fonte: Stalder & Schmid
 (2006b)



Nell'insieme, la maggior parte degli studi concordano nell'attribuire la responsabilità della rottura dei contratti ad entrambe le parti, sia agli apprendisti sia ai responsabili della formazione. Prevalgono, quali cause, la carenza dei risultati scolastici, una scelta sbagliata e scarsa adeguatezza alla professione, perdita di motivazione e interesse, conflitti tra apprendisti e formatori, una selezione poco accorta e condizioni formative carenti. Più raramente appaiono ragioni di salute o legate a problemi privati, o ancora a fallimenti o ristrutturazioni delle aziende formatrici (cfr. Baumeler, Ertelt & Frey, 2012).

I motivi principali addotti dai giovani in Ticino per la rescissione del contratto hanno in prevalenza a vedere con un riorientamento professionale che denota le incertezze nella scelta iniziale. Altri motivi hanno a che vedere con la scarsità dei risultati ottenuti, il disaccordo tra le parti o anche cambiamenti economici e strutturali (cfr. SUPSI, 2015, p. 106). In un ampio studio condotto sui 794 casi di scioglimento di contratto nel corso dell'anno 2008-09, Oreste Allidi ha esplorato non solo i motivi di scioglimento, ma anche i fattori di rischio e i fattori protettivi. La ricerca arriva a conclusioni analoghe a quelle degli studi appena evocati e identifica un misto di fattori attinenti sia alle disfunzioni nella formazione aziendale sia carenze legate alle prestazioni scolastiche e ai problemi di personalità dell'apprendista (cfr. Allidi, 2011).

4.5.3 Reinserimento

La rescissione del contratto non significa necessariamente interruzione della formazione. Buona parte dei giovani continua dopo un'interruzione con la stessa formazione o ne avvia una nuova. Lo studio LEVA⁸ realizzato nel Canton Berna ha rivelato che circa tre quarti dei giovani dopo la rescissione del contratto rientrano in una formazione a livello di secondario II. Un buon 40% riesce a continuare senza interruzioni la stessa o una nuova formazione (cfr. fig. 4-9) (Schmid, 2010). Per questi giovani si rende necessaria solo una correzione o un adattamento della situazione formativa in quanto possono continuare nella stessa professione in un'altra azienda (*cambiamento d'azienda*) oppure ad un altro livello di esigenze (progressione o regressione, ad esempio passando dal meccatronico di automobili AFC al meccanico di manutenzione di automobili AFC) senza dover iniziare ex novo (Schmid & Stalder, 2008).

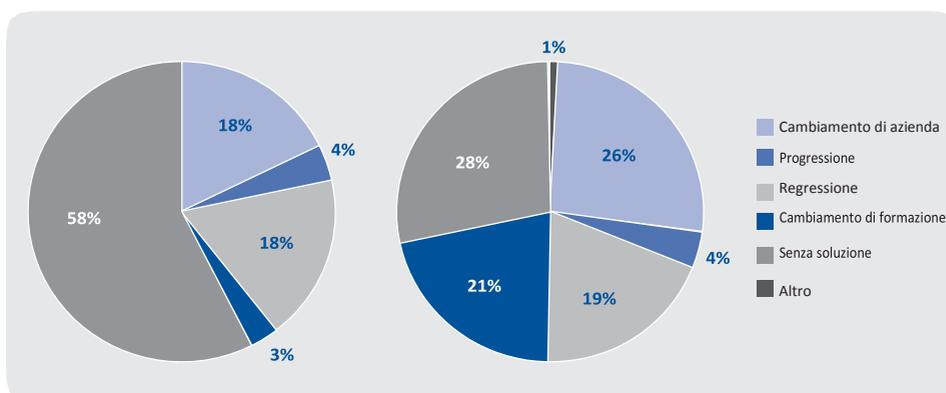


Fig. 4-9: Soluzioni di continuità – due mesi e due anni dopo la rescissione del contratto di tirocinio. Fonte: Schmid & Stalder (2008)

Altri Cantoni segnalano però anche tassi inferiori (Rastoldo, Amos & Davaud, 2009 ; Schmid, 2011a ; Maghsoodi & Kriesi, 2013), per cui il reinserimento si rivela tutt'altro che scontato ed è per molti giovani fonte di difficoltà. Più della metà di loro al momento della rescissione del contratto non ha ancora un nuovo posto di formazione e si trova quindi confrontato con prospettive incerte (Schmid, 2011a). Diversi studi concordano nel ritenere più difficoltosa la reintegrazione quando si dilata nel tempo (Rastoldo, Amos & Davaud, 2009 ; Schmid, 2010 ; Magsoodi & Kriesi, 2013).

Il sostegno degli insegnanti, dei formatori e delle autorità di vigilanza si rivela prezioso, così come la fruizione di percorsi di transizione, in particolare per giovani che non hanno ridefinito le proprie aspettative (Schmid, 2010). Da un punto di vista generale, in questi momenti sono molto importanti i legami sociali (Lamamra, Jordan & Duc, 2013).

La maggioranza dei giovani che non possono riprendere immediatamente la propria formazione finiscono in disoccupazione o a svolgere attività avventizie e molti di loro si iscrivono agli uffici regionali di collocamento (URC).

⁸ Lo studio longitudinale LEVA ("Lehrvertragsauflösung im Kanton Bern") ha analizzato l'ampiezza, le cause e le conseguenze della rottura dei contratti nel canton Berna tra il 2003 e il 2012.

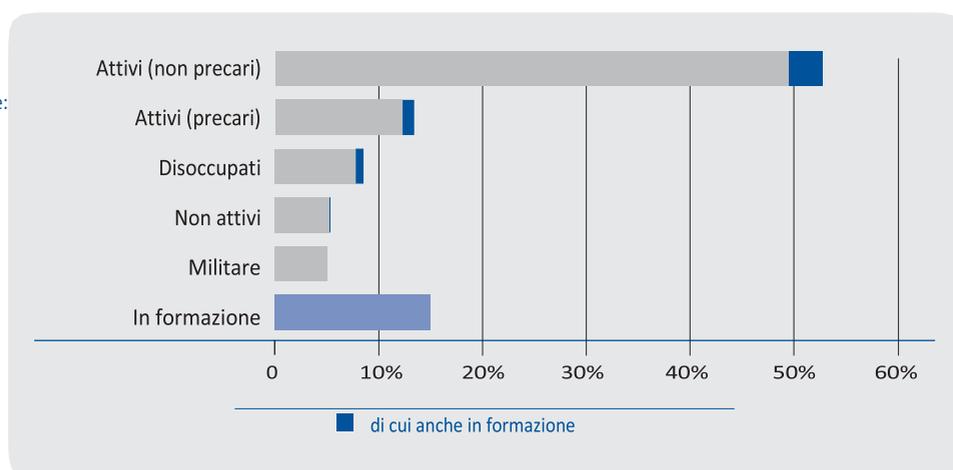
Altri invece approfittano delle offerte di transizione o di altre misure a favore dell'occupazione oppure più semplicemente stanno a casa (Schmid & Stalder, 2008).

Nonostante i notevoli rischi che comportano per la prosecuzione del percorso formativo e professionale, è importante evitare di giudicare le rescissioni di contratto solo negativamente. Per molti giovani offrono l'opportunità di un riorientamento e di un nuovo inizio in quanto permettono a loro e ai formatori di ripensare e correggere decisioni prese e di ottimizzare le condizioni di lavoro e di formazione. Non sorprende che la maggioranza fra coloro che hanno iniziato una nuova formazione sono più soddisfatti di prima della rottura del contratto (Schmid, 2012; Schmid & Stalder, 2012).

4.6 Che fare dopo la formazione professionale iniziale?

Nel corso degli ultimi anni, da 65 000 a 75 000 giovani hanno concluso annualmente la loro formazione di base, venendosi a trovare di fronte all'inizio della vita professionale definitiva oppure alla continuazione della formazione a livello secondario II (ad esempio con un secondo apprendistato) o a livello terziario. Secondo il monitoraggio del mercato del lavoro dell'Università di Zurigo⁹, più o meno i due terzi di questi giovani subito dopo la conclusione della formazione di base sono attivi professionalmente (cfr. fig. 4-10). L'entrata nel mondo del lavoro costituisce per loro una sfida importante.

Fig. 4-10:
Situazione dei giovani poco dopo la fine della formazione (2011). Fonte: Sacchi & Salvisberg (2012)



⁹ Il Monitoraggio svizzero del mercato del lavoro dell'Università di Zurigo, su mandato del SEFRI (in precedenza dell'UFFT), pubblica ogni autunno il barometro dei giovani che arrivano sul mercato del lavoro. Diversi indicatori forniscono un quadro degli sviluppi importanti concernenti i giovani interessati al momento dell'inizio dell'attività lavorativa (Sacchi & Salvisberg, 2012).

4.6.1 Sviluppo dell'offerta di posti di lavoro per gli esordienti

Solo due giovani su cinque, ossia il 40%, restano impiegati nell'azienda formatrice alla fine della formazione (Eymann, Müller & Schweri, 2011 ; Sacchi & Salvisberg, 2012). Più o meno 40 000 titolari di un diploma di formazione professionale di base sono pertanto annualmente alla ricerca di una soluzione, per la maggior parte di loro un posto di lavoro. Per molti giovani ciò non è semplice, infatti l'offerta dei posti per gli esordienti¹⁰ – secondo il monitoraggio – è andata progressivamente ridimensionandosi nel corso degli ultimi quattro decenni. Se nel 2012 la quota parte degli esordienti rapportata all'insieme della manodopera qualificata costituiva il 18%, nel 2001 era ancora del 36% (Sacchi & Salvisberg, 2012). Sempre più frequentemente le offerte di posti di lavoro richiedono esperienza oltre al titolo di formazione di base; a partire dal 2006 ciò è il caso per il 70% di tutte le offerte. L'assenza di esperienza costituisce perciò l'ostacolo principale nella ricerca di un primo impiego, ma anche la formazione continua è diventata un fattore importante, attualmente per un terzo delle offerte di posti qualificati.

Questa evoluzione si spiega con la crescita delle esigenze sul posto di lavoro, con periodi d'introduzione più lunghi, con la flessibilizzazione delle imprese e anche con la crescita della pressione in termini di costi e di tempo (Salvisberg, 2012). Gli effetti delle trasformazioni sociali, si pensi in particolare alla globalizzazione, alla crescita demografica e all'evoluzione verso una società dell'informazione e del sapere, incidono ampiamente anche sul mondo del lavoro e sulle competenze ricercate. Competenze trasversali, competenze comunicative, flessibilità, mobilità, capacità riflessive e capacità di ragionamento d'assieme fanno ormai parte dei repertori richiesti (Franke, 2014). Nel contempo anche qualità tradizionali come l'affidabilità e la diligenza mantengono la loro importanza, cosicché le esigenze imposte dalle aziende di diversi settori si sono ampliate nel corso degli ultimi anni e costituiscono una sfida importante per i giovani alla ricerca del primo impiego (Salvisberg, 2010).

4.6.2 Disoccupazione giovanile

Nel confronto internazionale la Svizzera presenta un tasso di disoccupazione giovanile basso¹¹. Ciò si spiega tra l'altro con una disoccupazione generale

¹⁰ Grazie a dei campioni di offerte di lavoro sulla stampa, su portali internet e sui siti delle aziende, annualmente viene quantificata la quota parte dei posti per esordienti rapportata all'insieme dei posti per personale qualificato. Con posti per esordienti si intendono quei posti che entrano in considerazione per chi ha appena concluso la formazione professionale di base, quindi posti per i quali non è richiesta un'esperienza o una formazione continua specifica, che non sono destinati a funzioni direttive e che non pongono vincoli di età (Sacchi & Salvisberg, 2012).

¹¹ Le statistiche sulla disoccupazione giovanile vanno prese con prudenza siccome si basano sovente su metodi di calcolo diversi. Fuorviante è soprattutto il fatto che in molte statistiche il numero dei giovani disoccupati venga calcolato esclusivamente in rapporto all'insieme di chi si trova sul mercato del lavoro (disoccupati, persone senza lavoro e persone in cerca di lavoro) e non in relazione all'insieme dei giovani. Giovani adulti in formazione non vengono presi in considerazione. Ciò significa ad esempio per la Spagna che i giovani disoccupati sull'insieme dei

contenuta rispetto ad altri paesi (cfr. il cap. 2.2, p. 123) e con una situazione congiunturale di lungo corso favorevole. Tuttavia, la disoccupazione giovanile viene sovente ricondotta anche al sistema della formazione professionale, fortemente incentrato sull'economia e sul mercato del lavoro. Queste peculiarità comportano una formazione dei giovani sia teorica che pratica, a differenza di taluni paesi dove la formazione è prevalentemente scolastica (cfr. il cap. 1.16, p. 100).

Resta il fatto che la disoccupazione dei giovani a fine formazione di base costituisce un problema. Tra l'ottobre 2011 e il settembre 2012 erano mediamente 12 400 i giovani adulti tra i 18 e i 25 anni ad essere iscritti ad un ufficio regionale di collocamento (URC). A questi ne vanno aggiunti circa altri 6000 che non hanno concluso una formazione postobbligatoria (Sacchi & Salvisberg, 2012).¹² Il rischio di incorrere in una situazione di disoccupazione è nettamente superiore per i giovani rispetto agli adulti (cfr. fig. 4-11), infatti la quota è il doppio a fronte di quella dei professionisti da tempo integrati nel mondo del lavoro (Duttweiler & Weber, 2010; Sacchi & Salvisberg, 2012). Questa situazione ha a che vedere con la sensibilità della disoccupazione giovanile nei confronti delle fluttuazioni congiunturali ("sensibilità congiunturale"): nei periodi di congiuntura debole la disoccupazione giovanile cresce in misura chiaramente maggiore rispetto alla disoccupazione generale, ma diminuisce in modo altrettanto consistente nei periodi di prosperità (Weber, 2007; Duttweiler & Weber, 2010). Di conseguenza, la durata individuale della disoccupazione è nettamente inferiore per i giovani (tra il 2004 e il 2010 per i giovani disoccupati di 15-24 anni il periodo di disoccupazione medio era di 4.3 mesi, mentre per i 25-54enni era di 6.7 mesi) (Duttweiler & Weber, 2010).

La sensibilità congiunturale della disoccupazione giovanile è legata alla problematica della transizione alla fine della formazione di base. Se le ordinazioni non sono elevate, molte aziende reagiscono con uno stop alle assunzioni prima di ridurre il personale. Inoltre, molti giovani al primo impiego hanno un contratto di lavoro di durata determinata e fanno parte dei primi ad essere licenziati o a non beneficiare di un prolungamento di contratto in caso di situazione economica negativa (Duttweiler & Weber, 2010).

Occorre pure rilevare che le persone che dispongono di una formazione professionale di base, indipendentemente se giovani o adulti, incorrono molto meno frequentemente nella disoccupazione rispetto a chi non ha una formazione a livello di secondario II (cfr. fig. 4-11): nel corso degli ultimi anni la quota di disoccupazione media era di 1.9 volte superiore per i giovani e 2.6 volte per gli adulti senza formazione rispetto alla persone qualificate della

giovani non sono il 50% ma il 20% (Spina, 2014). Queste distorsioni possono avere diverse cause, fra cui anche motivazioni politiche (ad esempio per maggiorare le richieste di fondi) (per la definizione della quota di disoccupazione si veda il cap. 2.2, p. 123).

¹² Son da aggiungere quei giovani disoccupati che non si annunciano presso un URC. Secondo Weber (2007) che fa riferimento alla Rilevazione sulle forze di lavoro in Svizzera (RIFOS), nel 2006 solo il 37% dei giovani disoccupati era annunciato in un URC, una percentuale inferiore rispetto agli adulti.

stessa età (Sacchi & Salvisberg, 2012). La disponibilità di un diploma di formazione professionale di base si rivela essere un fattore di protezione contro la disoccupazione.

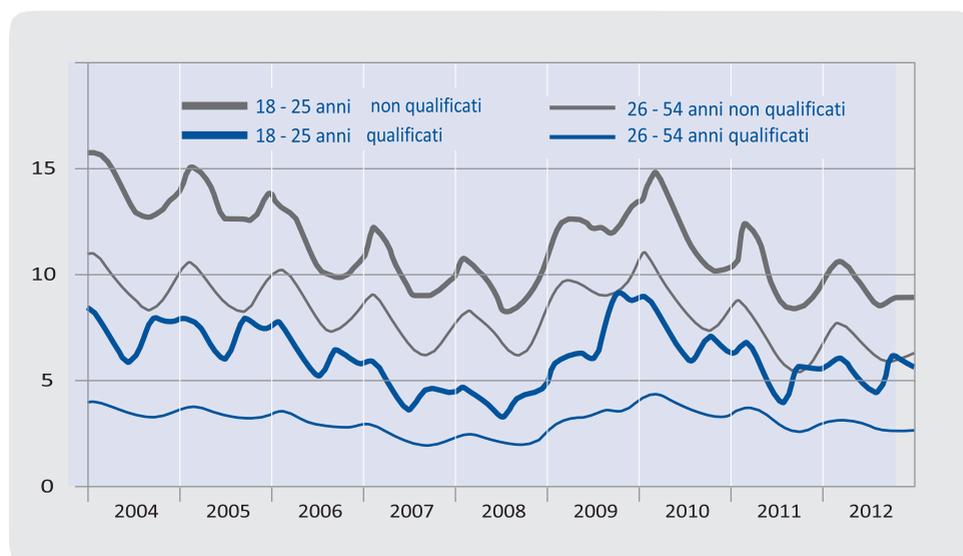


Fig. 4-11:
Tasso di disoccupazione per
età e formazione, serie
mensili 2004-2012.
Fonte: Sacchi & Salvis-
berg
(2012)

Il rischio maggiore di disoccupazione non riguarda solo i giovani senza formazione ma anche i giovani che hanno svolto una formazione professionale di base a tempo pieno (Eymann, Müller & Schweri, 2011) e i giovani nella Svizzera francese e italiana rispetto alla Svizzera tedesca (Bertschy, Böni & Meyer, 2007).

La situazione in Ticino conferma questa considerazione come indicano i dati forniti dall'UFS. Infatti negli ultimi anni la disoccupazione dei giovani con meno di 25 anni in Ticino si è attestata sopra il 6% (2013: 6.3%) e di conseguenza da due a tre punti percentuali sopra la media svizzera (2013: 3.4%). Occorre anche tenere presente che il dato relativo ai giovani riflette quello della disoccupazione in generale che tendenzialmente si colloca nel lungo periodo circa due punti sopra la media nazionale. Va tuttavia rilevato che il tasso di disoccupazione si è mantenuto relativamente stabile nonostante la massiccia affluenza di manodopera frontaliera (cfr. USTAT, 2015a). Si tenga anche presente che i dati dell'Organizzazione internazionale del lavoro (ILO) sono di alcuni punti percentuali superiori.

4.6.3 Transizione verso una formazione terziaria

Siccome la maggior parte dei giovani dopo la conclusione della formazione professionale di base ha un lavoro oppure ne sta cercando uno, il numero di coloro che accede direttamente ad una formazione terziaria è relativamente ridotto, soprattutto fra chi non dispone di una maturità professionale (Schmid, 2011b). Ovviamente ciò è anche dovuto al fatto che molte formazioni a livello superiore presuppongono esperienza professionale e infatti l'età media di chi frequenta i corsi di preparazione agli esami di formazione professionale superiore si situa oltre i 30 anni. Gli studenti delle scuole specializzate superiori (SSS) hanno invece all'inizio un'età media di poco inferiore ai 25 anni. Analoga è la situazione nelle SUP (24 anni in media), mentre gli studenti delle università iniziano relativamente giovani, mediamente a 21 anni (OFS, 2007). Chi vuole studiare ad una SUP deve spesso recuperare ancora la maturità professionale (MP2): nell'anno scolastico 2011/12 ben 8625 persone hanno ottenuto la maturità post, quindi dopo aver concluso la formazione professionale di base e, non di rado, dopo diversi anni di attività (UFS, 2013g). Il tasso di passaggio alle SUP si è stabilizzato negli ultimi anni tra il 50 e il 60% (UFFT, 2012a), ed è nettamente inferiore al tasso di transizione dal liceo alle università (Gonon, 2013).

Non di rado è la situazione finanziaria a porsi come ostacolo per chi vuole intraprendere una formazione a livello di terziario B. Diversamente dai percorsi universitari e dalle SUP, la formazione professionale superiore deve essere finanziata in buona parte dai corsisti stessi, a volte con il sostegno dei datori di lavoro (cfr. il cap. 2.5, p. 145). Molti interessati esitano pertanto ad avviare uno studio, come ad esempio nel settore socio-sanitario dove la carenza di personale qualificato imporrebbe un aumento della quota di passaggio, ma i titolari di un AFC quali operatori socio-sanitari che fanno il passo scarseggiano, proprio anche per ragioni finanziarie (cfr. il cap. 1.11, p. 74; Trede & Kriesi, 2013). In verità, un diploma di formazione professionale superiore a lungo termine risulta comunque pagante e si traduce in una rendita formativa personale in attivo (Cattaneo & Wolter, 2011a).

Per molti fra coloro che hanno concluso la formazione professionale di base, la prospettiva di una formazione terziaria non entra pertanto in linea di conto, quantomeno nei primi anni di attività. In ogni caso la formazione professionale superiore a livello di terziario B ha un'importanza notevole per la formazione professionale in Svizzera, tant'è che i relativi diplomi a livello terziario raggiungono la metà di tutti i diplomi del terziario (Gaillard, 2011).

Il ruolo della formazione professionale superiore in Ticino è decisamente meno evidente. Le ragioni delle difficoltà per questo settore sono in parte storiche, ma hanno anche a che vedere con i problemi di massa critica e con la concorrenza della manodopera qualificata frontaliera. I numeri limitati rendono difficile lo svolgimento regolare dei corsi, sia per gli esami federali che per le scuole specializzate. A questi problemi strutturali si è aggiunta negli ultimi anni una doppia concorrenza, da un lato originata dalla già citata

manodopera frontiera qualificata, dall'altro lato dalla presenza della SUPSI che in diversi settori offre formazioni di base e continue alternative (cfr. nel merito Ghisla, 2013b, pp. 287-290)

Capitolo 5

Protagonisti e istituzioni

Alla formazione professionale in Svizzera concorrono numerosi protagonisti. Essa si realizza in luoghi di formazione diversi ed è concepita quale partenariato tra Confederazione, Cantoni e Organizzazioni del mondo del lavoro (OML).

I protagonisti di questo partenariato sono impegnati in un processo di negoziazione più o meno conflittuale, ma che permette di trovare soluzioni coordinate e determinanti per l'impostazione del sistema della formazione professionale.

Per protagonisti (o attori) intendiamo sia persone singole sia gruppi di interesse, dai lobbisti di un'associazione di categoria ai rappresentanti delle istituzioni formative e dell'amministrazione, così come esperti della formazione. Le istituzioni e le organizzazioni sono strutture consolidate, legittimate da regolamenti, ordinanze, programmi, piani di formazione e procedure capaci di conferire un'identità alla formazione professionale nel suo insieme.

In questo capitolo presenteremo i protagonisti che reggono le sorti della formazione professionale e delle sue istituzioni e descriveremo i loro compiti principali.

Accanto alle aziende formatrici e alle reti di formazione, alle scuole professionali e alle scuole specializzate superiori e ai tre partner principali, ossia la Confederazione, i Cantoni e le OML, terremo in considerazione anche attori attivi nella ricerca e sviluppo come pure i responsabili della formazione nei diversi luoghi della formazione.

5.1 Aziende formatrici e reti di formazione

“La formazione professionale pratica”, come viene definita nella legge sulla formazione professionale (LFPr), è una componente essenziale di ogni formazione professionale di base e, nel caso di un apprendistato duale, si realizza solitamente in un’azienda o in analoga istituzione del mondo del lavoro (cfr. i cap. 1.1 - 1.3, p. 18, p.30). Per le formazioni nelle scuole a tempo pieno (cap. 1.4 e 1.5, p. 36, p. 43), la parte pratica ha luogo nei laboratori, negli uffici sperimentali o in altri contesti formativi con, comunque, momenti – in parte richiesti in modo vincolante – da passare in un’azienda.

Se l’apprendista passa un giorno settimanale in una scuola professionale e una settimana annualmente in un corso interaziendale (CI), ciò si traduce in circa 1400 ore d’apprendimento in azienda, 300 a scuola e 30 nel CI¹. Da qui l’importanza preminente dell’azienda per la formazione. Inoltre l’azienda sceglie gli apprendisti (cfr. il cap. 4.3.4, p. 202) e si costituisce di regola come partner contrattuale.

Molte grandi aziende, le reti di aziende formatrici e talune PMI dispensano a volte anche un insegnamento teorico complementare e molti formatori assumono in azienda compiti di accompagnamento dei giovani.

L’importanza dell’azienda per la formazione professionale di base non può pertanto essere sottovalutata, anche nel caso delle formazioni in scuole a tempo pieno.

5.1.1 Formazione nel mondo del lavoro

Le aziende non sono primariamente delle istituzioni formative! Il loro compito precipuo è la produzione di merci o l’offerta di servizi e il loro obiettivo è la soddisfazione delle esigenze di azionisti, clienti, ecc. La formazione è uno dei tanti mezzi per raggiungere l’obiettivo.

Il fatto che cionondimeno l’azienda sia il luogo principale della formazione distingue la formazione professionale da altri percorsi formativi. Alla base di questa concezione c’è l’idea che l’esecuzione di un lavoro permetta – “on the job” – almeno parzialmente l’apprendimento del lavoro stesso e che la collaborazione costituisca in molti casi addirittura la forma ottimale per introdurre i giovani nella vita lavorativa (cfr. i cap. 3.1 e 3.2, p. 158, p.161).

¹ Tempo di lavoro calcolato sulla base di 8 ore giornaliere per 44 settimane con un totale di 1760 ore; scuole professionali: 38 settimane x 8 ore = 304 ore. Una settimana di CI tola la giornata di frequenza scolastica: 4 x 8 ore = 32 ore.

5.1.2 Determinanti della formazione

Non certo tutte le aziende svizzere accolgono apprendisti per poterli formare. Secondo il censimento del 2008 le imprese industriali ed artigianali ad assumersi questo compito erano solo il 26.6% e quelle del settore dei servizi il 15.8% (cfr. il cap. 2.2.3, p. 126).

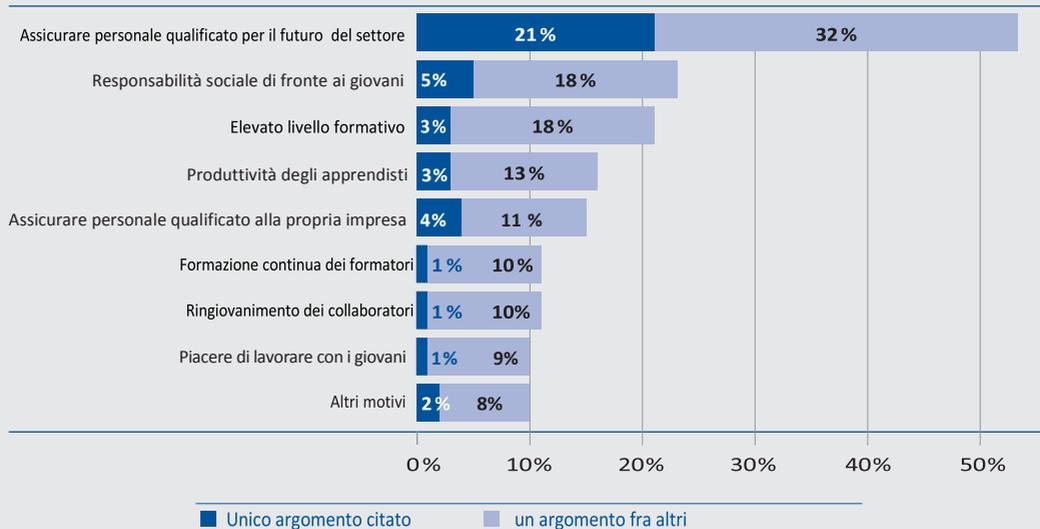
Ma che cosa motiva queste aziende ad assumere giovani e a formarli? Che cosa invece dissuade le altre imprese? Oggi sembra predominare l'opinione che le ragioni economiche siano decisive. Come mostrato al capitolo 2.5.2 (cfr. p. 149), in base alle indicazioni delle stesse aziende, due terzi delle imprese formatrici deriverebbero un utile netto dalla formazione già durante la formazione, grazie al lavoro produttivo degli apprendisti. Nel caso di una formazione di base quadriennale con costi medi di CHF 115 000, l'utile medio sarebbe di CHF 8 400 (Strupler & Wolter, 2012, p. 101). Per il terzo rimanente invece sussistono costi netti (ibid., p. 102). Tuttavia anche per queste aziende vi sarebbe un beneficio, in quanto molti apprendisti restano in azienda e permettono quindi di risparmiare costi di reclutamento e formazione introduttiva fino a CHF 16 000 pro persona (ibid., p. 171).

Secondo l'inchiesta, il 22% delle aziende che non formano indica di non essere nelle condizioni di poter formare apprendisti (ibid., p. 159), mentre fra le altre vi è chi lamenta la carenza di tempo e chi rimanda alla scarsa utilità di un impegno formativo (Mühlemann, Schweri & Wolter, 2004).

Questi dati fanno supporre che le motivazioni dei responsabili nelle aziende siano molto variegate. In diversi studi, le aziende intervistate indicano che il loro impegno formativo si giustifica con la preoccupazione di assicurare la continuità della manodopera qualificata e con la responsabilità sociale più che su motivazioni di carattere esplicitamente economico (cfr. fig. 5-1 e 5-2 a e b). Comunque anche da questi studi appare che le aziende sono sensibili all'incidenza dell'investimento e alla mancanza di rendimento a seguito di assenteismo o di carenze degli apprendisti e che per queste ragioni talvolta rinunciano ad attività formative (Stalder, 1999). Arriva a conclusioni analoghe anche uno studio sulle ragioni specifiche che spingono le aziende a rinunciare alla formazione (Grigo & Wettstein, 2006): i motivi principali risiederebbero nella mancanza del tempo necessario per occuparsi degli apprendisti, nelle condizioni economiche poco propizie e nei problemi derivanti dalla gestione degli apprendisti (carenza di motivazione, carenze scolastiche, problemi sociali e personali).

In un'inchiesta che ha preso in considerazione un campione di 7 aziende nella Svizzera italiana, 15 nella Svizzera tedesca e 8 in Lombardia, si arriva alla conclusione che il senso di responsabilità e anche il clima aziendale vengono ritenuti più importanti del calcolo costi-benefici. In nessuna azienda si giudica la responsabilità sociale irrilevante, mentre quasi il 20% di chi risponde potrebbe fare a meno del ragionamento costi-benefici (Ghisla et al., 2009, pp. 107 ssg; cfr. fig. 5-2 b)

**Argomenti frequenti a favore della formazione, più risposte possibili per azienda
(%, rispetto al numero totale di aziende)**



**Argomenti frequenti contro la formazione, più risposte possibili
(%, in rapporto al totale delle aziende)**

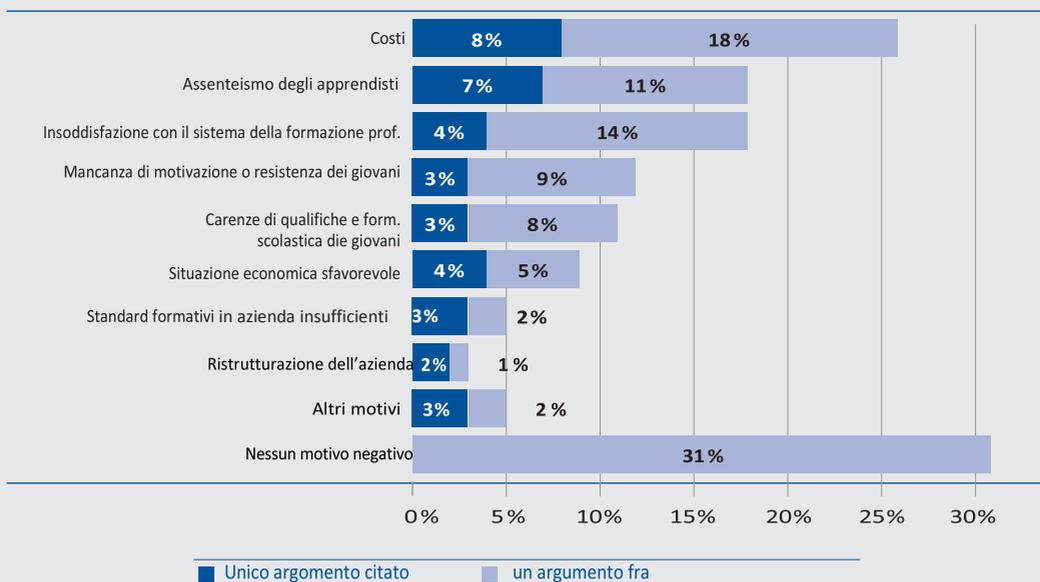


Fig. 5-1 e 5-2 a:
Argomenti frequenti in
favore e contro la
formazione di apprendisti
(in %, Canton Berna).
Fonte: Stalder (1999)

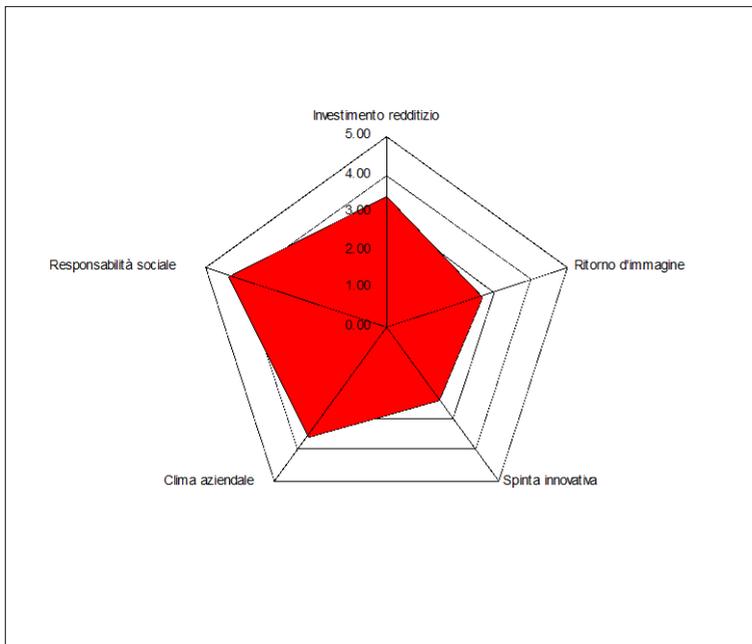


Fig. 5-2 b:
Motivazione per formare
apprendisti (media punteggi). Fonte:
Ghisla et al. (2009)

5.1.3 Responsabili della formazione professionale in azienda

I “maestri di tirocinio” responsabili della formazione di base degli apprendisti, oggi vengono chiamati “formatori” (cfr. il ritratto di Daniele Santi, p. 230). Assieme agli insegnanti nelle scuole professionali, ai periti d’esame fanno parte dei “responsabili della formazione professionale” (cfr. il cap. 5.6, p. 266). Sovente i formatori delegano una parte della formazione ai responsabili di linea, superiori gerarchici degli apprendisti, o a personale dei team dove questi ultimi lavorano. Nelle ordinanze queste persone vengono definite con le nozioni di “specialista” o di “personale competente” (cfr. il ritratto di Céline Caduff, p. 232).

L’ordinanza sulla formazione di base (OFB) di una professione stabilisce di quanti “specialisti” un’azienda debba disporre per poter formare un determinato numero di apprendisti. Sulla base delle disposizioni contenute nell’ordinanza sulla formazione professionale (OFPr, 2003, art. 44), l’OFB stabilisce per ogni singola formazione quali siano i requisiti dei formatori aziendali. Di regola è richiesta una formazione superiore alla formazione di base e/o un’esperienza professionale di una certa durata. Inoltre è d’obbligo una qualifica pedagogica (cfr. il cap. 5.6, p. 266).

Requisiti richiesti ai formatori. Esempio relativo alla formazione di base degli installatori di riscaldamenti AFC*

Art. 12 *Requisiti professionali minimi richiesti ai formatori*

1. I requisiti professionali minimi sono soddisfatti se il formatore possiede una delle seguenti qualifiche:
 - a. attestato professionale federale di capo montatore di riscaldamenti;
 - b. diploma di formazione professionale superiore di livello terziario in ambito pertinente;
 - c. diploma universitario di livello terziario in ambito pertinente e almeno tre anni di pratica professionale nel campo d'insegnamento.

(...)

Art. 13 Numero massimo di persone in formazione

1. In un'azienda può svolgere il tirocinio una persona in formazione se:
 - a. è occupato al 100 per cento un formatore qualificato; oppure
 - b. sono occupati due formatori qualificati, ciascuno almeno al 60 per cento.
2. Quando una persona arriva all'ultimo anno della formazione professionale di base, un'altra persona in formazione può iniziare il tirocinio.
3. Per ogni altro specialista occupato al 100 per cento o per ogni due specialisti occupati ciascuno almeno al 60 per cento può svolgere il tirocinio una persona in formazione più.
4. È considerato specialista il titolare di un attestato federale di capacità oppure di un certificato federale di formazione pratica nel campo della persona in formazione o chi dispone di una qualifica equivalente.
In casi particolari l'autorità cantonale può autorizzare il superamento del numero massimo di persone in formazione per le aziende di tirocinio che da più anni svolgono la loro funzione di formazione con un successo superiore alla media.

* Ordinanza del 12 dicembre 2007 sulla formazione di base di un'installatrice o un'installatore di riscaldamento con certificato federale di capacità (CFC).

Deroghe al numero massimo di persone in formazione sono possibili in caso di formazioni a tempo pieno in una scuola professionale artigianale o in un'istituzione analoga.

5.1.4 Esigenze e sviluppo della qualità

La qualità della formazione in azienda dipende soprattutto dai seguenti fattori:

- organizzazione e gestione della formazione;
- livello formativo e attività dei formatori;
- posti di lavoro e equipaggiamento;
- varietà delle attività dell'azienda.

Per formare gli apprendisti, le aziende hanno bisogno di un'autorizzazione cantonale che viene concessa dopo il controllo della disponibilità degli equipaggiamenti necessari e di un numero sufficiente di formatori qualificati. Le imprese devono in particolare assicurare di disporre delle risorse necessarie per formare gli apprendisti secondo gli obiettivi dell'ordinanza (cfr. il cap. 5.4.2, p. 254).

L'esigenza di avere una certa varietà di attività sta diventando un ostacolo in quanto un numero crescente di imprese si specializza. Per questa ragione diverse ordinanze prevedono degli apprendimenti a carattere esemplare, realizzabili in ambiti professionali particolarmente importanti². Un'azienda formatrice ha però anche facoltà di attribuire la formazione di determinate competenze ad un'altra azienda o ad un centro di formazione (cfr. i cap. 1.1, fig. 1-2, "formazione complementare", p. 24).

A testimonianza della qualità della formazione di un'azienda sono anzitutto i risultati ottenuti dagli apprendisti agli esami organizzati direttamente dai servizi cantonali o su loro mandato (cfr. il cap. 5.4, p. 254). Quando un'azienda dispone dell'autorizzazione, il ruolo di vigilanza dei Cantoni si limita ad interventi in caso di particolari difficoltà.

Delle misure per assicurare la qualità fa pure parte la cosiddetta QualiCarte. Si tratta di uno strumento di valutazione della formazione aziendale neutro composto di 28 criteri suddivisi in cinque capitoli: obiettivi e misure di ottimizzazione, selezione e assunzione, introduzione, processi di formazione, diplomi. Tutti i 28 criteri devono essere valutati da parte dei formatori o di un team. In caso d'incertezza, fornisce supporto il Manuale QualiCarte (CSFO, 2011a). È comunque possibile che la QualiCarte venga utilizzata da valutatori esterni, quando ad esempio sono il Cantone o le OML a voler saggiare la qualità formativa delle aziende.

² Cfr. ad esempio l'ordinanza del 3 novembre 2008 dei polimeccanici CFC.

Esigere fa rima con sostenere

La Bischofszell Nahrungsmittel AG (Bina) forma attualmente 44 apprendisti in otto professioni diverse. Daniele Santi è responsabile della formazione degli apprendisti nell'azienda e si occupa anche direttamente dei polimeccanici AFC.

Il colloquio è durato venti minuti e alla fine anche l'apprendista ha capito. Un lavoro scritto richiede impegno e deve essere consegnato puntualmente. L'apprendista al primo anno, che si trovava nell'ufficio di Daniele Santi questa mattina, non ha rispettato entrambe le regole, e non era la prima volta, ma probabilmente sarà l'ultima. «Gli ho detto che può migliorare e che è quanto ci aspettiamo da lui», spiega Daniele Santi. «L'ha ammesso anche lui».

Daniele Santi è responsabile della formazione e della formazione continua presso la Bischofszell Nahrungsmittel AG (Bina). Quest'anno, sotto la sua guida, vengono formati 44 apprendisti in otto professioni diverse, tra queste l'impiegata di commercio AFC, il tecnico alimentarista AFC e anche il polimeccanico AFC. Ciascuna di queste formazioni di base è di responsabilità di un formatore qualificato che ha seguito un corso per formatori di apprendisti. I superiori diretti degli apprendisti sono dei collaboratori specializzati. Daniele Santi conosce perfettamente i loro compiti. Si è formato inizialmente come costruttore di strumenti e poi come maestro nell'industria. Nella formazione dei polimeccanici è anche responsabile specialistico e formatore professionale. Ammette che a volte non è facile trovare l'equilibrio tra i diversi compiti.

Oltre all'organizzazione interna della formazione professionale, Daniele Santi si occupa soprattutto dell'assunzione degli apprendisti e del contatto con le scuole professionali e l'organo cantonale preposto alla formazione professionale. Tra le sue attività rientrano compiti di routine come la valutazione dei dossier di candidatura oppure la stesura di contratti di tirocinio, lo scambio con i docenti per fare il punto delle prestazioni degli apprendisti ma anche l'organizzazione della presenza a eventi per l'orientamento professionale. L'azienda offrirà due nuove formazioni professionali di base a partire dal prossimo anno scolastico.

Daniele Santi, 35 anni,
è responsabile della formazione e della formazione continua
presso la Bischofszell Nahrungsmittel AG.



Dopo aver fatto le opportune verifiche in azienda, Daniele Santi, insieme ad altri responsabili, decide quali divisioni possono occuparsi dei singoli apprendisti e chi si assumerà il ruolo di formatore professionale e responsabile specialistico. Sarà presente anche quando le autorità cantonali per l'orientamento professionale verranno alla Bina: «Per me è importante conoscere i responsabili». Oltre alla formazione in azienda, la Bina offre anche lezioni di recupero destinate agli apprendisti che faticano e le cui prestazioni sono insufficienti. Le lezioni sono tenute dagli apprendisti dell'ultimo anno che così ripetono anche i contenuti importanti per la loro procedura di qualificazione durante il tempo di lavoro. È Daniele Santi ad aver avuto questa idea. Lo svolgimento del recupero si basa sugli obiettivi di apprendimento e completa le offerte delle scuole professionali. Gli apprendisti che seguono la formazione tecnico alimentarista sono addirittura tutti formati da compagni del terzo anno per quanto riguarda l'insegnamento aziendale. «Per questa professione, i contenuti scolastici sono trasmessi in blocchi di corsi di tre settimane», spiega Daniele Santi. «I corsi in azienda permettono di rinfrescare quanto imparato».

Per Daniele Santi è importante mantenere elevata la qualità della formazione professionale. «Siamo esigenti e vogliamo che i nostri apprendisti siano tra i migliori. Per questo facciamo tutto il possibile per sostenerli». Ogni anno organizza un campo per gli apprendisti che promuove lo spirito di squadra e che si prefigge un obiettivo di pubblica utilità. Si cucina insieme, gli apprendisti organizzano serate di gioco e di cinema. Daniele Santi racconta che ogni volta la direzione aziendale va a trovare il gruppo, sottolineando così l'importanza delle nuove leve per la Bina. Al responsabile della formazione piacerebbe anche riconoscere in modo più tangibile quanto fanno i collaboratori preposti alla formazione dei giovani. Durante l'ultimo convegno sulla formazione professionale del gruppo Migros, ha appreso che Jowa tiene delle formazioni continue specifiche per questi collaboratori. Al convegno, che si tiene tre volte all'anno, Daniele Santi si è anche di nuovo confrontato con il tema «intervisione», una modalità formativa che aveva già avuto modo di conoscere nell'ambito della sua formazione FSEA. Ora ha deciso di istituire un «gruppo intervisione» insieme a una collega. «Non solo gli apprendisti, ma anche noi possiamo sempre migliorare».

RITRATTO: CÉLINE CADUFF

«Non sono severa»

Céline Caduff ha appena finito la sua formazione professionale di base e si impegna già nella formazione delle nuove leve. L'attività di formatrice in azienda le piace anche se comporta un impegno supplementare.

La giornata lavorativa di Céline Caduff inizia spesso con un sopralluogo del terzo piano del grande magazzino Loeb di Berna. È il suo regno: i tavoli, gli scaffali e i banchi devono essere invitanti per i clienti. La decoratrice-espositrice ventiduenne è responsabile dell'allestimento degli spazi di vendita. Mentre fa il giro a inizio giornata, è spesso accompagnata da Fabian Keusen che sta seguendo il primo anno di tirocinio per diventare decoratore 3D AFC. Céline è la sua formatrice in azienda per sei mesi. In seguito Fabian cambierà piano.

Al terzo piano si trovano vestiti e articoli per bambini, biancheria da donna e la cartoleria. Questa mattina, lo sguardo di Céline Caduff si sofferma su un tavolo con vestiti, scarpe e accessori per bambini che ha allestito circa due settimane fa. Ora sembra già che manchino diversi articoli. La formatrice chiede a Fabian di rinfrescare la presentazione con nuovi articoli e, se necessario, di fare anche uso di accessori di presentazione. Questa attività corrisponde a uno dei tre orientamenti della formazione chiamato «styling».

Céline Caduff lascia molta libertà al giovane apprendista, non solo in questo caso. «Durante la mia formazione non sono mai stata semplicemente un aiuto a buon mercato. Anch'io voglio trattare così i miei apprendisti», spiega. Mentre fanno il giro insieme, Céline Caduff lascia spesso che anche Fabian esprima la sua opinione. A volte si fa addirittura ispirare dai suoi suggerimenti, altre volte, invece, interviene per raddrizzare un po' il tiro. Due manichini di bambini che l'apprendista ha dovuto vestire sembrano senza vita. Céline Caduff sistema i manichini in modo tale che uno sembri tirare l'altro per la manica in modo sfacciato. «Spesso, è utile immaginarsi una storia per preparare queste presentazioni», consiglia. Il monopattino che uno dei manichini tiene in mano è già stato venduto.

Céline Caduff, 22 anni,
come formatrice si occupa dei giovani decoratori 3D AFC.



Già durante la sua formazione professionale di base, Céline Caduff ha istruito gli apprendisti più giovani. Ora però questa attività è soggetta ad obblighi. La decoratrice-espositrice deve sempre garantire che Fabian abbia abbastanza lavoro, se necessario lo deve mandare in un altro piano. Alla fine del semestre deve poi valutare le prestazioni dell'apprendista e compilare l'apposito modulo «rapporto di formazione» che comprende diversi capitoli come «competenze professionali», «competenze sociali» e «documentazione dell'apprendimento». Per Céline Caduff non tutti gli aspetti sono facili da valutare. La decoratrice-espositrice partecipa anche al colloquio iniziale e a quello finale organizzato dalla responsabile della formazione professionale di Loeb.

Finora, Céline Caduff ha formato tre apprendisti. In genere, il terzo piano è la prima tappa della formazione di quattro anni per diventare decoratore 3D. La formatrice in azienda è sempre disponibile per le domande dei giovani apprendisti. Se lo desiderano li aiuta anche a fare i compiti. «Non sono un capo autoritario e non sono severa. Mi piace lavorare con gli apprendisti e mostrare loro il mio mestiere». Formare i giovani prende molto tempo. Non tutti imparano velocemente e spesso bisogna avere pazienza e ripetere le cose diverse volte. Questo impegno aggiuntivo, sottolinea Céline Caduff, non viene onorato con una maggiorazione di stipendio.

Per la sua attività come formatrice non ha seguito una formazione pedagogica, la legge non lo prevede. A volte, però, pensa che un po' di teoria le potrebbe tornare utile. «Mi chiedo per esempio quanto lavoro posso dare agli apprendisti senza sovraccargarli». Chissà, forse la direzione del Loeb le chiederà di seguire una formazione per diventare maestra di tirocinio...

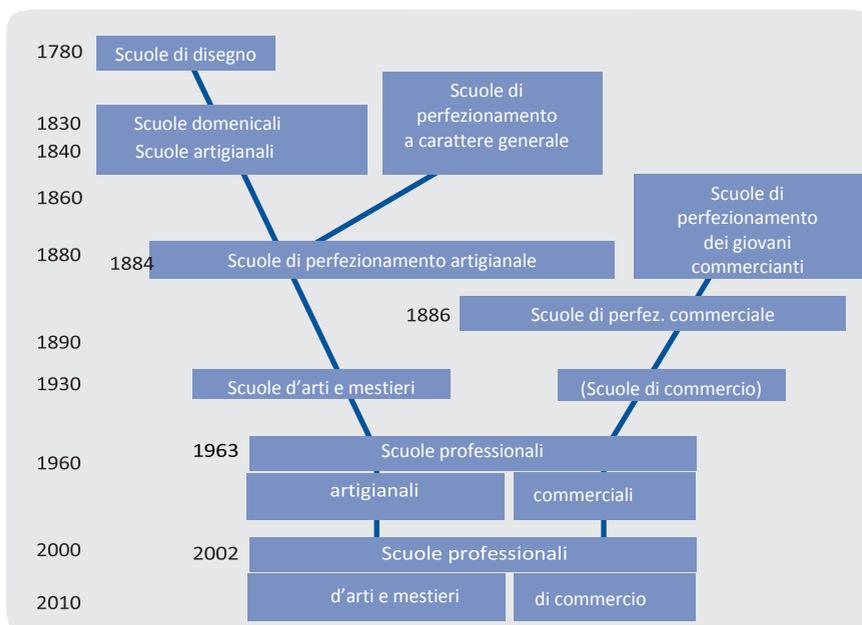
5.2 Scuole professionali e Scuole professionali superiori

Nelle scuole professionali si dispensano un insegnamento obbligatorio e, in taluni casi, dei corsi supplementari. Le circa 230 scuole a livello svizzero si impegnano anche a livello di formazione professionale superiore e di corsi di aggiornamento.

5.2.1 Storia

Le scuole professionali hanno una doppia origine, come appare in particolare dall'evoluzione delle scuole d'arti e mestieri (cfr. fig. seguente).

Fig. 5-3:
Evoluzione storica delle
scuole professionali



L'insegnamento professionale scolastico specifico trova origine nelle cosiddette "Scuole di disegno" settecentesche, mentre l'insegnamento professionale di carattere generale risale a differenti tipi di scuola, come le scuole di ripetizione o di perfezionamento. Lo sviluppo delle scuole di perfezionamento venne favorito in modo decisivo dal decreto federale sulla formazione professionale artigianale e industriale del 27 giugno 1884, quello delle scuole di ripetizione invece, indirettamente, dall'introduzione degli esami pedagogici per le reclute nel 1875 (Wettstein, 1987).

Un buon numero di scuole professionali, a volte anche di carattere interregionale, sono state create da organizzazioni d'arti e mestieri locali e da associazioni e enti d'interesse pubblico.

All'inizio del Novecento i cosiddetti atelier completavano in misura considerevole la formazione aziendale nelle maggiori scuole professionali. Dopo l'entrata in vigore della LFPr nel 1933, la Confederazione decise che le

scuole professionali sovvenzionate dovessero occuparsi della sola teoria, con la pratica ad essere di competenza delle aziende. Nell'ambito delle scuole professionali di commercio, nate nell'Ottocento dai corsi di perfezionamento delle associazioni dei giovani commercianti, questa separazione si è concretizzata solo verso la fine del secolo scorso.

5.2.2 Campi d'attività delle scuole professionali

Il compito principale delle scuole professionali è ovviamente l'insegnamento a giovani che svolgono la formazione di base. Tuttavia si dedicano anche ad altre funzioni.

Luogo di formazione nell'ambito della formazione professionale di base

Fino agli anni 1950 le scuole professionali venivano considerate alla stregua di un complemento all'apprendistato in azienda, ma in seguito saranno parte costitutiva della formazione. Secondo l'attuale LFPr (2002, art. 21), esse promuovono "lo sviluppo della personalità e delle competenze sociali delle persone in formazione dispensando loro le basi teoriche per l'esercizio della professione e una cultura generale"

Accanto all'insegnamento obbligatorio, le scuole professionali offrono dei programmi speciali indirizzati ad allievi con esigenze specifiche e con problemi di apprendimento (cfr. i cap. 1.7. 1.8 et 1.9, p. 54, 59 et 62). I seguenti aspetti godono in ogni modo di particolare attenzione (cfr. il cap. 3, p. 155):

- trasmissione del necessario sapere pratico-tecnico;
- promozione della cultura generale e, in generale,
- riflessione del lavoro.

A questo scopo la legge attribuisce alla scuola professionale un suo specifico mandato (LFPr, 2002, art. 21) che non si riduce né ad una compensazione della formazione pratica né ad una formazione propedeutica agli ordini di scuole seguenti, ma che si definisce come tale attraverso i propri piani di formazione.

Condizioni generali

Di regola l'anno scolastico viene suddiviso in due semestri di 20 settimane. Gli allievi frequentano la scuola almeno un giorno alla settimana, suddiviso in 8-9 lezioni di 45 minuti, tenute in classi di 10-24 unità. Tradizionalmente in ogni classe operano 2-3 insegnanti, tuttavia si sta facendo strada l'insegnamento specializzato per materia, specie nelle scuole d'arti e mestieri e nelle scuole di commercio.

Le scuole professionali di base devono accogliere tutti i giovani che dispongono di un contratto di apprendistato in un'azienda. Talune scuole hanno introdotto delle procedure di ammissione che servono però solo alla composizione delle classi e all'identificazione di esigenze di apprendimento particolari a cui far fronte con dei corsi di recupero.

L'insegnamento obbligatorio non prevede procedure di promozione. Qualora dei giovani non risultino in grado di seguire l'insegnamento, vengono informate le aziende formatrici e la scuola può proporre al Cantone di sciogliere il contratto.

Nella maggior parte dei Cantoni, il bacino d'utenza delle scuole viene definito in base alla professione e al luogo dove l'apprendista svolge la sua formazione in azienda.³ Affinché i Cantoni possano concretizzare il più sovente possibile il principio delle classi omogenee, esistono degli accordi intercantionali che permettono di concentrare apprendisti di Cantoni diversi su un'unica scuola. Un gruppo di lavoro della Conferenza svizzera degli uffici della formazione professionale (CSFP) si occupa di ripartire i posti di formazione tra i Cantoni.

Se il bacino d'utenza è troppo vasto e non permette agli apprendisti di rientrare giornalmente al proprio domicilio, già a partire dal 1921 vengono organizzati dei corsi professionali intercantionali che prevedono un insegnamento a blocchi (Frauenfelder, 1934, p. 14). Altrimenti l'insegnamento a blocchi non è molto diffuso, salvo che per le professioni della gastronomia dove gli apprendisti possono frequentare una "Scuola hotel" nelle stagioni intermedie⁴.

Anche se ciò non avviene sovente, una scuola è nelle condizioni di poter creare più classi di un'unica professione, secondo criteri diversi, come la formazione precedente, il livello scolastico o anche l'azienda formatrice.

La componente scolastica della formazione di base è prevalentemente suddivisa in due parti: nelle materie professionali si insegnano le conoscenze di base per la professione, nell'insegnamento di CG o nelle relative materie culturali si permette l'accesso alle questioni sociali e culturali. A partire dagli anni 1970 anche ginnastica e sport fanno parte del programma.

Materie professionali

Le materie professionali (anche semplicemente: conoscenze professionali) servono anzitutto all'acquisizione del sapere tecnico-pratico e all'elaborazione e alla riflessione dell'esperienza (cfr. i cap. 3.3 e 3.4, p. 165, p.169). Gli obiettivi e i contenuti vengono definiti nei piani di formazione di ogni professione e concernono tutti i luoghi di formazione. Per la descrizione delle competenze richieste si fa capo a due metodologie, il cosiddetto metodo *Triplex* e l'approccio per competenze risorse (*CoRe*). Secondo il primo gli obiettivi di apprendimento vengono definiti su tre livelli: obiettivi fondamentali, obiettivi operativi e obiettivi di valutazione. Con *CoRe* si procede alla definizione delle competenze da apprendere muovendo dall'identificazione delle situazioni di lavoro significative o esemplari per una professione. Queste situazioni vengono poi raggruppate e danno luogo alle competenze, corredate delle risorse (conoscenze, capacità, atteggiamenti) necessarie per affrontare le situazioni stesse. *CoRe* si riferisce in ogni caso all'insieme delle materie e non unicamente

³ Le scuole delle diverse professioni si trovano sul sito della CSD, www.sdk-csd.ch → membri e professioni.

⁴ Cfr. www.swisshotels.ch.

a quelle professionali. (cfr. UFFT, 2007b; Ghisla, Boldrini & Bausch, 2008; Ghisla 2009; cfr. la descrizione con l'esempio delle/degli assistenti di farmacia, infra, p. 241).

Di seguito presentiamo un esempio di descrizione di competenze, sviluppato secondo la metodologia Triplex, per il falegname AFC la cui ordinanza prevede 5 ambiti (ordinanza del 14 agosto 2013). Uno di questi riguarda la "fabbricazione di prodotti specifici per ambienti esterni" che richiede le capacità di

- *impiegare altri materiali,*
- *placcare materiali,*
- *assemblare componenti,*
- *montare elementi di raccordo,*
- *trattare superfici,*
- *accoppiare e rifinire gli sci grezzi.*

Il relativo piano di formazione precisa per le competenze, metodologica, sociale e personale, gli obiettivi di valutazione dell'azienda, dei corsi interaziendali e della scuola professionale. L'orario delle lezioni indica poi l'ammontare delle stesse che, sempre per il falegname, per la materia conoscenze professionali sono suddivise in

- *preparazione e progettazione: 450 lezioni*
- *fabbricazione e montaggio: 310 lezioni*

Un secondo esempio riprende una formazione sviluppata sulla base dell'approccio CoRe e riguarda le operatrici socioassistenziali AFC (ordinanza del 13 novembre 2008; confronta anche la descrizione in base all'esempio delle/degli assistenti di farmacia, infra, p. 241). Il profilo di competenza contiene 14 ambiti, fra cui

- *igiene e sicurezza,*
- *cure e assistenza,*
- *alimentazione,*
- *organizzazione del lavoro.*

Il piano di formazione descrive per ognuno degli ambiti di competenza le situazioni di lavoro esemplari per le quali si indicano le necessarie risorse (conoscenze, capacità, atteggiamenti). L'orario delle lezioni specifica poi le ore lezione disponibili per ogni ambito di competenza, ad esempio

- *ambito di competenza 1, igiene e sicurezza (4 situazioni): 80 lezioni;*
- *ambito di competenza 2, cure e assistenza (1 situazione): 40 lezioni.*

Per comprendere la logica attuale delle ordinanze e dei piani di formazione attuale, giova ricordare che i programmi precedenti (chiamati all'epoca "regolamenti di tirocinio") elencavano semplicemente delle materie, come ad esempio per i falegnami (programma del 20 dicembre 2001):

- *conoscenze professionali: conoscenza dei materiali dei materiali, basi dell'ecologia, basi della chimica e della fisica, mezzi e tecniche di produzione,*

- tecnologia: 300 lezioni;*
- *disegno professionale: disegno in atelier, costruzione, forme e modelli: 340 lezioni;*
- *calcolo professionale: principi, calcolo applicato, calcolazione prezzi: 160 lezioni.*

Si può dunque comprendere come oggi i docenti siano tenuti ad impostare il proprio insegnamento in funzione delle esigenze dell'agire pratico e delle competenze e non semplicemente sulla base delle classiche materie. Questo processo di riorientamento pedagogico-didattico è tutt'ora in atto (cfr. il cap. 2.3, excursus "Processo di riforma e sviluppo delle professioni" p. 130). Il fatto che le conoscenze professionali vengano impartite da più insegnanti, soprattutto nelle professioni tecniche, non facilita per altro l'attuazione di questo paradigma.

Un insegnamento impostato sulla pratica e sulle competenze comporta degli effetti anche per la didattica, per i manuali d'insegnamento e per il ruolo degli insegnanti. Secondo una certa pedagogia questi "non dovrebbero più essere principalmente specialisti dell'insegnamento di una materia, ma degli accompagnatori a sostegno di un processo di lavoro e di apprendimento individuale" (Schmid-Leupi, 2013, p.8). Vi sono tuttavia orientamenti pedagogico didattici che propongono un ruolo dell'insegnante all'insegna di un rinnovato equilibrio tra la trasmissione del sapere e il sostegno allo sviluppo individuale della conoscenza (cfr. l'excursus sulla DpS, cap. 3.4, p. 173).

Una strada relativamente autonoma si è cercata nella professione più gettonata, quella degli impiegati di commercio AFC, con un orario delle lezioni configurato secondo gli ambiti di insegnamento seguenti (piano di formazione del 26 settembre 2011, formazione iniziale estesa)

- *lingua standard (lingua nazionale della regione),*
- *lingue straniere,*
- *informazione, comunicazione, amministrazione (ICA),*
- *economia e società (E&S),*
- *competenze trasversali (CT).*

A questi ambiti si aggiunge la materia "sport", mentre non appare come nella maggioranza delle professioni la cosiddetta "cultura generale".

Insegnamento della cultura generale

L'insegnamento professionale non concerne solo le competenze professionali specifiche, ma deve preoccuparsi anche di favorire la cultura generale (cfr. il cap. 3.5, p. 174). Questo è il compito soprattutto, ma non solo, dell'insegnamento della cosiddetta "cultura generale" (CG).

La CG come materia è relativamente giovane. Fino agli anni 1970 la formazione era incentrata su conoscenze e capacità necessarie per lo svolgimento della professione e per la gestione di un'azienda. Nelle scuole artigianali e industriali la materie strettamente professionali venivano

completate con materie considerate importanti per gestire un'azienda, come lingua materna e corrispondenza, calcolo e contabilità, così come civica ed economia (piano di formazione delle scuole artigianali del 18 agosto 1941).

I mutamenti strutturali hanno fatto sì che l'obiettivo di preparare alla gestione di un'azienda non poteva più essere un obiettivo prioritario dell'apprendistato. Parallelamente crebbe invece l'importanza della cultura generale e per la formazione professionale si fece sentire per la prima volta la concorrenza dei percorsi formativi liceali.

All'inizio degli anni '70 del secolo scorso un gruppo di lavoro sviluppò, su mandato della Confederazione, un modello per una nuova materia "conoscenze commerciali" che doveva essere concepita tenendo conto dell'universo giovanile. Alla materia si chiedeva di introdurre i giovani alla vita ("Lebenskunde") (Füglistner, 1986, p. 29) e di staccarsi da un insegnamento di stampo "esclusivamente utilitaristico" (Weber, 1982, p. 82). Nel 1972 venne adottato il programma di "conoscenze commerciali", a cui fece seguito quello per la lingua materna (1976), quello per "Economia e società" (1977) e quello per il calcolo (1978). Questi quattro programmi sostituirono definitivamente quelli del 1941 e sancirono l'avvio dell'insegnamento della CG e della distinzione tra materie professionali e materie di cultura generale.

Dopo due decenni, nel 1996, questi quattro programmi lasciarono il posto al "Programma quadro per l'insegnamento della cultura generale nelle scuole d'arti e mestieri e nei laboratori", con conseguenze importanti. I precedenti piani di formazione, contraddistinti da obiettivi di valutazione vincolanti, sono stati sostituiti da un piano quadro nazionale quale base per l'elaborazione di piani a livello di istituti scolastici. Il ruolo delle materie è stato assunto da cosiddette "tematiche" che fanno riferimento alla realtà personale, professionale e sociale degli studenti. Si distinguono due aree di apprendimento: "Lingua e comunicazione" e "Società" che devono essere costantemente in relazione tra di loro e a cui spetta, suddiviso equamente, il tempo d'insegnamento. A partire dal piano di formazione del 2006, l'area "Società" è impostata attorno ad otto cosiddetti "aspetti", ognuno con obiettivi specifici ispirati all'insegnamento della lingua così da promuoverne la padronanza attiva.

Il programma quadro del 1996 è stato aggiornato nel 2006 e completato con l'"Ordinanza dell'UFFT sulle prescrizioni minime in materia di cultura generale nella formazione professionale di base" che conferma l'impostazione basata tra l'altro su un insegnamento tematico e un orientamento alla pratica. La validità dell'ordinanza è stata estesa anche alle professioni dei settori della socialità, della salute, dell'arte e dell'agricoltura rientranti per la prima volta sotto il dominio della LFPr. Tuttavia, secondo l'art.1, al. 2 dell'ordinanza, "è ammessa la deroga alla presente ordinanza in casi motivati, in presenza di particolari esigenze secondo l'articolo 19 capoverso 2" della stessa ordinanza. Attualmente ciò è il caso in particolare per le formazioni commerciali, per il commercio al dettaglio e anche per altre professioni come per le assistenti di farmacia. In queste professioni si è fatto un passo verso l'integrazione tra

discorso culturale e discorso professionale.

In linea di principio, l'impostazione della CG nella formazione di base non sembra attualmente essere messa in discussione da parte dei principali attori coinvolti (Plüss & Caduff, 2013). Tuttavia l'architettura dell'insegnamento con due aree principali, con otto cosiddetti "aspetti" (dall'etica all'economia; cfr. Caduff et al., 2010), con tre ottiche di lettura (storia, genere, sviluppo sostenibile) e con tre categorie di competenza (personale, sociale e metodologica) è vieppiù ritenuta troppo complessa (Schmuki, 2012; Fleischmann, 2012a). Anche l'impostazione dell'insegnamento linguistico, ancorché approvato da taluni esperti, risulta molto impegnativo e confronta gli insegnanti con esigenze parecchio elevate (cfr. Ruth Schori Bondeli in Fleischmann, 2012a). La Commissione per l'insegnamento della CG ha elaborato delle proposte di miglioramento che sono in corso di valutazione presso la SEFRI.

Attualmente vengono dedicate tre ore settimanali all'insegnamento della CG, ma sono pure sul tappeto richieste di incrementarne l'importanza e la dotazione oraria. (cfr. Plüss, 2011; Sigerist, 2010; Strahm, 2013). Tuttavia, c'è chi suppone che un ampliamento della CG nella formazione di base verrebbe perlopiù contestato dall'economia. Un'altra questione riguarda l'importanza della CG per le procedure di qualificazione. L'ordinanza dispone che la nota finale della CG abbia un peso ponderato sull'insieme di almeno il 20% (OCG, 2013, art. 8, al. 2). D'altra parte, nessuna professione richiede una sufficienza in CG quale condizione per ottenere il certificato o l'attestato.

In discussione vi è pure la promozione delle lingue, siccome la CG non considera l'insegnamento delle lingue straniere. Così, nonostante l'ordinanza prescriva che, "di regola", nel programma della formazione professionale sia debba prevedere una seconda lingua (OFPr, 2003, art. 12, al. 2), solo una minoranza degli studenti può beneficiare di un insegnamento⁵.

L'importanza dei contenuti di CG è in crescendo, anche perché le competenze trasversali, ad esempio di carattere metodologico e linguistico, assumono un ruolo di maggiore rilievo. Così, anche la questione del senso e di una sostenibilità della separazione tra competenze di carattere culturale generale e competenze di carattere professionale non potrà che essere posta con crescente urgenza (cfr. l'esempio di un'integrazione nel curriculum delle assistenti di farmacia, *infra*, p. 241).

⁵ Si veda al riguardo la discussione della questione nel numero tematico della rivista *Babylonia*, no. 2/2013 a cura di Ghisla & Lüdi e in particolare Ghisla & Lüdi, 2013.

Cultura integrata: l'esempio del piano di formazione delle/degli Assistenti di farmacia (AFC) sviluppato secondo CoRe

L'acronimo CoRe sta per competenze-risorse e rappresenta un approccio metodologico per lo sviluppo di percorsi formativi e piani di formazione. È quindi un approccio curricolare. L'idea alla base di CoRe è tanto semplice quanto fondamentale: se si vogliono formare assistenti di farmacia bisogna partire dal loro lavoro, andare in farmacia a vedere e chiedere loro quello che fanno. Il principio vale ovviamente per qualsiasi professione, ma di per sé anche per qualsiasi attività extra-professionale che si tratti dei doveri del cittadino o del volontariato sociale.

Quindi per mettere a punto un percorso formativo occorre fare anzitutto un'analisi del cosiddetto campo d'azione professionale. Ciò può avvenire in molti modi. Con CoRe si fa principalmente ricorso alla una procedura collaudata dei workshop con i gli stessi professionisti: concretamente si invitano le persone del mestiere, in questo caso assistenti di farmacia e farmacisti, e si chiede loro di descrivere quello che fanno. La consegna ad esempio può essere la seguente: "Descrivete in modo dettagliato quello che fate concretamente sull'arco di una settimana, partendo da lunedì mattina fino a venerdì sera". La descrizione permette di allestire una mappa delle situazioni di lavoro, sia che si attuino all'interno della farmacia stessa (campo d'azione ristretto) sia che coinvolgano attori e realtà esterne (campo d'azione allargato). Nel caso delle assistenti di farmacia si è arrivati a 51 situazioni. A questo punto scatta la seconda fondamentale fase di lavoro, imperniata sulla domanda: "Di che cosa avete bisogno, ovvero che risorse sono necessarie per affrontare al meglio ogni singola situazione?"

Si prenda come esempio la situazione di lavoro "preparazione di miscele di droghe". Per poter svolgere il compito con successo, di regola sotto la sorveglianza del farmacista, l'assistente ha bisogno di

- conoscenze / saperi
(disposizioni legali e di sicurezza, nomenclatura, label ambientali, metodi di preparazione, ecc.)
- capacità / saper fare
(comprensione termini tecnici, applicazione procedure e metodi, utilizzo apparecchi di laboratorio, ecc.)
- atteggiamenti / saper essere
(senso di responsabilità, precisione, attenzione, ecc.).

A questa situazione ne sono state affiancate altre due affini ("lavori farmaco-tecnici", "preparazione di liquidi, di pomate, di polveri, ecc."), il che ha dato luogo ad un 'cluster' che richiede risorse più o meno simili. Queste risorse sono necessarie per essere competenti nell'ambito dei "lavori farmaco-tecnici". La relativa competenza è stata definita come segue:

L'assistente di farmacia dispone delle conoscenze, così come delle capacità tecniche, scientifiche e di protezione dell'ambiente, necessarie a fabbricare dei medicinali in laboratorio, su richiesta e sotto la responsabilità del farmacista. Dispone delle conoscenze e delle capacità di base necessarie per consegnare, secondo le disposizioni, sostanze o preparati particolarmente pericolosi.

L'ordinanza e il piano di formazione per assistenti di farmacia AFC si basa pertanto su un profilo composto delle seguenti 12 competenze (o ambiti di competenza) che integrano 51 situazioni (descritte nel dettaglio nel piano): 1. Comportamento nel gruppo; 2. Gestione della merce; 3. Igiene e sicurezza; 4. Lavori farmaco-tecnici; 5. Vendita semplice; 6. Gestione delle ricette; 7. Contatto con i partner in ambito sanitario; 8. Lavori amministrativi; 9. Consulenza approfondita della clientela; 10. Promozione delle vendite; 11. Professionalità dell'assistente di farmacia AFC; 12. L'assistente di farmacia AFC nel contesto socioculturale. Occorre attirare l'attenzione sulle competenze 11 e 12 che non riguardano direttamente saperi tecnici, ma aprono l'orizzonte sugli atteggiamenti di professionalità dell'assistente e sulla dimensione culturale. In questo modo la componente di cultura generale diventa parte costitutiva del profilo professionale e si integra con la logica del lavoro, da cui trae una ulteriore e specifica legittimità. Il piano di formazione con le diverse materie d'insegnamento è stato costruito muovendo da due ottiche: quella del profilo con le 12 competenze e quella delle discipline scientifiche di riferimento.

Concretamente, la griglia oraria comprende materie classiche (conoscenze professionali con chimica, biologia, ecc., lingua nazionale locale, lingua straniera, economia/diritto/società, sport) e materie direttamente riferite alle competenze (gestione della merce, lavori amministrativi, promozione delle vendite, professionalità dell'assistente) e traduce così nel programma l'idea di un'integrazione di saperi culturali e saperi professionali.

Documentazione:

ordinanza, piano di formazione e piani delle singole materie sono disponibili sul sito <http://www.pharmasuisse.org/de/bildung/Pharma-Assistentin/Seiten/Arbeitsunterlagen.aspx> (4.11.2015)

basi concettuali: Ghisla 2009, pp. 200-230; Ghisla, Boldrini & Bausch 2008; Kaiser 2005; Zbinden-Bühler & Volz 2007; Zbinden-Bühler 2010

Sport

L'entrata in vigore della legge federale per la promozione dello sport e dell'attività fisica del 17 marzo 1972 ha reso obbligatorio l'insegnamento dello sport nella formazione professionale di base. L'innovazione non fece all'epoca l'unanimità, anche perché rendeva necessaria la costruzione di adeguate palestre e, di conseguenza, il tasso d'implementazione dell'obbligatorietà nel 2006, quindi 34 anni dopo il decreto, non raggiungeva che il 66%. Un ulteriore 11% degli apprendisti poteva beneficiare di un analogo insegnamento di carattere sportivo ad esempio nell'ambito di giornate annuali dedicate allo sport. In ogni caso, per raggiungere il 100% nel 2006 mancavano almeno 100 palestre (Eisener, 2007).

Dal primo ottobre del 2012 vige una nuova normativa, conseguente all'entrata in vigore della nuova legge sulla promozione dello sport e dell'attività fisica (17 giugno 2011, LPSpo) e della relativa ordinanza (23 maggio 2012, OPSpo). La SEFRI ha pertanto elaborato un nuovo "Programma quadro d'insegnamento dell'educazione fisica durante la formazione professionale di base" entrato in vigore l'8 dicembre 2014. Le scuole professionali stanno ora procedendo ad allestire i propri piani d'istituto che saranno da implementare su disposizione dei Cantoni entro l'anno scolastico 2017/18. Il Consiglio Federale ha inoltre già indicato l'orario

minimo per l'insegnamento dello sport: nel caso di un insegnamento delle conoscenze professionali e della CG di al massimo 520 ore lezione annuali sono da prevedere almeno 40 ore aggiuntive, altrimenti la dotazione oraria dovrà essere di almeno 80 lezioni. "Nel quadro del mandato educativo e formativo globale, con l'educazione fisica si sviluppano e si formano le capacità e le abilità sportive", così recita l'art. 46 dell'ordinanza. Gli apprendisti devono poter esercitare la propria condizione fisica così come capacità coordinative e cognitive e dovranno essere valutati almeno una volta annualmente (SEFRI, circolare del 7 maggio 2013).

Corsi supplementari

In aggiunta all'insegnamento obbligatorio, le scuole professionali offrono corsi supplementari di carattere facoltativo, come sostegno oppure in preparazione alla maturità professionale.

Corsi facoltativi permettono di completare l'insegnamento obbligatorio sia in relazione alle conoscenze professionali sia per temi di cultura generale. "La persona che nell'azienda di tirocinio e nella scuola professionale di base soddisfa i presupposti può frequentare corsi facoltativi senza deduzione salariale" (LFPr, 2002, art. 22, al. 3).

Per allievi con difficoltà di apprendimento, le scuole organizzano pure corsi di recupero e di sostegno che permettono di compensare le carenze accumulate e che possono essere frequentati, per un periodo limitato (di regola due semestri), fino a mezza giornata settimanalmente.

Infine vengono messi in programma anche i corsi di cultura generale per la preparazione alla maturità professionale (cfr. il capitolo 1.6, p. 48).

Formazione professionale superiore e continua

Le scuole professionali sono pure attive nella formazione professionale superiore e in quella continua, attività che in alcune di esse sono addirittura prioritarie. Di regola si propongono corsi

- di preparazione agli esami di professione e agli esami professionali superiori;
- nel quadro delle scuole specializzate superiori;
- di aggiornamento professionale.

Grazie ai contributi della Confederazione e dei Cantoni questi corsi possono essere offerti a prezzi modici, il che viene considerato alla stregua di una "concorrenza sleale" da parte delle scuole private. Occorre tuttavia considerare che diversi corsi soddisfano esigenze molto specialistiche che altrimenti resterebbero scoperte e pertanto non verrebbero nemmeno proposti sul mercato.

Compiti diversi

Talune scuole professionali adempiono anche a compiti speciali, come ad esempio nell'ambito dell'insegnamento delle conoscenze professionali per le scuole d'informatica, dei corsi per i periti d'esame o per la formazione del personale dell'amministrazione pubblica. Sovente mettono a disposizione i

propri spazi per i corsi interaziendali, organizzano i corsi per i cosiddetti “anni di base” oppure per i semestri di motivazione o le soluzioni transitorie.

Conformemente alla LFPr (2002, art. 21, al. 6), le scuole possono “assumere compiti di coordinamento per promuovere la collaborazione degli attori della formazione professionale”, il che offre loro possibilità di sviluppo negli ambiti della promozione dei posti di apprendistato o della creazione delle reti di formazione.

5.2.3 Organizzazione e vigilanza

Di regola, le scuole professionali hanno un’organizzazione gerarchica con alla testa un direttore (a volte una direttrice) e, almeno in quelle di medie e grandi dimensioni, una strutturazione in dipartimenti con dei responsabili (cfr. il ritratto di Sylvie Schopper, p. 245). Esse sottostanno alla vigilanza di una commissione abitualmente composta di rappresentanti delle OML, del Comune d’insediamento e dell’autorità cantonale.

Le direzioni e gli insegnanti hanno creato delle organizzazioni professionali. Per le prime vanno citate la Conferenza dei direttori e delle direttrici delle scuole professionali (www.sdk-csd.ch), la Conferenza svizzera delle scuole professionali commerciali (www.skkbs-csepc.ch) e la Conferenza svizzera delle scuole specializzate superiori (www.c-es.ch). B-CH è la federazione del personale insegnante che fa capo all’Associazione degli insegnanti svizzeri (LCH). La B-CH (www.bch-fps.ch) raggruppa sezioni cantonali e di settore, tra l’altro l’Associazione svizzera degli insegnanti di cultura generale (SVABU), l’Associazione svizzera per lo sport nelle scuole professionali, le associazioni per l’insegnamento delle conoscenze professionali e l’Associazione degli insegnanti nelle scuole professionali commerciali (VLKB). Ad assumere la responsabilità di gestione delle scuole professionali sono solitamente i Cantoni, a volte delle associazioni o federazioni, più raramente dei Comuni. Le scuole specializzate superiori sono sia enti autonomi pubblici o privati, sia dipartimenti delle scuole professionali d’arti e mestieri. Le scuole professionali commerciali appartengono spesso alle associazioni di commercio locali. In epoche passate erano le stesse grandi aziende ad organizzare scuole proprie, come testimonia ancora oggi l’ubicazione di alcune di esse (Schaer, 1936).

La responsabilità di gestione non deve essere confusa con il finanziamento. Le associazioni commerciali gestiscono diverse scuole, pur contribuendo al loro finanziamento in misura irrisoria, in quanto le risorse vengono assicurate dalla Confederazione e dai Cantoni. Al finanziamento di alcune scuole contribuiscono volontariamente con piccoli contributi anche le aziende formatrici e, inoltre, anche la formazione continua è fonte di introiti.

Siccome per decenni si sono fondate su normative diverse, ancora oggi si distingue tra scuole industriali-artigianali, scuole commerciali e scuole del settore agricolo. Per la stessa ragione, è solo con l’entrata in vigore dell’attuale LFPr che i settori della sanità e del sociale di base hanno una formazione comparabile a quella delle altre professioni.

RITRATTO: SYLVIE SCHOPPER

Foto di gruppo con signora

Quando venne nominata, Sylvie Schopper stabilì subito due record: diventò la prima donna a dirigere una scuola professionale artigianale e industriale in Svizzera e fu la persona più giovane in questa posizione.

Un gruppo di sette uomini oltre i cinquanta diretto da una giovane donna: una scena che ricorda una favola... Quale? Lunedì mattina, sono le dieci: Sylvie Schopper, direttrice dell'École professionnelle artisanale et industrielle di Friburgo (EPAI), passa in rassegna i punti della seduta di direzione settimanale con i sette responsabili delle divisioni e il suo aggiunto. Uno dei temi principali sono le qualifiche pedagogiche dei docenti di conoscenze professionali. Non tutti, infatti, soddisfanno i requisiti formali. Quando è necessario un riorientamento e che tipo di sostegno può offrire l'EPAI? Gli altri temi discussi durante la seduta sono il sondaggio annuale in cui gli allievi valutano la qualità dell'insegnamento e la visita di un diplomatico ungherese.

Sylvie Schopper ha 36 anni ed è la più giovane direttrice di una scuola professionale in Svizzera. Alla sua entrata in carica nel novembre del 2012 era inoltre la prima donna a capo di una scuola professionale artigianale e industriale. «Nessun altro responsabile di divisione si era candidato per la direzione», racconta Sylvie Schopper che insegnava allora cultura generale. «Se non avessi fatto delle esperienze così positive in questa scuola, non mi sarei candidata nemmeno io». Con 280 docenti, 45 formazioni professionali di base (29 anche in tedesco), la divisione per la maturità professionale e le soluzioni transitorie, l'EPAI è una delle più grandi scuole professionali in Svizzera. Sylvie Schopper ha studiato scienze dello sport e scienze politiche. Poi ha seguito diverse formazioni continue per la gestione di progetti e prima di arrivare all'EPAI era responsabile di progetto presso Swiss Olympic. Recentemente ha iniziato una formazione per direttori scolastici. Una condizione che le era stata posta al momento dell'assunzione.

Sylvie Schopper, 36 anni,
dirige l'École professionnelle artisanale
et industrielle di Friburgo (EPAI).



Sylvie Schopper è responsabile della gestione pedagogica e organizzativa della scuola. Tra i suoi compiti rientrano molti colloqui e incontri. Vuole essere una direttrice accessibile, spiega ed evoca termini come apertura, fiducia e trasparenza. Ma come fare per creare un ambiente di lavoro del genere? Questa è probabilmente la più grande sfida della sua posizione, dice la giovane direttrice. «Parlo spesso di strutture anche se so che dietro vi sono delle persone. Cerco di riflettere insieme agli altri sulle questioni che si presenteranno non prima dell'anno scolastico seguente. Non è facile avere un lavoro che non produce sempre qualcosa di tangibile. A volte non dormo sonni tranquilli». Sylvie Schopper risponde affermativamente alla domanda se vorrebbe di nuovo insegnare. Le piacerebbe poter ogni tanto fare supplenze. Ma al momento, in quanto direttrice, preferisce fornire il suo contributo affinché la scuola sia in grado di sostenere tutti, allievi e docenti. Un anno fa, un docente ha avuto un incidente così grave che lo ha costretto sulla sedia a rotelle. Attualmente, la direttrice sta adottando le misure necessarie affinché possa di nuovo insegnare.

Agli obblighi di Sylvie Schopper si aggiungono anche impegni extra muros, per esempio nella Conferenza dei direttori delle scuole professionali del cantone oppure nella Commissione romanda della valutazione dei mezzi di insegnamento. I temi importanti al momento sono l'armonizzazione delle strutture delle scuole del Canton Friburgo e lo sviluppo di indicatori per registrarne le prestazioni. «È un progetto che avrà ripercussioni sulla nostra organizzazione», spiega. «Tra le altre cose, richiederò che la posizione del mio aggiunto, Joël Pochon, sia rivalorizzata in corrispondenza alle elevate responsabilità che si assume». La richiesta tocca anche questioni logistiche. Così ad esempio Sylvie Schopper non si sente a suo agio nel suo ufficio smisuratamente grande: «Sono 35 metri quadrati. Il mio ufficio è più grande di quello del Consigliere di Stato Beat Vonlanthen. Mi piacerebbe perciò dividerlo con qualcuno».

La seduta del lunedì volge al termine, l'ambiente è allegro, ma era così anche all'inizio. Sylvie Schopper spiega che intende curare questa eredità del suo predecessore.

5.3 La Confederazione

Contrariamente alla scuola dell'obbligo e ai percorsi liceali che rientrano prevalentemente nel raggio di competenza dei Cantoni, la Confederazione esercita una funzione di gestione strategica ampia e importante sulla formazione professionale. Essa ne porta la responsabilità per le basi legali, per lo sviluppo e per il controllo della qualità.

La formazione professionale rientra nel Dipartimento federale dell'economia, della formazione e della ricerca (DEFR). Con la fusione avvenuta il primo di gennaio del 2013, tutti i settori della formazione, ossia il Segretariato di Stato dell'educazione e della ricerca (SER) e l'Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia (UFFT) sono confluiti nella nuova Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione (SEFRI). In precedenza, durante una quindicina d'anni (1998-2012), la responsabilità per la formazione professionale era stata dell'UFFT, che a sua volta aveva sostituito l'Ufficio federale dell'industria, delle arti, dei mestieri e del lavoro (UFIAML).

5.3.1 Organizzazione della formazione professionale alla SEFRI

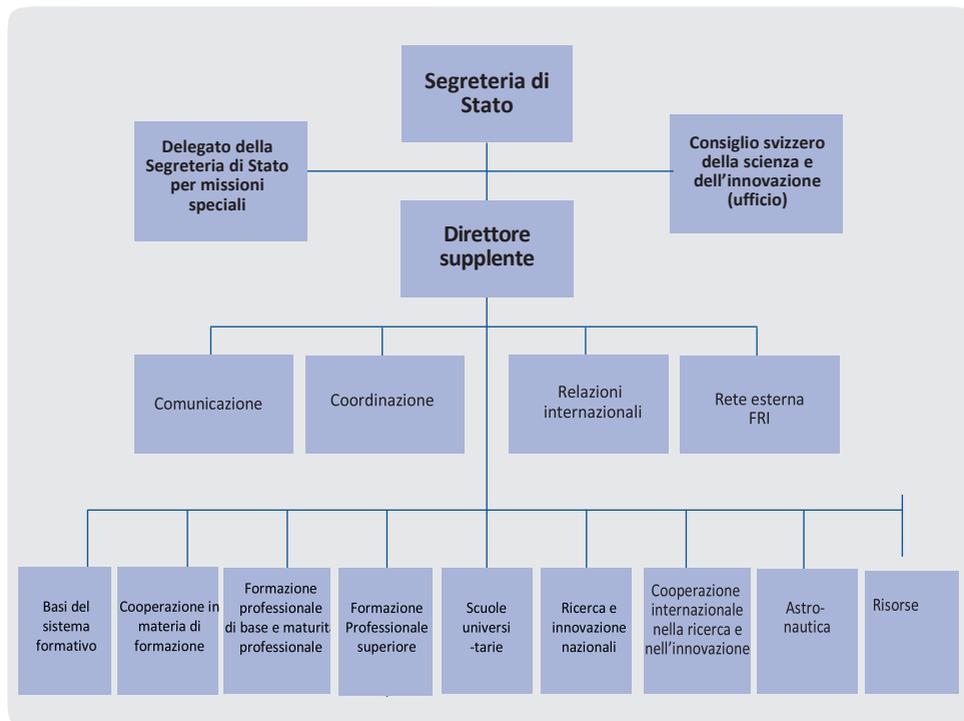
La SEFRI è il centro di competenza della Confederazione per le questioni concernenti la politica della formazione, della ricerca e dell'innovazione che si pongono a livello nazionale e internazionale. Alla segreteria operano quasi 300 collaboratori suddivisi in otto dipartimenti (cfr. fig. 5-4 e l'intervista a Mauro Dell'ambrogio, Segretario di Stato e direttore della SEFRI, p. 250)

La SEFRI dispone per le sue attività a sostegno della formazione, della ricerca e dell'innovazione di un budget annuale di circa 4.5 miliardi di CHF.

5.3.2 Compiti della SEFRI nella formazione professionale

Il controllo strategico e la regolamentazione della formazione professionale da parte della SEFRI comprende anzitutto gli ambiti della legislazione, dello sviluppo, della qualità come pure dell'informazione e della documentazione. Ne fanno parte anche lo scambio tra le regioni linguistiche, il sostegno a categorie di giovani sfavoriti e la promozione della permeabilità del sistema. Assumendo un ruolo essenziale, soprattutto in relazione alle basi normative, la Confederazione vara le principali leggi – la legge sulla formazione professionale con la relativa ordinanza, ma predispone anche il quadro regolativo delle singole formazioni tramite le ordinanze (ORFO). D'altro canto la SEFRI è direttamente presente nei processi di riforma e condivide con i partner la responsabilità per la qualità e lo sviluppo del sistema – tra l'altro con una presenza dei propri rappresentanti nelle commissioni competenti (cfr. il cap. 2.3.1, p. 131). Fra i propri compiti, la SEFRI annovera anche l'emanazione dei piani di formazione, ad esempio per le diverse professioni, per la cultura generale o per la maturità professionale, e delle diverse linee direttrici, ad esempio per la formazione di base biennale con certificato.

Fig. 5-4:
Organigramma della
Segreteria di Stato per la
formazione, la ricerca e
l'innovazione (SEFRI),
situazione al primo aprile
2014; Fonte:
www.sbf.admin.ch.



Nell'ambito della formazione professionale superiore la SEFRI approva i regolamenti d'esame per gli esami di professione e gli esami professionali superiori ed esercita la vigilanza sul loro svolgimento. Approva i piani quadro delle Scuole specializzate superiori e i relativi percorsi formativi. Le "esigenze minime per il riconoscimento dei cicli di formazione e degli studi postdiploma delle scuole specializzate superiori" (OERic-SSS) vengono emanate dal dipartimento (DEF). Dal canto suo la SEFRI gestisce un elenco elettronico delle professioni della formazione professionale di base e superiore e ne documenta le basi legali (cfr. il cap. 2.3, p. 130).

La SEFRI promuove la ricerca e l'innovazione nella formazione professionale (ad esempio attraverso le cosiddette "leading houses"; cfr. il cap. 5.7, p. 269) e assicura l'inserimento della Svizzera nelle reti europee e internazionali della formazione, della ricerca e dell'innovazione.

Ciò avviene ad esempio tramite cooperazioni con l'Unione europea e con singoli paesi nell'ambito del cosiddetto "processo di Copenhagen" oppure dell'elaborazione dei Quadri nazionali per la certificazione dei diplomi della formazione professionale (QNQ-CH-FP, cfr. il cap. 6.1, p. 284). Anche il riconoscimento dei diplomi stranieri è di competenza della SEFRI.

Fra gli altri compiti importanti sono da annoverare

- il riconoscimento dei percorsi di formazione degli insegnanti (responsabili della formazione, cfr. il cap. 5.6, p. 266) e degli orientatori professionali,
- l'elaborazione delle mozioni parlamentari attinenti alla formazione

professionale,

- il lancio di campagne di informazione e sensibilizzazione (ad esempio www.formazioneprofessionaleplus.ch),
- il sostegno a prestazioni di particolare interesse pubblico (cfr. il cap. 2.5, p. 145),
- la promozione dello sviluppo della formazione professionale tramite progetti vari come ad esempio “Vivere la qualità” o il “Progetto strategico formazione professionale superiore” (per informazioni di dettaglio si veda il sito www.sbf.admin.ch).

5.3.3 Altre istanze federali

Oltre alla SEFRI, vi sono anche altri organi della Confederazione che si occupano della formazione professionale o di temi affini.

- Rientrano nel campo d’azione della Segreteria di Stato per l’economia (SECO), deputata alle questioni centrali della politica economica, le misure in favore di giovani e adulti disoccupati, come ad esempio i semestri di motivazione (cfr. il cap. 4.4, p. 204). Inoltre la SECO elabora statistiche e analisi della disoccupazione, in particolare quella giovanile (cfr. il cap. 4.6, p. 214).
- Più in generale, le statistiche sulla formazione professionale, come ad esempio la “statistica sulla formazione di base” o gli “scenari sul sistema formativo”, rientrano nei compiti dell’Ufficio federale di statistica (UFS) (cfr. il cap. 4.3, p. 196).
- La Direzione dello sviluppo e della cooperazione (DSC) finanzia progetti di promozione della formazione professionale nei paesi emergenti e in via di sviluppo.
- Attivi sono pure l’Ufficio federale delle assicurazioni sociali (UFAS), ad esempio tramite le formazioni pratiche INSOS (cfr. il cap. 1.9, p. 62), e l’Ufficio federale della migrazione (UFM) tramite il “Pacchetto di misure d’integrazione”, dedicato in buona parte alla formazione.
- Altre istanze federali intervengono nella formazione professionale con normative specifiche quando le stesse non sono contemplate dalla legge federale sulla formazione professionale (cfr. il cap. 1.13, p. 83).

Infine giova ricordare la Cooperazione interistituzionale (CII) che assicura il coordinamento tra le istituzioni che si occupano di un tema o di una questione specifici (www.iiz.ch). A titolo esemplificativo, la CII riveste una grande importanza nel caso dell’integrazione professionale di giovani adulti quando entrano in gioco l’assicurazione contro la disoccupazione (AD), l’assicurazione invalidità (AI) e l’assistenza sociale.

Le opportunità non conoscono confini

Mauro Dell'Ambrogio, uno dei pochi rappresentanti della Svizzera italiana ai vertici dell'amministrazione federale dal 2008, dispone di un vasto bagaglio di esperienze al servizio dello Stato e come attore nell'economia privata. Ciò gli permette di assicurare una visione delle questioni della formazione che spazia dai problemi regionali a quelli inesorabilmente internazionali e che, nel contempo, integra le dimensioni politica, economica e culturale.

1. *Signor Dell'Ambrogio, nella Sua funzione di Segretario di Stato della SEFRI nel DEFR, svolge un ruolo di rilevanza nazionale che la porta, sovente, a rappresentare il nostro Paese anche all'estero, soprattutto nei contesti della formazione. In che misura le sembra ancora possibile dare spazio alla cultura, alle esigenze e agli interessi della Svizzera italiana e quindi, in un certo senso far vivere la molteplicità culturale elvetica in un contesto, quello politico-amministrativo della Confederazione, che resta pur sempre a dominanza svizzero-tedesca?*

I numeri uno delle due maggiori banche svizzere sono oggi un Ticinese e un Africano. Impensabile vent'anni fa. La globalizzazione toglie rilevanza all'appartenenza a maggioranze o minoranze locali. Come la toglie in Ticino al passaporto che hai e da quando ce l'hai. Chi s'incattivisce per la perdita del privilegio locale, o si concentra sull'emancipazione a scala nazionale, trascurando l'opportunità globale, sarà inevitabilmente perdente. La molteplicità culturale svizzera, e il sapersi adattare ad essa, restano comunque un vantaggio. In un recente incontro bilaterale con l'Italia, la delegazione da me presieduta contava tutti i maggiori rappresentanti del mondo accademico e scientifico svizzero, una decina (presidenti del Fondo Nazionale, della Conferenza dei rettori, del Politecnico federale ecc.), tutti in grado di esprimersi in italiano. La ministra italiana Giannini e la sua delegazione erano sorpresi e felicissimi, per una volta, di non dover usare l'inglese in ambito internazionale. Nel contesto politico e amministrativo nazionale ovviamente l'uso dell'italiano soltanto, benché lecito, non aiuta a sfondare. Ma se sai convincere gli altri nel loro modo di esprimersi e di pensare, hai poi la facoltà di far meglio prevalere i tuoi interessi quando ne hai l'opportunità. Uno sforzo d'apprendimento in più che paga. Il futuro della Svizzera italiana (inteso non solo come territorio ma anche come opportunità per la popolazione che ci vive) dipenderà sempre più dal contesto globale che da quello nazionale o frontaliero, e ad esso ci si dovrebbe orientare.

Mauro Dell'ambrogio, 62 anni,
Segretario di Stato per la formazione, la ricerca
e l'innovazione



2. *Non disponendo che di rare materie prime, il nostro Paese ha sempre saputo ricorrere all'intelligenza, al sapere, a quello che oggi viene chiamato 'capitale umano' per sviluppare in modo innovativo le sue istituzioni, la sua cultura, la sua economia e il proprio benessere. Ciò valorizza in modo particolare il nostro sistema formativo, dalle scuole dell'infanzia all'università. Quali sono i veri pregi della nostra scuola – magari anche quelli che dall'estero si guardano con attenzione e interesse –, e che posizione assume in questo quadro la formazione professionale con le sue peculiarità?*

Il pregio maggiore del nostro sistema formativo, fatto oggetto di studio e ammirazione in questi ultimi anni da tutto il mondo, è la sua congruenza complessiva, che minimizza il rischio di non avere prospettive. Un'attrattiva formazione professionale permette di evitare che le università diventino di massa, attrattive quindi anche per i migliori studenti e ricercatori dall'estero, la presenza dei quali giova ai nostri studenti, che pure godono del privilegio quasi unico al mondo di poter scegliere sede e facoltà senza quasi esami d'accesso. La qualità dei prodotti e la capacità di innovazione fondate anche sull'elevata formazione scientifica o professionale di gran parte degli occupati crea il successo economico, limita la disoccupazione giovanile e quindi incentiva le imprese a formare adolescenti, chiudendo così virtuosamente il cerchio. La permeabilità tra vie formazione permette opportunità differenziate in vari momenti della vita e favorisce la mobilità sociale, riducendo l'influenza del ceto di provenienza. La formazione professionale, nella quale includo anche le SUP, è il fattore più originale e determinante dell'intero sistema.

3. *Aumentando la complessità della realtà sociale, non da ultimo in conseguenza dei processi di internazionalizzazione e globalizzazione, anche il sistema formativo sta diventando sempre più articolato. Quali sono i problemi principali nella non facile gestione del sistema, nel suo insieme, ma anche con un occhio di riguardo alla formazione professionale? In che misura, ad esempio, si*

riesce ad assicurare il funzionamento del partenariato tra mondo del lavoro e Stato? O ancora: non siamo di fronte ad una crescente burocratizzazione del sistema con la pretesa di regolare e controllare minuziosamente l'attività di ogni singolo attore fin dentro nelle aule, attraverso centinaia, anzi migliaia, di cosiddetti obiettivi di apprendimento, con il rischio di deresponsabilizzare le persone e di ingessare il sistema?

Il rischio della burocrazia incombe sempre e ovunque. Cerchiamo di combatterlo dove e come possiamo. Il settore da me diretto distribuisce sette miliardi all'anno ma è per numero di funzionari il più piccolo ministero dell'istruzione al mondo, fatta eccezione per qualche micro-stato.

Le imprese attive nella formazione si lamentano talvolta per le scartoffie che provengono ... dai funzionari delle loro organizzazioni professionali o dalle scuole. I documenti relativi agli obiettivi d'apprendimento dovrebbero essere su misura dei formatori nelle aziende e non dei pedagogisti coinvolti nella loro redazione. È una lotta continua, che si vince soltanto mettendo costantemente in discussione tutto quanto non serve all'essenziale. In questo senso vedo anche un aspetto positivo nei tagli che si prospettano, per ragioni di finanze pubbliche, ai posti di lavoro nell'amministrazione.

4. *Quali sono le priorità d'azione per il futuro e medio e lungo termine? Quale orizzonte si sta delineando per la formazione professionale fondata sull'apprendistato in azienda – con i suoi vantaggi pratici, ma anche con i suoi limiti – rispetto ad una formazione di matrice prevalentemente scolastico-culturale?*

L'obiettivo principale consiste nel conservare l'equilibrio e la qualità d'insieme del sistema, mantenendo elevati i requisiti per accedere alle scuole medie-superiori (il Ticino non è in questo sulla buona strada), incentivando offerta e domanda d'apprendistato (per il quale deve pure esserci qualità, fondata su requisiti diversi da quelli scolastici tradizionali, non per questo inferiori) e limitando l'offerta di scuole professionali a tempo pieno (dove più alta è la tentazione di scansare il confronto duro sia con lo studio sia con il lavoro, a detrimento delle proprie chances successivamente). Più facile a dirsi che a farsi, ma bisogna resistere, insistere, spiegare, conquistare l'atteggiamento di famiglie e imprese.

5. *Veniamo ora alla realtà ticinese. La formazione professionale in Ticino ha alle spalle una storia di parente povera e si trova notoriamente in una posizione non facile rispetto al percorso di cultura generale che, in genere, tende ancora ad essere privilegiato dai Ticinesi. D'altro canto, l'economia cantonale negli ultimi decenni ha mostrato volontà e segni di rinnovamento verso forme di produzione, nel settore industriale come nei servizi, ad alto valore aggiunto e ad alta tecnologia. La posizione di confine permette tuttavia di far capo a manodopera non solo a buon mercato ma anche altamente qualificata, e ciò comporta, direttamente e indirettamente, difficoltà non indifferenti per la formazione professionale. Quale può dunque essere il ruolo della formazione professionale per lo sviluppo – non solo economico – del Ticino? Quale il ruolo delle Organizzazioni del mondo del lavoro e dell'ente pubblico?*

Oltre a quanto ho detto sopra, scuole e imprese formatrici devono impegnarsi affinché i Ticinesi, domani come ieri, escano dal Cantone per apprendere e/o lavorare, se vogliono qualche prospettiva in più che il doversi confrontare con la concorrenza dei frontalieri, o in questo confronto medesimo (per chi torna). Il flusso di manodopera qualificata dall'estero è il migliore indicatore per suggerire lo sviluppo dell'offerta formativa. Nelle cliniche private ticinesi di cui ero

direttore una dozzina di anni fa, la grande maggioranza del personale di cura era frontaliero: bravissimo, molto qualificato e motivato. I residenti non bastavano neppure a soddisfare il fabbisogno dell'EOC. L'aumento di offerta formativa nel settore sanitario, sia alla SUPSI sia nella SSS, è stata sicuramente una buona scelta, anche se si potrebbe fare di più, a cominciare dagli apprendistati in questo ambito. Lo stesso andrebbe fatto nel settore industriale (farmaceutica, per citarne uno) dove in Ticino le imprese ci sono ma manca una tradizione di formazioni fondate sulla pratica e pure di alta specializzazione. Dovrebbe essere invece ridotta l'offerta di scuole commerciali a tempo pieno. Non ho detto, credo, nulla di nuovo. I posti di apprendistato che ciascun settore è in grado di offrire sono il migliore indicatore per un orientamento professionale fondato sulla realtà del mondo del lavoro locale. Chi coltiva ambizioni indipendenti da questa, ed è bene che ci siano anche costoro, e tanti, dovrebbe fare le valige almeno durante una parte della formazione, per testare e rafforzare per tempo le sue potenzialità rispetto alla concorrenza globale. Il sistema formativo ticinese soffre ancora di alcuni svantaggi storici, e soprattutto culturali dovuti all'atteggiamento negativo verso l'apprendistato, tra l'altro delle famiglie migrate dall'Italia, che si ripercuote anche per più generazioni. Negativo è anche l'influsso dominante della pedagogia d'ispirazione romanda e, storicamente, italiana, quando soluzioni forse migliori si possono trovare nei modelli scolastici della svizzera tedesca, compresa una maggiore autonomia dei comuni. Ma il Ticino ha saputo anche essere positivamente innovativo rispetto al resto della Svizzera: ad esempio con l'integrazione della formazione degli insegnanti nella SUP. La promozione dell'apprendistato in tutti i settori, coinvolgendo tutti, a scapito quantitativamente delle scuole professionali a tempo pieno e anche un po' delle scuole medie superiori - ma a difesa della loro qualità - resta a mio avviso, assieme al rafforzamento del partenariato tra ente pubblico e mondo aziendale, la sfida maggiore.

5.4 Istanze cantonali

Per l'attuazione delle leggi e delle ordinanze di cui sono responsabili, i Cantoni dispongono dei necessari uffici e servizi. Il coordinamento intercantonale viene invece assicurato dalla Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) e da un suo ente specializzato, la Conferenza svizzera degli uffici della formazione professionale (CSFP).

5.4.1 Organizzazione degli uffici cantonali della formazione professionale

Nella maggior parte dei Cantoni, l'ente responsabile per la formazione professionale è parte integrante dei dipartimenti della pubblica educazione. Unicamente i cantoni di Zugo e Friburgo l'hanno mantenuto nell'ambito del dipartimento dell'economia. L'ufficio o servizio competente è organizzato in modi diversi: in alcuni Cantoni, come ad esempio Zurigo e Berna, fa parte di un'unica struttura ("Ufficio/divisione dell'insegnamento medio superiore e professionale"), in altri invece è separato, come in Ticino e nei Grigioni. Altri Cantoni, ad esempio Soletta, hanno integrato anche le scuole universitarie nello stesso ufficio. In ogni modo, indipendentemente dalla struttura organizzativa, le funzioni sono analoghe. Una lista degli uffici è disponibile sul sito www.csfp.ch.

5.4.2 Funzioni degli uffici cantonali della formazione professionale

I Cantoni sono, come detto, responsabili per la messa in opera della legge sulla formazione professionale (LFPr) e per la relativa vigilanza delle scuole e delle aziende. In aggiunta emanano normative proprie, in particolare di carattere esecutivo. Fra i compiti principali degli uffici cantonali competenti vanno annoverati, con variazioni cantonali, i seguenti:

- assistenza e vigilanza sull'insegnamento;
- informazione e promozione;
- gestione di tutte le scuole professionali e dei corsi interaziendali;
- gestione delle procedure di qualificazione;
- orientamento (professionale, agli studi e alla carriera), gestione delle soluzioni transitorie;
- gestione della parte finanziaria.

Assistenza e vigilanza sull'insegnamento

Gli uffici competenti conferiscono alle imprese le autorizzazioni per formare gli apprendisti, convalidano i contratti di apprendistato ed esercitano la vigilanza sulle condizioni di insegnamento instaurando un contatto diretto con le aziende e gli apprendisti. Grandi Cantoni dispongono solitamente di un servizio specializzato per la "formazione in azienda" / "ispettorato della formazione in azienda" con ispettori incaricati della vigilanza, dell'orientamento e dell'assistenza agli apprendisti e ai formatori in tutte le

questioni concernenti la formazione, i contratti, ecc. Questi assistenti e ispettori devono essere contattati quando vi siano questioni attinenti al diritto del lavoro, alla compensazione di svantaggi (cfr. il cap. 1.9, p. 62) o un caso di rottura di contratto d'apprendistato (cfr. il cap. 2.3.1, p. 131).

Informazione e promozione

Gli uffici cantonali della formazione professionale si trovano a diretto contatto con le aziende e le OML e si impegnano, se necessario, in campagne promozionali, ad esempio per nuovi posti di tirocinio, per esposizioni o per progetti innovativi, ma anche nell'allestimento delle liste dei posti di tirocinio.

Gestione delle scuole professionali e dei corsi interaziendali

La gestione di tutte le scuole professionali, comprese quelle superiori, e dei corsi interaziendale è una delle funzioni essenziali degli uffici della formazione professionale. Essi assicurano lo svolgimento dell'insegnamento, l'attribuzione delle diverse professioni alle singole scuole o ai centri di competenza, l'assunzione del personale direttivo – in taluni Cantoni degli insegnanti –, disciplinano l'implementazione dei programmi e organizzano corsi formativi ai diversi livelli.

Procedure di qualificazione

Ai Cantoni compete un ruolo importante nell'ambito dell'attribuzione dei diplomi della formazione professionale di base. Sono responsabili per l'organizzazione, lo svolgimento e la vigilanza delle relative procedure (cfr. l'excursus «La procedura di qualificazione nella formazione professionale di base», p. 256). In generale vengono designate delle commissioni d'esame che danno dei mandati ai responsabili d'esame. Queste persone non sono solo responsabili per lo svolgimento, ma anche per la preparazione e l'attribuzione degli attestati federali di capacità (AFC) e i certificati di formazione professionale (CFP). A livello delle singole professioni vengono scelti dei capoperiti che organizzano le procedure a livello cantonale, coinvolgendo gli esperti negli esami che valutano le competenze delle persone in formazione (IUFFP & CSFO, 2012). I periti d'esame vengono designati ufficialmente dalle istanze cantonali e ricevono il mandato dall'amministrazione di preparare e svolgere gli esami o parte di essi. Trattandosi di rappresentanti dell'amministrazione, per questa funzione anche persone già attive nella formazione professionale (insegnanti o formatori) devono essere designate formalmente su proposta dei capoperiti d'esame (IUFFP & CSFO, 2012). I periti d'esame dispongono solitamente di diversi anni di esperienza e di qualifiche a livello di formazione professionale superiore. Lo IUFFP, in collaborazione con le autorità cantonali e le OML, eroga inoltre dei corsi specifici per esperti che durano uno-due giorni e si concludono con l'attribuzione di un attestato (cfr. il cap. 5.6.4, p. 268).

Orientamento (professionale, agli studi e alla carriera), gestione delle soluzioni transitorie

Tra le altre funzioni importanti dei Cantoni vi è l'attivazione di un servizio per l'orientamento professionale universitario e di carriera così come per l'offerta di misure in preparazione della formazione professionale di base e delle soluzioni transitorie (cfr. il cap. 4.4, p. 204). In taluni Cantoni il servizio è collocato all'interno di un ufficio diverso.

Gestione della parte finanziaria

I Cantoni sopportano la maggior parte dei costi della formazione professionale, ossia circa i due terzi (cfr. il cap. 2.5.1, p. 146). Concretamente finanziano le infrastrutture e il personale delle scuole, le procedure di qualifica, i corsi interaziendali e le borse di studio, ma anche il personale degli uffici competenti. Qualche Cantone dispone anche di un Fondo cantonale per la formazione professionale (cfr. il cap. 2.5.3, p. 150).

Excursus: le procedure di qualificazione nella formazione professionale di base

La procedura di qualificazione (PQ) permette di verificare l'acquisizione delle competenze definite nei piani di formazione. La nozione di "procedura di qualificazione" è un termine generale che non si limita agli esami finali ma comprende diverse parti. Di conseguenza oggi non si parla più semplicemente di esame finale di apprendistato, essendo questa parte della PQ.

Come appare dalla fig. 5-5, per la maggior parte delle professioni il PQ si riferisce a diverse componenti attinenti alla formazione professionale pratica, alla formazione professionale e alla formazione scolastica. Nella formazione pratica si procede alla valutazione tramite un *lavoro pratico prescritto* (LPP). Nella maggior parte delle professioni, oppure tramite un *lavoro pratico individuale* (LPI).

Il lavoro pratico prescritto (LPP) viene stabilito dalla OML di riferimento ed è valido per tutte le persone in formazione di una regione. L'esame viene svolto sotto la vigilanza di due periti sia centralmente per tutti i candidati, ad esempio in un centro di formazione, sia nelle singole aziende e dura solitamente da 2 a 32 ore.

Il lavoro pratico individuale (LPI) viene svolto in azienda sulla base di una commessa o di una situazione reale. A definirlo sono il responsabile in azienda assieme alla persona in formazione, con il perito d'esame che deve approvarlo (cfr. le direttive dell'UFFT, 2007d). L'esame può durare più settimane. Il responsabile in azienda valuta il processo e il prodotto, unitamente alla documentazione esibita dall'apprendista, mentre il perito d'esame giudica la presentazione e il colloquio professionale. La maggior parte delle professioni opta per un LPI (Fitzli et al., 2013). Nel settore commerciale esistono aziende che fanno capo a delle *situazioni di lavoro e di apprendimento* come pure a delle *unità processo*.

Nell'ambito della formazione scolastica si valutano le *conoscenze professionali*, di regola per iscritto, e la *cultura generale*. La PQ per la cultura generale (CG) si compone di una *nota semestrale*, di un *lavoro di approfondimento* e di un *esame finale* (per le formazioni tri- e quadriennali).

Per circa la metà delle professioni, la nota semestrale viene generata dalle note scolastiche relative alle conoscenze professionali. L'altra metà delle professioni combina le note semestrali di conoscenze professionali e dei corsi interaziendali. Solo raramente vengono prese in considerazione valutazioni aziendali (Fitzli et al., 2013). In talune formazioni, soprattutto quadriennali, ha luogo un esame parziale in genere alla fine del quarto semestre sotto forma di un esame pratico.

La ponderazione dei diversi elementi varia da una professione all'altra ed è precisata nella relativa ordinanza.

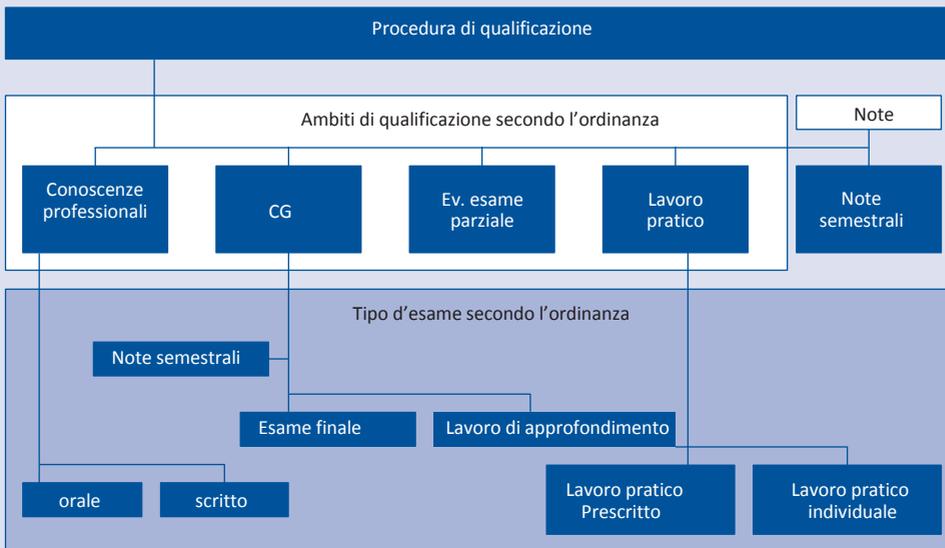


Fig. 5-5:
Ambiti di qualifica nella
formazione professionale di
base; fonte: IUFFP & CSFO
(2012). Rappresentazione
propria

Infine giova menzionare che le qualifiche professionali possono essere attestate anche con "altre procedure riconosciute dalla SEFRI" (LFPr, 2002, art. 33). Queste ulteriori procedure sono disciplinate dall'ordinanza: "Sono considerate altre procedure di qualificazione le procedure che, di regola, non sono definite in atti normativi in materia di formazione ma sono idonee ad accertare le qualifiche richieste" (OFPr, 2003, art. 31). Con ciò si fa soprattutto riferimento alla validazione di apprendimenti acquisiti preliminarmente. (cfr. Il cap. 1.14, p. 89).

5.4.3 Coordinamento intercantonale: CDPE e CSFP

L'incoraggiamento di un'applicazione coordinata delle normative da parte dei Cantoni e della Confederazione fa parte dei compiti della Conferenza cantonale dei direttori dell'educazione pubblica. La CDPE venne fondata nel 1897 dopo l'insuccesso del tentativo di creare un sistema formativo svizzero era stato affossato dal popolo già nel 1882 nella votazione sull'introduzione di una segreteria per la formazione (la cosiddetta votazione sul "Schulvogt", il "balivo scolastico"). Alla Conferenza venne attribuito il compito di promuovere il coordinamento nazionale in tutti i settori della politica formativa e culturale (Manz, 2011). Dopo la sua costituzione servì soprattutto come luogo di scambio informale per i Cantoni. Nel corso degli ultimi decenni ha tuttavia

acquisito un'importanza crescente, soprattutto a partire dagli anni 1960 con i primi tentativi di coordinamento scolastico, poi, in seguito, con l'assunzione del mandato costituzionale introdotto all'art. 61 nel 1999 e confermato nel 2013 (Manz, 2011). La cooperazione all'interno della CDPE si fonda su basi normative vincolanti, su accordi intercantionali (concordati) e sul principio di sussidiarietà che ne limita il raggio d'intervento ai compiti che non possono essere affrontati autonomamente dalle regioni o dai Cantoni.

L'organo decisionale supremo della CDPE è l'Assemblea plenaria dei responsabili dei dipartimenti dell'educazione dei 26 Cantoni. Per il coordinamento intercantonale della formazione e dell'orientamento professionale la CDPE ha invece a disposizione

- la Conferenza svizzera degli Uffici della formazione professionale (CSFP),
- la Conferenza svizzera delle direttrici e dei direttori dell'orientamento professionale, universitario e di carriera (CDOPU), così come
- il Centro svizzero di servizio per la formazione professionale e l'orientamento professionale, universitario e di carriera (CSFO).

La CSFP raggruppa i responsabili degli Uffici della formazione professionale dei Cantoni e del Principato del Lichtenstein. Fra i suoi compiti principali annovera la promozione dello sviluppo della formazione professionale a livello svizzero, il coordinamento e la collaborazione, l'adozione di misure per l'implementazione delle normative nazionali, l'elaborazione di proposte all'indirizzo dei Cantoni e l'esecuzione di mandati della CDPE. Per queste attività si è dotata di commissioni permanenti nei seguenti settori: sviluppo professionale, formazione professionale di base, procedure di qualificazione, finanziamento e informatica. Queste commissioni di rilevanza strategica possono far capo a subcommissioni nello svolgimento dei loro compiti. Resta da sottolineare che la CSFP ha solo competenze consultive e non può prendere decisioni vincolanti per i Cantoni.

5.4.4 Altre istanze cantionali

Analogamente alla Confederazione che, accanto alla SEFRI, dispone di altri enti che si occupano della formazione professionale, anche i Cantoni affiancano gli Uffici della formazione professionale con altri servizi. Ciò è ad esempio il caso per le misure attinenti al mercato del lavoro in favore di giovani senza impiego che vengono finanziate dall'assicurazione disoccupazione e amministrare dagli Uffici dei dipartimenti dell'economia. Nel quadro della cooperazione interistituzionale (cfr. il cap. 5.3.3, p. 249) sono implicati anche gli Uffici dei dipartimenti della sanità e socialità, specie per l'integrazione professionale di giovani adulti.

5.5 Organizzazioni del mondo del lavoro

La LFPr (2002) attualmente in vigore è stata introdotta la nuova nozione di organizzazione del mondo del lavoro (OML). Le OML affiancano come terzo partner della formazione professionale la Confederazione e i Cantoni (cfr. il cap. 2.4, p. 141) e comprendono, secondo l'art. 1 della legge, le parti sociali, le associazioni professionali, le altre organizzazioni competenti e altri operatori della formazione professionale. Diverse sono le funzioni operative attribuite alle OML che influenzano gli aspetti strategici, concettuali e programmatici della formazione professionale di base e superiore. Non mancano poi di interessarsi della scuola dell'obbligo – nella misura in cui permette l'accesso alla formazione professionale – delle università e della formazione continua.

5.5.1 Associazioni mantello

Le associazioni mantello rappresentano un primo gruppo di OML. A livello nazionale, l'Unione padronale svizzera e l'Unione svizzera arti e mestieri (USAM) rappresentano i datori di lavoro, mentre l'Unione sindacale svizzera (USS) e Travail Suisse i salariati.

Le confederazioni sono attive soprattutto sul piano politico e intervengono su questioni di politica formativa che attengono all'impostazione e al finanziamento della formazione professionale. Ciò avviene sia attraverso una presenza nei media sia con gli interventi di politici interessati nei parlamenti, con prese di posizione su progetti del Consiglio Federale e nell'ambito di diverse importanti commissioni come la Commissione federale della formazione professionale (CFFP) (cfr. il cap. 2.4, p. 141). L'attività politica e in particolare quella mediatica contribuiscono ad influenzare l'opinione pubblica e le sue manifestazioni nell'ambito delle votazioni relative ai temi sulla formazione professionale.

A livello cantonale esistono pure delle associazioni con funzioni analoghe, come le camere di commercio o le unioni sindacali.

5.5.2 Associazioni professionali

Le associazioni di singole professioni o di settore rappresentano gli interessi delle rispettive categorie, così per fare qualche esempio l'Associazione panettieri-confettieri svizzeri (SPC), la Società svizzera dei podologi, l'Unione svizzera degli installatori-elettricisti (USIE) oppure Swissmem che rappresenta l'industria metalmeccanica, elettrica e dei settori affini.

Un buon numero delle 400 e oltre associazioni attive nell'ambito della formazione professionale sono state fondate già nell'Ottocento, altre sono seguite nel Novecento per regolare la formazione dei giovani, ambito che resta per molte di esse prioritario (cfr. l'exkursus sulle associazioni professionali in Ticino, infra, p. 261).⁶

⁶ La lista delle OML responsabili per una formazione professionale di base o superiore è disponibile presso la SEFRI nella lista delle singole professioni, alla rubrica, "Organizzazioni del

Alle associazioni professionali spetta un ruolo chiave segnatamente nella revisione delle ordinanze e dei piani di formazione della formazione professionale di base e di conseguenza sono anche presenti d'ufficio nelle commissioni per lo sviluppo e la qualità delle singole professioni (cfr. il cap. 2.3.1, p. 131). Sovente gestiscono anche dei centri di formazione dove si tengono i corsi interaziendali.

Numerose scuole professionali sono state create in passato dalle associazioni professionali, per poi essere prese in consegna dai comuni o dai Cantoni. Esistono però ancora delle eccezioni: ad esempio la scuola professionale dei costruttori delle vie del traffico di Sursee, gestita dall'associazione Infra, oppure la scuola professionale dei gessatori di Wallisellen che fa capo all'Associazione svizzera imprenditori pittori e gessatori (ASIPG).

Le associazioni professionali mettono a disposizione i periti d'esame e sovente contribuiscono alla preparazione degli esami. Le autorità federali possono attribuire loro anche la responsabilità per la gestione delle procedure di qualificazione (LFPr, 2002, art. 40). Al fine di promuoverne lo sviluppo, rientra pure nelle competenze delle associazioni la possibilità di creare fondi per la formazione professionale (LFPr, 2002, art. 60; cfr. il cap. 2.5.3, p. 150).

Se nella formazione professionale di base il ruolo delle associazioni professionali è piuttosto di carattere esecutivo, nella formazione professionale superiore intervengono anche a livello di impostazione. Esse gestiscono gli Esami di professione e gli Esami professionali superiori, definendone i criteri di ammissione, i contenuti, le procedure e i titoli e assicurandone l'organizzazione (cfr. il cap. 2.3.2, p. 138). Il ruolo della Confederazione si limita all'approvazione dei regolamenti e alla vigilanza sugli esami, pur assumendo una buona parte dei costi (cfr. il cap. 2.5.1, p. 146).

La promozione della formazione costituisce infine uno dei compiti importanti delle associazioni che ad esempio approntano materiali informativo, partecipano a mostre e organizzano concorsi.

Excursus: Corporazioni e Associazioni professionali in Ticino

Sappiamo che all'origine del modello della formazione professionale duale vi sono le botteghe medioevali dove gli artigiani formavano gli apprendisti (anche: garzoni) secondo disposizioni ben precise, emanate e controllate dalle corporazioni (in tedesco 'Zunft', in francese 'gilde', in italiano anche: confraternite). Le Corporazioni erano una delle strutture organizzative principali della società e reggevano, da posizioni di monopolio, non solo la formazione dei giovani, ma le sorti del lavoro e dei mercati, condizionando l'insieme dell'attività politica e della vita sociale. La Rivoluzione francese inferse loro un colpo mortale e a aprì le porte a regimi più liberali e democratici. Nella Svizzera tedesca e francese le Corporazioni erano notoriamente molto forti e non scomparvero subito, ma gradualmente si trasformarono – lasciando comunque sul territorio e nella cultura tracce ben presenti ancora oggi – in associazioni professionali, dapprima a livello regionale e cantonale, poi a livello federale con, ad esempio, la fondazione della Società svizzera arti e mestieri avvenuta nel 1879 (SSAM, poi diventata Unione, USAM). Queste associazioni ebbero un ruolo cruciale nello sviluppo della formazione professionale, tanto come attori in proprio, quanto come partner dello Stato. Ruolo che mantengono tutt'oggi.

La storia delle Corporazioni in Ticino è presto raccontata. Esse non hanno mai potuto essere parte in causa, semplicemente perché quasi inesistenti. Complice soprattutto l'emigrazione, determinante già nel periodo dei baliaggi e poi per tutto l'Ottocento, l'economia ticinese faticò a svilupparsi e le attività artigianali e manifatturiere rimasero quasi esclusivamente limitate ai bisogni di consumo locali. Ciò ebbe fra le conseguenze – già durante il dominio dei balivi – anche la mancata creazione delle Corporazioni. Vediamo però, ironia della sorte, i Ticinesi costituirle nei luoghi dell'emigrazione come ad esempio i muratori a Torino o i vetrai in Francia. La mancanza di una tradizione corporativa ebbe nell'Ottocento in particolare due effetti: da un lato non nacquero nemmeno le associazioni professionali in senso moderno e così, dall'altro lato, lo Stato non aveva un interlocutore su cui contare per lo sviluppo della formazione professionale. A differenza del resto della Svizzera, il Ticino non ha conosciuto una lobby a difesa degli interessi e dell'attenzione per la formazione professionale che, al contrario, a dovuto subire una diffusa diffidenza se non sovente addirittura aperta ostilità. Occorre attendere fino nel Novecento affinché, lentamente, qualche settore cominci ad organizzarsi, così ad esempio la Società degli impiegati di commercio nel 1909, la Camera di commercio nel 1917 o l'Associazione bancaria ticinese nel 1920. Altre associazioni seguiranno nel secondo dopoguerra con, per citarne qualcuna, l'Associazione Industrie Metalmeccaniche Ticinesi (AMETI) nel 1944, l'Associazione industrie ticinesi (AITI) nel 1962 o la Farma Industria Ticino nel 1980. Una presenza in generale poco incisiva delle associazioni professionali – ovviamente non dotate di una preoccupazione per la formazione quale retaggio storico – ha inciso in modo negativo sulla collaborazione tra il mondo aziendale e l'ente pubblico che, come partenariato, ha faticato a crescere ed entrare nella cultura formativa ticinese. Solo negli ultimi decenni si osservano segnali di mutamento. Da un lato le associazioni professionali hanno avvertito l'importanza del capitale umano e quindi della formazione (cfr. l'esempio dell'AITI, cap. 5.5.2, p. 261), dall'altro lato il Cantone ha rafforzato la sua posizione istituzionale, così che sussistono ora presupposti migliori rispetto al passato affinché la formazione professionale possa finalmente essere un oggetto di attenzione convergente degli attori interessati. (Cfr. per un approfondimento Ghisla, 2013, 233-261 e Ghisla et al. 2013a).

5.5.3 Altre forme di organizzazioni del mondo del lavoro

Oltre alle associazioni professionali che in parte rappresentano gli interessi di una categoria da oltre 150 anni, si sono costituite altre organizzazioni che si occupano solo di formazione professionale.

Una delle prime è sicuramente "Hotel & Gastro formation". Fondata nel 1926 e domiciliata a Weggis e a Lonay, originariamente era una Commissione svizzera per la gastronomia – una sorta di comunità d'interesse per la formazione dei cuochi – e oggi eroga la formazione di base e continua nel settore alberghiero e gastronomico su mandato di cinque associazioni settoriali.

Dal canto suo l'"Associazione Polybau", con sede a Uzwil e Les Paccots, organizza la formazione di base, i corsi interaziendali e corsi per la formazione professionale superiore dei policostruttori (costruttori di tetti e di facciate). Il centro di formazione emana da una scuola fondata nel 1949 dall'allora associazione copritori di tetti, oggi Associazione aziende svizzere involucro edilizio.

Con la subordinazione dei settori della sanità, del sociale e dell'agricoltura alle competenze della Confederazione, avvenuta con la nuova legge del 2002 (LFPr, cfr. il cap. 2.3, p. 130), sono state fondate anche le associazioni di riferimento vale a dire "OML Santé", "Savoir Social Suisse" e "AgriAliForm".

Una posizione a parte è assunta dalla Società degli impiegati di commercio svizzera (SIC). Fondata nell'Ottocento in rappresentanza dei salariati, la SIC si è profilata per decenni come organizzatrice della formazione commerciale di base e continua (Wettstein, 1987). Oggi resta responsabile di numerose scuole commerciali e altre istituzioni formative e partecipa alla gestione di quindici diplomi nell'ambito della formazione professionale superiore. Tuttavia, la responsabilità per la formazione degli impiegati di commercio AFC spetta oggi alla Conferenza svizzera dei rami di formazione e degli esami commerciali (CSRFC). Fondata nel 2012, raggruppa 21 organizzazioni settoriali fra cui la SIC in rappresentanza del quantitativamente più importante settore formativo dei servizi e dell'amministrazione.

Excursus: corsi interaziendali (CI)

La legge federale sulla formazione professionale (LFPr) prevede tre luoghi di apprendimento, ognuno con compiti specifici (art. 16): aziende formatrici e altre istituzioni per la formazione pratica, scuole professionali per le conoscenze professionali e infine i corsi interaziendali (CI), o ambiti analoghi, per completare la formazione sia pratica sia teorica.

I CI hanno sovente luogo nei centri di formazione delle OML (cfr. il ritratto di Patrik Koster, p. 264) che pure partecipano al finanziamento. La definizione di “corso interaziendale” venne introdotta con la legge del 2002, infatti prima si parlava di “corsi d’introduzione” o di “corsi scolastici di base”. Senza dubbio, i primi corsi di questo genere furono i “corsi invernali” per i muratori (cfr. la fig. 5-6) introdotti all’inizio del Novecento. I “corsi d’introduzione” risalgono alla legge sulla formazione professionale del 1963, introdotti dal Parlamento su richiesta dell’Unione svizzera arti e mestieri. La realizzazione dei corsi era comunque subordinata all’approvazione delle associazioni di categoria. In seguito, il messaggio del 1977 sulla revisione della legge evocava l’introduzione dei corsi come una delle principali innovazioni: “L’apprendistato in azienda viene riorganizzato sulla base del sistema cosiddetto triale. Le associazioni professionali organizzano corsi d’introduzione intesi ad iniziare gli apprendisti alle capacità professionali fondamentali” (Consiglio Federale, 1977. P. 695). Siccome questi corsi vennero considerati di particolare importanza per il miglioramento dell’apprendistato (ibid., p. 730), i contributi della Confederazione furono aumentati dal 30 al 40% e i corsi dichiarati obbligatori, anche se con possibilità di esonero.

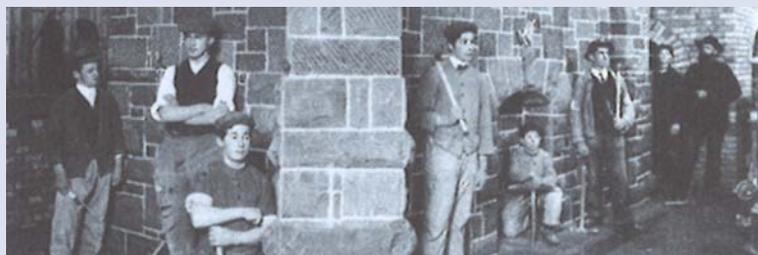


Fig. 5-7:
Corsi per muratori
(corsi invernali),
attorno al 1913

Responsabilità per i corsi

Conformemente alla LFPR (2002, art. 23), sono i Cantoni, in collaborazione con le OML, a dover assicurare un’adeguata offerta di CI. La responsabilità spetta alle OML di riferimento, anche se i Cantoni hanno facoltà di attribuirli ad altre organizzazioni.

La durata e la ripartizione temporale dei corsi vengono precisate nei piani di formazione. La durata varia da 2 a 94 giorni e si attesta mediamente tra 16 e 30 giorni a seconda della professione (Fischli & Rüfenacht, 2013). OML con molti apprendisti organizzano corsi a livello regionale o nazionale nei centri di formazione, altrimenti, se i corsi sono poco numerosi, affittano locali adeguati in un’azienda, in una scuola professionale o in centri di altre professioni. I corsi sono affidati a professionisti con una formazione professionale superiore e che dispongono di almeno due anni di esperienza e di una formazione pedagogica (cfr. il cap. 5.6, p. 266). In linea di principio i costi vengono assunti dalle aziende, tuttavia i Cantoni vi partecipano (CSFP, 2013) assieme alle OML, se del caso con contributi provenienti dal fondo per la formazione professionale, laddove esistono.

Funzione

La SEFRI prevede che nei piani di formazione la funzione dei CI venga specificata come di seguito: essi “servono a trasmettere e ad acquisire le competenze di base e completano la formazione professionale pratica e quella scolastica laddove la futura attività professionale lo esige” (SEFRI, 2014c; cap. 2.4). Nella pratica sussiste una discussione sul ruolo e sulle funzioni dei CI nella rete formativa composta dall’azienda, dalle scuole professionali e appunto dai CI (Landwehr, 2002). Sovente si pretende che solo nei CI sia possibile l’integrazione tra teoria e pratica, d’altro canto i corsi servono in particolare per completare la formazione degli apprendisti attivi in aziende specializzate che non dispongono di una varietà sufficiente di attività.

«Non sono docente, mi sento formatore»

I corsi interaziendali rappresentano il punto di incontro tra teoria e pratica. Il responsabile di corso Patrik Koster combina questi due elementi in modo originale.

Ad un certo punto Patrik Koster si è sentito stanco, era poco prima di Natale. Durante le lezioni del mattino, aveva spiegato agli apprendisti con molta pazienza come funziona uno spinterogeno. Ma già nel pomeriggio, durante il lavoro pratico, ha osservato che gli allievi si erano già dimenticati tutto. «Allora ho deciso di non fare più teoria. Adesso nei miei corsi gli apprendisti lavorano direttamente alle postazioni», spiega l'istruttore.

Ci troviamo nel centro di formazione dell'Unione professionale svizzera dell'automobile (UPSA), sezione di SG/AI/AR/FL. Nella sala 5, dodici futuri meccatronici d'automobili AFC affrontano la seconda giornata del corso interaziendale (CI). Gli apprendisti sono al secondo anno che prevede in totale cinque settimane di CI. Gli allievi lavorano a coppie in una delle sedici postazioni. Quando cambiano postazione, gli apprendisti ricevono dei mandati scritti preparati dal formatore. Alla postazione 1 sono previsti lavori al sistema elettronico di accensione di una Opel, alla postazione 16 il montaggio e lo smontaggio della testa di un motore Ford. I mandati si basano sugli obiettivi di prestazione del programma quadro per i corsi interaziendali dell'UPSA. Per risolvere i compiti, gli apprendisti trovano anche dei consigli sul manuale disponibile a ogni postazione. «Ovviamente non ho abolito le parti teoriche. Ma invece di stancare gli apprendisti con i manuali, fornisco direttamente le istruzioni nella pratica quando si tratta di risolvere i compiti. Si dice che i giovani non amano leggere. Ma qui alle postazioni, leggono i manuali con piacere», racconta sorridendo Patrik Koster, che è formatore di CI a tempo pieno da sei anni.

Ha svolto le formazioni professionali di base di meccanico d'automobili e carrozziere, poi meccanico diagnostico d'automobile e si è diplomato in gestione aziendale nel ramo dell'automobile. In seguito ha ottenuto il certificato come formatore di CI a titolo principale, una condizione necessaria per svolgere la sua attività didattica nel centro di formazione dell'UPSA

Patrik Koster, 36 anni,
dirige corsi interaziendali presso x1x
l'Unione professionale svizzera dell'automobile (UPSA)



Patrick Koster insegna per circa trenta settimane di corso all'anno formando meccatronici d'automobili AFC, carrozzieri lattonieri AFC, meccanici di manutenzione per automobili AFC e meccanici diagnostici d'automobile con attestato professionale federale (con esame di professione). Per il resto del tempo allestisce nuove postazioni per l'insegnamento, segue formazioni continue oppure prepara nuovi scenari didattici. Patrik Koster ha montato da solo nove delle 16 postazioni in uso. Ha cambiato interi sistemi elettronici per simulare gli errori che gli apprendisti devono poi scoprire. «In questi casi, si risveglia il carrozziere che c'è in me. La tecnica mi entusiasma oggi come già vent'anni fa».

Oggi pomeriggio, gli apprendisti avanzano bene nel loro lavoro. Nemmeno l'ombra di problemi disciplinari. A volte fanno una domanda all'istruttore che poi si avvicina a una delle postazioni per osservare e commentare il lavoro compiuto. «Nei corsi interaziendali gli apprendisti svolgono lavori che non si fanno quasi più nella pratica. Per esempio lavorare ad un ingranaggio smontato. D'altra parte, hanno più tempo a disposizione. In molte aziende i giovani apprendisti non hanno la possibilità di analizzare errori». Verso il fine settimana ha previsto un esame pratico suddiviso in tappe che gli apprendisti devono eseguire individualmente. Patrik Koster deve inoltre valutare le competenze trasversali dei giovani. A tale scopo fa uso di una tabella di criteri del centro di formazione. I voti ottenuti durante i corsi interaziendali rappresentano un decimo della nota finale della procedura di qualificazione.

Patrik Koster si gode le libertà accordategli dal direttore Peter Stehle. «In molti centri di formazione vi sono prescrizioni su quali lavori far eseguire a quali postazioni. In un caso del genere non potrei semplicemente abolire l'insegnamento teorico». Patrik Koster può inoltre decidere da solo quando tenere i CI e quali formazioni continue seguire. Prossimamente, per una settimana prende il posto di un amico che lavora come capo officina. «Preferisco sporcarmi le mani che andare al Salone dell'automobile di Ginevra. Non sono un docente, sono un formatore», conclude.

5.6 Responsabili della formazione professionale

La legge (LFPr, 2002) distingue tre gruppi di responsabili della formazione professionale:

- *formatori e formatrici*, ovvero le persone che “dispensano la formazione professionale pratica nel quadro della formazione professionale di base” (art. 45),
- *docenti*, “attivi nella formazione professionale di base, nella formazione professionale superiore e nella formazione professionale continua” (art. 46),
- *altri responsabili della formazione professionale*, “quali i periti d’esame e altre persone attive nella formazione professionale” (art. 47).

Le esigenze poste al personale insegnante sono precisate nella LFPr e nella relativa ordinanza, mentre un numero considerevole di istituzioni contribuisce alla loro concretizzazione.

Di seguito si entra nel merito della qualificazione dei responsabili della formazione professionale così come è stata dettagliata con la revisione della legge del 2002. Per quanto concerne l’attività di questi responsabili si rimanda ai capitoli 5.1 e 5.5.

5.6.1 Basi legali

In base alle disposizioni contenute nella legge sulla formazione professionale (LFPr, 2002) e nella relativa ordinanza (OFPr, 2003, art. 44 - 49), il Consiglio federale ha emesso i “piani di studio quadro per la formazione dei responsabili della formazione professionale” che precisano dieci “profili professionali” con la rispettiva formazione (UFFT, 2011b). Disposizioni complementari si trovano anche nell’ordinanza sulle scuole specializzate superiori (OERic-SSS).

Oltre al piano di formazione quadro, sono da considerare anche le disposizioni contenute nelle ordinanze sulla formazione di base (ORFO) che specificano per ogni professione quali siano le esigenze professionali poste ai formatori (cfr. il cap. 5.1.3, p. 227).

Chi intende proporre percorsi di qualificazione pedagogica deve farli riconoscere dalla Confederazione. Per i corsi indirizzati ai formatori la legge (art. 45) attribuisce la competenza ai Cantoni, mentre la Confederazione è responsabile per tutte le altre misure. Al riguardo è stata costituita una commissione federale per i responsabili della formazione professionale (CFRFP).

5.6.2 Formatori e formatrici nelle aziende e nei centri di formazione

Per lungo tempo, le prescrizioni relative alle qualifiche dei “maestri di tirocinio” si sono limitate al sapere professionale-tecnico. Dei corsi specifici per la preparazione pedagogica sono stati rivendicati a partire dal 1972 (Wettstein, 1987) e dichiarati obbligatori con la legge sulla formazione professionale del 1978 (40 ore di corso senza esami). In ragione della forte resistenza delle aziende, vennero previste delle scadenze di transizione prolungate cosicché solo a partire dall’entrata in vigore della legge attuale si

può parlare di una vera e propria obbligatorietà.

I formatori e le formatrici aziendali devono tuttavia disporre di un attestato federale di capacità o di una qualifica equivalente, devono aver esercitato la professione per almeno due anni e avere una formazione pedagogica (OFPr, 2003, art. 44). Quest'ultima qualifica può essere acquisita in un corso della durata di 40 ore la cui frequenza da diritto ad un attestato. Chi aspira ad una qualifica pedagogica più ampia può scegliere un corso di 100 ore che si conclude con gli esami e l'ottenimento di un diploma.

Come già illustrato nel capitolo 5.1.3 (p. 227), i professionisti esperti che nelle aziende si occupano di buona parte della formazione non sono tenuti a svolgere una formazione pedagogica, mentre devono soddisfare esigenze di carattere tecnico-professionale.

Alle persone che operano nelle aziende, nei centri di formazione e nelle scuole d'arti e mestieri viene inoltre richiesto un diploma di formazione professionale superiore nel settore di competenza, così come una formazione pedagogica di 600 ore nel caso di attività a titolo principale e di 300 ore nel caso di attività a titolo accessorio (OFPr, 2003, art. 45).

Fra gli enti che erogano corsi di formazione pedagogica vanno menzionati in particolare l'"Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale" (EHB IFFP IUFFP), le OML, le scuole professionali e istituzioni private. Per l'accREDITAMENTO, le autorità cantonali si basano su un piano di formazione elaborato dalla Conferenza svizzera (CSFP, 2007) che si ispira alle disposizioni del piano di studio quadro per i responsabili della formazione professionale, alla QualiCarte (cfr. il cap. 5.1.4, p. 229) e al "Manuale per la formazione in azienda" del CSFO.

5.6.3 Docenti attivi nelle scuole

Sebbene con qualche interruzione, la Confederazione ha proposto già a partire dal 1885 dei corsi di preparazione all'insegnamento nelle scuole professionali (Wettstein, 1987). Nel 1972 creò l'Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale (ISPFPP) che si insediò poi nel 1986 a Zollikofen (Berna), indi a Losanna e Lugano per poi trasformarsi in Istituto universitario federale per la formazione professionale (EHB IFFP IUFFP). Nel frattempo anche le università di Zurigo e di Ginevra avevano iniziato a mettere in programma percorsi formativi per determinati settori dell'insegnamento, segnatamente per i docenti del commercio e della cultura generale.

Con l'entrata in vigore della terza legge sulla formazione professionale (LFPr, 1978) nel 1980, la formazione pedagogica degli insegnanti divenne obbligatoria, per poi essere ulteriormente precisata e differenziata con la revisione del 2002.

Alle persone che insegnano nella formazione professionale di base, in quella superiore e in quella continua si chiede oggi una qualifica tecnica, pedagogica e didattica che, in base all'OFPr (2002, art. 46)⁷, implica

- una componente tecnico-professionale di livello terziario, da acquisire, a

⁷ La formazione degli insegnanti di sport è regolata dalla legge sul promovimento dello sport (cfr. il cap. 5.2.2).

dipendenza dalle materie insegnate, attraverso una formazione professionale superiore, un'università o una SUP;

- una componente pedagogica professionalizzante superiore di 1800 ore in caso di attività principale e di 300 ore in caso di attività accessoria;
- un'esperienza aziendale di almeno sei mesi.

I profili, le esigenze e gli obiettivi dei percorsi per le diverse materie insegnate devono essere approvati dalla Confederazione e sono contenuti nei programmi quadro (cfr. il cap. 5.6.1, p. 266). Esistono pure corsi per diverse ulteriori funzioni, fra cui quelle direttive.

Salvo eccezioni, fino all'entrata in vigore dell'attuale LFPr del 2002, la formazione del personale insegnante era di competenza della Confederazione. Con la nuova normativa, possono ora entrare in gioco anche altri enti, a condizione che i percorsi da loro proposti siano approvati dalla stessa Confederazione. Attualmente, oltre allo IUFFP a Zollikofen, Losanna e Lugano, sono attivi diverse università, alte scuole pedagogiche e il Politecnico.⁸

5.6.4 Altre funzioni

La Confederazione, in collaborazione con i Cantoni e le OML competenti, assicura un'offerta di corsi per i periti d'esame, un compito affidato allo IUFFP (cfr. il cap. 5.4, p. 254).

I responsabili della formazione professionale attivi nella consulenza, nella vigilanza o nel coordinamento, oppure nelle segreterie e negli uffici delle OML, delle amministrazioni, delle aziende, delle reti di aziende o delle scuole professionali possono svolgere un esame di professione e ottenere l'AFC a condizione che dispongano dei requisiti richiesti.

Sotto l'egida della Federazione svizzera per la formazione degli adulti (FSEA), vengono pure proposti corsi per formatori di adulti (cfr. www.berufsberatung.ch). Altri corsi, assieme a modalità di riconoscimento di equivalenze, assicurano il legame tra questo sistema della formazione degli adulti e i programmi menzionati in precedenza, conformemente al piano quadro di riferimento (UFFT, 2011b).

⁸ Cfr. www.sbf.admin.ch → Commissione federale dei responsabili per la formazione professionale → Procedure di riconoscimento.

5.7 Attori della ricerca e dello sviluppo

La LPF_r accorda alla Confederazione la possibilità di promuovere studi, progetti pilota e la ricerca, se del caso anche con iniziative proprie. Come sottolineato dalla legge, la qualità e l'indipendenza della ricerca devono essere assicurate da istituzioni qualificate (LPF_r, 2002, art. 4, al. 1 et 4).

Con queste disposizioni il legislatore intendeva fornire un ulteriore contributo al rafforzamento della ricerca nell'ambito della formazione professionale in Svizzera. Infatti, fino a quel momento, a livello federale non esistevano che progetti isolati e l'allestimento dei dati statistici. Se le università non dedicavano che scarsa attenzione alla tematica, erano piuttosto gli uffici della formazione professionale cantonali ad attribuire a singoli ricercatori o ad uffici di consulenza privati mandati di ricerca. Grazie a questo promovimento è ora possibile lanciare progetti più ampi e numerosi, analogamente ad esempio a quanto fatto dal Fondo nazionale svizzero negli anni 1980 con il programma di ricerca "educazione e vita attiva" (eva), inteso proprio a favorire la ricerca nel campo della formazione professionale.

5.7.1 Le "Leading Houses" quale rete di competenza

La Confederazione, tramite l'UFFT, ha dato a suo tempo un impulso importante gettando le premesse per la creazione delle cosiddette "Leading Houses". A partire dal 2004, vengono messe a concorso tematiche ritenute essenziali per la ricerca e la politica della formazione professionale per le quali si possono candidare le cattedre interessate nelle università svizzere. Queste devono per così dire costituirsi come reti di competenza in grado di svolgere ricerca di livello internazionale e di promuovere la formazione di giovani specialisti della formazione professionale.

All'epoca l'UFFT, ha concluso degli accordi di prestazione con le "Leading Houses" seguenti:

Leading Houses (LH)	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Durata											
Università di San Gallo (HSG): LH Competenze sociali (Prof. Dieter Euler)											
Università di Basilea: LH Competenze nell'apprendimento (Prof. Gerhard Steiner)											
Università di Basilea: LH Competenze nell'apprendimento (Prof. Gerhard Steiner)											
Università di Friburgo: LH Qualità della formazione prof. (Prof. Fritz Oser / a partire dal 2011: Prof. Margrit Stamm e Prof. Stephan Schumann)											
Università di Zurigo e Berna: LH Economia della formazione: decisioni aziendali e politica formativa (Prof. Uschi Backes-Gellner e Prof. Stefan C. Wolter)											→
Università di Ginevra: LH economia della formazione: transizioni, qualifiche e lavoro (Prof. Yves Flückiger)											
ETH Losanna (EPFL): LH Tecnologie per la formazione professionale (Prof. Pierre Dillenbourg)											→
Università de Zurigo: LH Processi di apprendimento nel settore commerciale (Prof. Franz Eberle)											→

Tab. 5-1:
Leading Houses chiuse e attive.
Rappresentazione propria

Come appare dalla tabella 5-1, le dominanti della ricerca concernono aspetti legati alla pedagogia e all'economia della formazione professionale. Talune Leading Houses sono state sospese nel frattempo, altre sono in fase di lancio e saranno di nuovo messe a concorso.

5.7.2 L'Istituto universitario federale per la formazione professionale (EHB IFFP IUFPF), Scuole universitarie professionali, Alte scuole pedagogiche e istituti universitari

Accanto a queste iniziative, le università hanno comunque sempre avuto la possibilità – a dire il vero poco sfruttate – di fare capo alle tradizionali fonti della promozione e del finanziamento della ricerca (Fondo nazionale svizzero FNS, fondazioni varie e risorse proprie). Da mettere in rilievo nel merito è l'Istituto di pedagogia commerciale (Institut für Wirtschaftspädagogik IWP) dell'università di San Gallo fondato da Rolf Dubs e diretto attualmente da Dieter Euler. Ma anche altre istituzioni come l'Istituto svizzero di pedagogia della formazione professionale (ISFPF) hanno cominciato ad attivarsi a partire dagli anni 1970. La ricerca e lo sviluppo fanno parte dei mandati dello IUFPF – l'istituzione seguita all'ISFPF – con le sue sedi di Zollikofen, Losanna e Lugano. Lo IUFPF promuove attualmente la sua ricerca nei tre ambiti "Insegnamento e apprendimento nella formazione professionale", "Contesti attuali della formazione professionale" e "Gestione della formazione professionale". Senza pretesa di esaustività, si indicano di seguito alcune significative piste di ricerca concretizzatesi nel corso degli ultimi anni.

Un importante filone riguarda la cosiddetta economia della formazione, con vari studi, realizzati sul rapporto tra costi e benefici (Fuhrer & Schweri, 2010a/b), in particolare relativi alla redditività degli investimenti nella formazione professionale da parte delle aziende, alla mobilità delle persone formate sul mercato del lavoro (Eymann et al., 2011; Eymann & Schweri, 2015), all'impatto del finanziamento della formazione professionale superiore (Schweri & Kuhn, 2014) o alla gestione delle competenze in azienda (Bignami et al., 2008)⁹. Sul fronte dello sviluppo dei piani di formazione e della didattica della formazione professionale hanno lavorato intensamente soprattutto Gianni Ghisla e collaboratori a Lugano (Ghisla, Bausch & Boldrini, 2008; Ghisla, Bausch & Boldrini, 2013). Un'estesa area di ricerca sviluppatasi tra lo IUFPF di Lugano e di Losanna riguarda le pratiche di riconoscimento e validazione degli apprendimenti esperienziali (RVAE), tramite una serie di studi riguardanti sia l'inventario e/o l'analisi di pratiche di validazione (Salini, 2013; Salini, Petrini, Voit, 2012; Voit et al. 2007) sia la descrizione dell'attività di professionisti del settore (Cortessis, 2013; Cortessis, Salini, Rywalski, 2013; Salini e Ghisla, 2013). La tematica della transizione tra scuola e lavoro è altresì approfondita a Losanna (Duc e Lamamra, 2014; Lamamra, Jordan e Duc, 2013). Inoltre sono stati realizzati progetti all'incrocio tra didattica e tecnologie della comunicazione. *Dual-T*, sviluppato in collaborazione con la Leading House del politecnico di Losanna, ha messo l'accento sull'uso delle tecnologie per mettere in relazione la realtà vissuta dagli apprendisti sul posto di lavoro con la scuola e per favorire la riflessione sistematica delle esperienze lavorativa (cfr. Cuendat et al., 2014; Cattaneo et al., 2015; Schwendimann, B. et al. 2015). Sul fronte invece dell'uso interattivo di materiale audiovisivo (fotografie, video,

⁹ Per una visione d'insieme su questi temi si veda Ghisla et al. 2008

ecc.) che permette di sfruttare sia il grande patrimonio esistente ad esempio negli archivi televisivi sia le esperienze professionali vissute dalle persone in formazione. Materiali e suggerimenti sono disponibili su www.ivideo.education (cfr. anche Cattaneo, Nguyen & Aprea, 2014, 2015). L'Istituto di scienze dell'educazione (IfE) dell'Università di Zurigo detiene dal 2004 l'unica cattedra per la formazione professionale in Svizzera, occupata attualmente da Philipp Gonon. Gli ambiti di ricerca La cattedra si concentra sui seguenti ambiti di ricerca prioritari: comparazione internazionale dei sistemi della formazione professionale, storia e sviluppo della formazione professionale svizzera, transizioni nel sistema formativo, insegnamento e apprendimento nella formazione professionale. Ad esempio è stato realizzato un progetto finanziato dal Fondo nazionale sull'origine e lo sviluppo della formazione duale in Svizzera.

Laurent Fillietaz, dal 2011 professore associato per la formazione degli adulti all'Università di Ginevra, Facoltà di psicologia e scienze dell'educazione, FAPSE) svolge studi sull'apprendimento sul posto di lavoro, sulle interazioni linguistiche tra apprendisti e superiori, sui modelli dell'apprendimento in un orizzonte internazionale.

Fra gli altri progetti di ricerca nella formazione professionale che meritano attenzione: Max Bergmann all'Istituto di sociologia dell'Università di Basilea con il progetto TREE sulle transizioni (cfr. Bergman et al., 2012); Markus Neuenschwander alla SUP, Svizzera nord-occidentale che si occupa dello sviluppo delle competenze, delle cause istituzionali dell'ineguaglianza e della transizione della scuola dell'obbligo alla formazione professionale (cfr. Neuenschwander, 2014); il sociologo della formazione Rolf Becker all'Università di Berna studia i percorsi individuale in relazione alle scelte di formazione professionale, o, sempre a Berna, Fritz Osterwalder con studi storici sugli sviluppi della formazione professionale e della relativa legislazione (cfr. Bauder & Osterwalder, 2008). Anche nei dipartimenti di pedagogia e di pedagogia speciale delle SUP negli ultimi anni si sono promossi numerosi progetti di ricerca, così ad esempio a Zurigo sotto la direzione di Kurt Häfeli dove si è lavorato sul tema "Giovani in difficoltà alla transizione tra scuola e vita lavorativa" (cfr. Häfeli & Schellenberg, 2014; Kammermann, 2010).

5.7.3 Servizi di ricerca cantonali, uffici di consulenza e privati

Anche i servizi di ricerca delle amministrazioni cantonali si occupano della formazione professionale. Quali esempi si possono citare il Service de la Recherche en Education (SRED) a Ginevra o l'Ufficio della ricerca in educazione del Canton Berna, sezione Pianificazione e valutazione, che ha promosso lo studio longitudinale LEVA (cfr. il cap. 4.5, p. 210). Di analoga impostazione lo studio di Mario Donati in Ticino iniziato nel 1992 e conclusosi nel 2009 (cfr. Cattaneo, Donati & Galeandro Bocchino, 2009). Fra chi realizza dei progetti di ricerca e sviluppo vi sono anche uffici di consulenza e persone private (ad esempio: Büro Bildung & Beratung, Büro für Bildungsfragen, Berufsbildungsprojekte Wettstein, Büro BASS, econcept, INFRAS und KEK CDC

Consultants, IDEA Sagl, ecc.). Questi uffici affrontano, sovente su mandato delle istanze della politica formativa che necessitano di basi decisionali, questioni legate alla formazione professionale di base o superiore con particolare riferimento all'attualità.

5.7.4 Attori della promozione della ricerca

Oltre agli attori appena citati che svolgono soprattutto progetti in proprio o su mandato, occorre prendere in considerazione un gruppo di enti, associazioni e fondazioni, che pure sono attivi nella promozione della ricerca e dello sviluppo nella formazione professionale. La Società svizzera per la ricerca applicata nella formazione professionale (SRFP) è stata fondata nel 1987 e si concepisce quale ponte tra chi opera nella ricerca e chi è attivo nella pratica formativa. La SRFP organizza due o tre volte all'anno dei convegni sui temi attuali della formazione professionale intesi a favorire lo scambio. Ad analoghe funzioni di promozione di progetti di ricerca e sviluppo adempiono le fondazioni Jacobs e Mercator.

5.7.5 Monitoraggio della formazione

Diversi rilevamenti del sistema formativo svizzero, realizzati dall'OCSE, dalla SEFRI, dall'UFS, dai Cantoni, dalla CSFP o da altri enti interessati, si dedicano specificamente alla formazione professionale. Dati e informazioni confluiscono in rapporti di vario genere, ad esempio sui posti di apprendistato o più in generale, sulla situazione della formazione. Da rilevare è il Rapporto sull'educazione in Svizzera del Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa (CSRE) pubblicato nel 2014 per la terza volta. Questo rapporto contiene dati e informazioni provenienti da statistiche, dalla ricerca e dalle amministrazioni sull'insieme del sistema formativo svizzero, dalla scuola dell'infanzia alla formazione continua. Il suo scopo è di fornire all'amministrazione e alla politica basi suscettibili di facilitare la presa di decisione e di stimolare il dibattito pubblico sulla formazione (CSRE, 2014). Analogamente, per il Ticino la SUPSI pubblica il rapporto "Scuola a tutto campo", apparso per la terza volta nel 2015 (SUPSI, 2015).

5.7.6 Conclusioni: ricerca e sviluppo

La pretesa di voler fondare le decisioni della politica formativa su cosiddette "evidenze empiriche" ha portato ad una crescente richiesta di dati e conoscenze dalla ricerca. In realtà le attese rivolte alla ricerca di poter fornire queste basi per la gestione della formazione professionale sono state soddisfatte solo in parte. Disponiamo perlopiù di dati parziali, insufficientemente fondati o limitati ai contesti regionali e anche la qualità della ricerca viene in parte messa in discussione (cfr. Jäger, 2013). Dare continuità alla ricerca nell'ambito della formazione professionale si rivela obiettivo arduo siccome molti ricercatori lavorano per periodi limitati su temi

circoscritti. Attualmente si sta valutando per conto della SEFRI se la ricerca abbia degli effetti durevoli, visto che anche dalla pratica si rinnova l'interrogativo a sapere se la ricerca torna veramente a favore della formazione (cfr. Euler, 2014)¹⁰.

5.8 La formazione professionale nel Grigioni italiano (Di: Agostino Lardi)

Del Grigioni italiano fanno parte tre aree regionali principali: le Valli Mesolcina e Calanca che confinano con il Ticino, la Valle Bregaglia e la Val Poschiavo. Per la formazione professionale, i giovani della Mesolcina ricorrono principalmente all'offerta del Canton Ticino. In misura molto contenuta e solo per alcune professioni ciò vale anche per la Bregaglia e la Val Poschiavo che fanno capo alle scuole professionali grigionesi. Tuttavia, la Val Poschiavo dispone di una propria scuola professionale e sviluppa pure attività formative in ambito superiore e nella formazione continua con, tra l'altro, un intenso rapporto di scambio con la vicina Italia.

La Scuola Professionale di Poschiavo (SPP)

Benché lontana dai grossi centri, la Scuola professionale di Poschiavo (SPP) ha un'importanza rilevante per la valle. La sua offerta si indirizza non solo ai propri giovani, ma anche a quelli della Val Bregaglia e, in particolare, a quelli della Valtellina e della Valchiavenna le regioni di prossimità oltre confine. Essendo l'unica scuola del Cantone dei Grigioni con l'insegnamento impartito in italiano contribuisce a salvaguardare l'identità grigionitaliana e alimenta i rapporti e le collaborazioni interregionali. Sin dalla sua costituzione nel 1929, la scuola ha formato apprendisti secondo il modello duale, coinvolgendo dunque le aziende e la popolazione locali e ottenendo un costante apprezzamento. L'economia regionale è da sempre fortemente coinvolta nel compito formativo e, avendo buoni motivi per assicurarsi una manodopera qualificata, mette anche a disposizione un numero sufficiente di posti di tirocinio. Le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione mediata da computer hanno ormai da tempo fatto il loro ingresso nella scuola. Un lavoro pionieristico in questo campo ha contribuito ad affrontare le sfide del mercato del lavoro e permette agli apprendisti di svolgere parti della formazione a distanza e di sviluppare proprie piattaforme d'apprendimento.

Grazie all'ancoraggio con il territorio, la SPP si profila per nuove possibilità di interpretazione e di senso della realtà regionale. Il progetto

¹⁰ Si veda anche il rapporto, realizzato su mandato del SEFRI "L'évaluation de la recherche sur la formation professionnelle encouragée par le SEFRI", aprile 2015, disponibile al sito: http://www.sbf.admin.ch/berufsbildung/01528/index.html?lang=fr&download=NHZLpZeg7t,lnp6I0NTU04212Z6ln1ae2IZn4Z2qZpn02Yuq2Z6gpJCEd4B9hGym162epYbg2c_JjKbNoKSnf

“Ponte verso la Valtellina” è oggi un esempio di come, in un’epoca di grandi incertezze sul futuro delle regioni periferiche, si possano promuovere iniziative in grado di affrontare il cambiamento. Esso rappresenta il tentativo di avvicinare, in modo diverso e innovativo, il complesso problema della riscoperta e della valorizzazione del patrimonio linguistico, culturale ed economico di alcune “isole interregionali” dell’arco alpino. L’offerta formativa verso l’Italia resta comunque un laboratorio inteso a gettare le basi per offrire ad un numero limitato di giovani in formazione delle opportunità per curare una collaborazione transfrontaliera più intensa.

Offerta formativa e apprendisti transfrontalieri

Al termine dell’obbligo scolastico un numero crescente giovani lascia la valle per intraprendere una formazione liceale. Anche se la maggior parte continua ad imboccare il percorso professionale, per la SPP si è posto con una certa urgenza il problema della massa critica necessaria per formare nelle professioni tradizionalmente prese in considerazione. Questa esigenza ha contribuito ad intensificare i rapporti con la Valtellina e la Valchiavenna, come appare dalla tabella seguente che mostra l’evoluzione negli ultimi 15 anni, con la suddivisione per professioni e la provenienza.

Professione	Valposchiavo e Bregaglia				Valtellina (Italia)				Valchiavenna (Italia)			
	2000	2005	2010	2015	2000	2005	2010	2015	2000	2005	2010	2015
Auto meccanico	4	3										
Falegname	9	7	12	9			2	2			1	
Formazione empirica / CFP	2	1	1	1			1					
Installatore elettricista	10	7	8	4			5	7				7
muratore	4	6	5	4			3	9		1	3	6
Polimeccanico/operatore automazione	14	13	12	15				3				
Installatori sanitari	2	4	3	2			1	5				
Imp. di commercio al dettaglio/venditrici	9	15	9	5	1	1	3	2				
Totale	54	56	50	40	1	1	15	28	0	1	4	13

Tab. 5-2: Apprendisti della Scuola professionale di Poschiavo, 2000-2015, secondo le professioni e la provenienza

I dati parlano un linguaggio evidente: nel corso dell’ultimo decennio gli apprendisti ‘locali’ sono decisamente in calo e hanno potuto essere sostituiti da giovani transfrontalieri. L’effetto di questo processo di compensazione è doppio: da un lato permette all’economia della valle di continuare a disporre di manodopera in formazione, dall’altro fornisce linfa vitale alla scuola che può così continuare ad assicurare un’offerta nelle professioni più richieste. Così il

numero di persone in formazione è aumentato da 55 nel 2015 a 81 nel 2015. La richiesta di posti di apprendistato dei giovani transfrontalieri mette comunque di fronte a dei problemi di selezione che vengono affrontati con lo svolgimento di test attitudinali.

Formazione continua: Polo Poschiavo e Centro tecnologico del legno (CTL)

Il Polo Poschiavo (PP) è un centro di competenza per la formazione continua e l'accompagnamento di progetti di sviluppo, fondato nel 2002 quale istituzione di diritto pubblico. La sua sede principale e amministrativa è presso la Scuola Professionale con la quale collabora per sfruttare al meglio sinergie a livello gestionale e formativo. Il Polo Poschiavo svolge un'importante funzione di formazione continua in lingua italiana per la popolazione e le aziende della Valposchiavo e della Bregaglia, offrendo corsi in modalità blended (in presenza e a distanza), corsi di e-learning, corsi tradizionali in aula e conferenze. Grazie alla partecipazione a progetti nell'ambito del programma di cooperazione transfrontaliera Interreg, il PP ha potuto offrire il proprio know-how alle regioni limitrofe della Provincia di Sondrio e dell'intero Arco Alpino (per informazioni: www.polo-poschiavo.ch).

Il 2 ottobre 2015 è stato inaugurato il centro tecnologico-formativo (CTL) con l'obiettivo di creare un polo di eccellenza orientato al design e alla lavorazione del legno e di materiali innovativi. Grazie anche alla collaborazione con la Scuola specializzata superiore della Svizzera sudorientale (Coira) e alla partecipazione di diversi partner italiani, si auspica di poter sfruttare al meglio le risorse regionali e supportare, con un ampio ventaglio di proposte formative, le imprese locali attive nella produzione di arredi e nella lavorazione del legno. L'apertura verso l'Italia assume un ruolo strategico e operativo essenziale (per informazioni: www.centec.ch).

Capitolo 6

Questioni dibattute

La formazione professionale svizzera gode di un'eccellente reputazione, in Svizzera come all'estero. Sovente le viene attribuito il merito di assicurare la qualità del mercato del lavoro e una disoccupazione contenuta. Tuttavia, le sfide per il sistema non mancano, in particolare di fronte al processo di europeizzazione e globalizzazione e alle trasformazioni demografiche in atto, ma anche in ragione delle mutevoli esigenze a livello di competenze da acquisire.

Quest'ultimo capitolo affronta sei questioni al centro del dibattito e ne traccia possibili o necessari sviluppi futuri.

6.1 Formazioni terziarie: accademiche o pratico-professionali?

La formazione terziaria svizzera poggia su due pilastri: le università e la formazione professionale superiore (cfr. il cap. 2.1, p. 114). Il cosiddetto Terziario A ha carattere “accademico” e comprende sia le università che le Scuole universitarie professionali (SUP) che presuppongono quale requisito di accesso una maturità, liceale o professionale. Del Terziario B, considerato “non accademico”, fanno parte gli Esami federali professionali (EP) e gli Esami federali professionali superiori (EPS) (cfr. il cap. 1.10, p. 69), così come le formazioni delle Scuole specializzate superiori (SSS) (cfr. il cap. 1.11, p. 74). La formazione professionale superiore assicura circa la metà dei diplomi terziari ed è l’unica di questo livello a non richiedere una maturità come condizione di ammissione.

In virtù delle disposizioni costituzionali (CF, 1999/2013, art. 61a, al. 3), i percorsi formativi di cultura generale e professionalizzanti in Svizzera sono equivalenti. Tuttavia, questa equivalenza non si è ancora imposta ovunque, anche nel terziario, dove la formazione accademica e quella professionalizzante pratica non godono dello stesso riconoscimento. La controversia riguarda tra l’altro il finanziamento: mentre circa un quarto della spesa pubblica per la formazione confluisce sulle università, solo lo 0.7% è appannaggio della formazione professionale superiore (cfr. il cap. 2.5.1, p. 146). Di conseguenza e in ragione del sostegno da parte dello Stato, un studio universitario o in una SUP viene a costare poco più dei 1400 CHF delle tasse d’iscrizione, mentre gli studenti della formazione professionale superiore sono tenuti a finanziare lo studio prevalentemente di tasca propria, se del caso con un sostegno da parte dei datori di lavoro. A dipendenza dal tipo di formazione e dal Cantone i costi possono ammontare a diverse decine di migliaia di franchi. Non mancano pertanto le rivendicazioni di equiparazione delle sovvenzioni dell’ente pubblico per i due settori del terziario. Degli adattamenti sono stati avviati per le Scuole specializzate superiori (cfr. il cap. 2.5.1, p. 146). Infatti, con l’entrata in vigore dell’Accordo intercantonale sui contributi per i cicli di formazione delle Scuole specializzate superiori (ASSS) previsto per l’anno scolastico 2015/16, i versamenti alle SSS seguiranno gli stessi principi applicati alle università (CDPE, 2014). Grazie ad una perequazione tra i Cantoni concordatari, gli studenti di provenienza extra-cantonale non saranno più penalizzati.

I corsi di preparazione agli esami superiori (EP e EPS) non sono però contemplati dall’ASSS e un accordo analogo non potrà entrare in vigore prima dell’anno accademico 2016/17 (cfr. <http://www.sbf.admin.ch/hbb/02488/02489/index.html?lang=it>). L’ASSS – ed un eventuale analogo accordo per gli esami superiori –, permette però di regolare unicamente i pagamenti compensatori tra i Cantoni in quanto non contempla le sovvenzioni della Confederazione per gli esami professionali,

a loro volta rivendicate da tempo (UFFT, 2012c). Questi contributi sono perlomeno stati aumentati con il primo di gennaio 2013, ma occorre considerare che i costi per gli esami come tali costituiscono solo una parte relativamente ridotta dei costi che invece sono causati dai corsi di preparazione (cfr. Schmid & Gonon, 2013). Un altro importante aspetto in discussione concerne il riconoscimento dei titoli e dei diplomi.

Chi si forma in un'università o in una SUP ottiene un Bachelor o un Master, mentre agli studenti della formazione professionale superiore viene conferito un attestato o un diploma professionale federale (cfr. i cap. 1.10 e 1.11, p. 69, p.74). Essendo parte della riforma di Bologna, Bachelor e Master sono "compatibili" a livello internazionale. Per contro, come osservato da numerosi critici, i titoli della formazione professionale superiore non sono conosciuti e non possono essere adeguatamente categorizzati a livello internazionale. Corrono perciò il rischio di venir sottostimati e ignorati, il che può arrecare svantaggio a chi ne è in possesso non solo all'estero ma anche in Svizzera rispetto ai titolari di qualifiche accademiche (cfr. Strahm, 2012). Per il posizionamento e il riconoscimento degli esami professionali superiori riveste pertanto un'importanza notevole il Quadro nazionale delle qualifiche per i diplomi della formazione professionale (QNQ-CH-FP) elaborato dall'UFFT rispettivamente dal SEFRI. La relativa Ordinanza del 27 agosto 2014 è entrata in vigore con il primo ottobre 2014. Come per titoli analoghi, le qualifiche acquisite nell'ambito della formazione professionale superiore vengono classificate su otto livelli così da poter essere integrate nel Quadro europeo delle certificazioni (QEC). Importanti sono i supplementi che descrivono i certificati dei diversi cicli formativi, di base e superiore. Analogamente al contesto universitario dove in Svizzera già esistono i cosiddetti "Diploma supplement", in futuro anche per la formazione professionale si redigeranno dei descrittivi aggiuntivi intesi a chiarire ogni attestato, certificato, brevetto o diploma in relazione al corrispettivo profilo di competenza, all'attività professionale svolta e al livello di riferimento nel QNQ-CH-FP. I supplementi ai diplomi saranno disponibili in tedesco, francese, italiano e inglese, in modo che anche all'estero chi impegna una persona formata in Svizzera sia a conoscenza delle competenze acquisite (Daepf, 2013).

È ancora presto per valutare in che misura questi strumenti saranno in grado, come auspicato dal SEFRI, di facilitare la comprensione e il riconoscimento internazionale dei diplomi svizzeri e in questo modo contribuire alla formazione e alla mobilità professionale.

In ogni caso resta da chiarire la questione dei titoli della formazione professionale superiore che, e al riguardo sussiste un certo consenso, non possa essere sufficientemente valorizzata con dei supplementi di diploma ("un semplice 'Diploma supplement' come previsto dall'UFFT non può in ogni caso bastare" Rudolf Strahm, in: Scherer, Jordan & Born, 2011). Occorrono dei titoli comprensibili e leggibili a livello internazionale del genere "Bachelor Professionale" e "Master Professionale" per gli esami professionali (EP e ESP) (proposta della Federazione svizzera per la formazione continua, FSEA; cfr. SEFRI, 2014d) e "Bachelor Professionale" per i diplomi delle scuole

specializzate superiori (proposta dell'Associazione svizzera dei diplomati delle SSS, ODEC ; cfr. ODEC, 2010) oppure «Bachelor in [professione] SSS» e, in inglese, «Bachelor in [...] College of Higher Education and Training (B CHet)» (Conférence SSS, 2014). (cfr. <http://www.sbf.admin.ch/hbb/02477/02543/index.html?lang=it>). L'introduzione si scontra però anche con resistenze (Wasserfallen, 2014), al punto che anche al SEFRI attualmente prevale una certa prudenza circa il rischio di mescolare il sistema di Bologna con la formazione professionale. Proposte alternative sono allo studio (Schoenenberger, 2013).

Nonostante i costi sopportati prevalentemente dai privati e la scarsa attrattività a livello internazionale, i diplomi della formazione professionale superiore sono apprezzati sul mercato del lavoro: mediamente chi detiene un tale diploma a maggiori probabilità di avere lavoro rispetto ai diplomati universitari (CSRE, 2010). In aggiunta, un titolo di formazione professionale superiore si traduce in una rendita formativa positiva, nonostante i costi a volte elevati (Cattaneo & Wolter, 2011a).

Dal pregiudizio alla scoperta: il mio incontro con la formazione professionale

Dopo un lungo percorso di studi accademici e di ricerca in ambito sociologico-umanistico, sono approdata alla professione di insegnante di comunicazione alla Scuola Cantonale di Commercio, istituto che in Svizzera rappresenta un unicum nel panorama della formazione secondaria superiore, in quanto rilascia agli allievi sia una maturità cantonale, sia un attestato federale di capacità come impiegato di commercio.

A motivo di questa doppia finalità pedagogica della scuola per cui lavoro, sono stata inserita in un programma di abilitazione all'insegnamento che prevede anche un ampio corso introduttivo sulla storia e sulle caratteristiche della formazione professionale in Svizzera.

Ho così potuto apprendere che in Ticino tra le famiglie che devono accompagnare i figli verso una scelta dopo la formazione obbligatoria è diffuso un certo pregiudizio sulla formazione professionale, percepita quale opzione di ripiego, rispetto ad un percorso preferenziale di tipo liceale ed accademico. Ricordo di aver riflettuto sul fatto che io stessa condividevo tale visione, auspicando fermamente anche per i miei figli un percorso liceale e poi universitario.

Un adolescente per diventare adulto deve sviluppare capacità logiche, analitiche, progettuali, e critiche tali da poter affrontare al meglio la complessità delle situazioni quotidiane con cui sarà confrontato nella vita privata e pubblica. Sono sempre stata convinta che l'unica strada per raggiungere tali capacità fosse quella di dedicarsi da giovani primariamente allo studio e di investire tutto il tempo e le energie necessarie per sviluppare conoscenze teoriche, attraverso un percorso liceale-accademico. Ritenevo che chi entra nel mondo del lavoro in maniera precoce – come i giovani che dopo le scuole medie scelgono la strada della formazione professionale –, andasse incontro ad un'inevitabile chiusura di prospettive, quasi ad una sorta di "invecchiamento precoce" dal punto di vista cognitivo e anche spirituale.

Durante il primo anno trascorso in abilitazione mi sono tuttavia accorta che stava prendendo forma nella mia mente una diversa percezione e una nuova consapevolezza rispetto al valore della formazione professionale, e oggi posso dire che le mie prospettive si sono ampliate, e so che nelle future scelte familiari potrò prendere seriamente in considerazione una pluralità di percorsi che prima non avrei mai considerato. Non è facile scardinare pregiudizi che hanno radici profonde in una tradizione culturale e nella storia personale di ciascuno.

Vorrei quindi descrivere questo mio percorso di conoscenza, ripercorrendo i momenti che mi hanno portata prima ad acquisire consapevolezza del pregiudizio e delle sue origini, e poi

a confrontare le mie idee iniziali con due esperienze significative che hanno contribuito a decostruire il pregiudizio stesso. Prima di tutto, ho riflettuto sul fatto che condividevo un'idea di maggiore prestigio e appetibilità di un percorso liceale-accademico con uno strato consistente della popolazione Ticinese come documentato da uno studio condotto da Elena Boldrini & Luca Bausch (2009) in cui si leggono anche estratti da interviste semi-strutturate condotte con orientatori scolastici e professionali. Le voci degli intervistati ben descrivono le aspettative dei genitori che «vedono nel liceo l'unica strada, la strada migliore per un futuro vincente» (ibid., 313), e le rappresentazioni diffuse circa la formazione professionale e l'apprendistato, il cui prestigio «non è molto alto, nel senso che quando lo si presenta ai genitori occorre sempre far vedere che l'apprendistato non è una scelta di secondo rango, ma può essere una via che permette lo stesso, se ho le capacità, di realizzare anche uno studio superiore» (ibid.).

Al corso ci sono stati presentati i fattori di tipo culturale e di tipo storico-economico che hanno dato origine ad una certa visione della formazione professionale, e che tutt'oggi influenzano le scelte dei giovani ticinesi. A livello di storia economica ho capito che l'immaginario della popolazione è sicuramente influenzato dall'assenza di una vera e propria tradizione corporativistica del lavoro. Inoltre, hanno giocato un ruolo fondamentale la mancata rivoluzione industriale, il successivo brusco passaggio da una economia prevalentemente legata ad un primario di sussistenza ad un benessere basato sulla rapida espansione del terziario e quindi dalla crescita del prestigio delle professioni da "colletto bianco" e delle formazioni di tipo accademico che sembrano poter assicurare benessere e ascesa sociale (cfr. per un approfondimento Ghisla, 2013 a). Sono stata però colpita dal riferimento al neoidealismo italiano e all'influenza che ha avuto sulla scuola Ticinese e più in generale sulle concezioni legate alla formazione dei giovani in Ticino: vi ho visto rispecchiate le mie concezioni sulla formazione e il mio pregiudizio sulla formazione professionale.

Ho frequentato un liceo classico milanese e sono cresciuta in un ambiente culturale segnato dalla tradizione del neoidealismo, e quando è stata sottolineata l'influenza di questa tradizione sulla scuola ticinese sono andata a documentarmi e ho trovato degli scritti che testimoniano della relazione tra il Ticino e Giuseppe Lombardo-Radice, teorico della riforma scolastica gentiliana, autore in particolare della riforma delle scuole elementari, nota anche con l'appellativo "scuola serena di Radice" (PICCO, 1982).

Incuriosita dagli accenni al neoidealismo italiano, sono andata a riprendere i miei vecchi appunti di filosofia, in cui veniva descritta la nascita del movimento filosofico in risposta alla cultura positivista. Esponenti di spicco del neoidealismo sono Croce e Gentile, che in un primo periodo hanno avuto un'intensa collaborazione intellettuale, per poi allontanarsi per via delle divergenti posizioni verso il regime fascista. Per Croce il dinamismo della conoscenza è ancorato alla distinzione tra i momenti fondamentali dello Spirito: l'attività pratica presuppone inevitabilmente la conoscenza teorica e il concetto presuppone l'intuizione. Nel pensiero crociano, la massima espressione dell'essere umano è l'arte, concepita come autonoma rispetto a qualsiasi altra attività umana, disinteressata e autosufficiente. Ho riflettuto sul ruolo importante rivestito nel mio percorso formativo dall'impostazione neoidealista, che probabilmente ha contribuito in maniera significativa a radicare in me una concezione satura di polarizzazioni per cui la cultura si contrapporrebbe alla tecnica, la riflessione alla pratica, la comprensione all'implementazione. Radice è una figura che fa da tramite tra la cultura neoidealista e la scuola ticinese. Viene invitato la

prima volta nel 1923 da Francesco Chiesa e trova un'accoglienza entusiasta ed un terreno fertile dove far attecchire la sua visione di scuola (cfr. Caratti, 1982). D'altro canto, della scuola ticinese Radice ha cercato di mettere sul piedistallo soprattutto gli aspetti legati alla valorizzazione della creatività e della espressività degli allievi, costruendo quasi una teoria dell'arte ingenua del bambino. Si può immaginare come i maestri, i direttori delle scuole ticinesi fossero compiaciuti e appagati per i riconoscimenti di stima di questo famoso professore italiano che pubblicava i disegni dei bambini di Muzzano o di Sorengo su prestigiose riviste culturali e che quindi abbiano seguito volentieri la scia della sua impostazione pedagogica. Facile intuire come in questo modo abbiano perso valore gli orientamenti professionalizzanti della scuola e ne sia derivata una distanza tra formazione umanistica e formazione tecnica. Del resto, la difficoltà storica ad orientare la formazione in Ticino verso una linea professionalizzante congrua con le richieste di qualifiche professionali è ben rappresentata dalle vicende delle scuole di disegno (cfr. Ghisla, 2013a). Per me è stato utile capire le origini di determinate opposizioni e categorie che ritenevo del tutto naturali e dunque assolute. La presa di coscienza delle radici storiche e culturali della mia idea di educazione è stata essenziale, ma sono state in particolare due esperienze vissute durante il corso a scardinare effettivamente il mio pregiudizio.

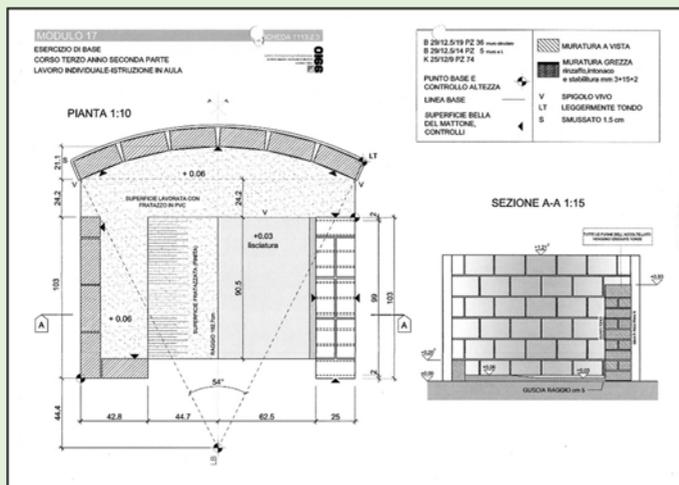


Fig. 5.6: Schema per un esercizio pratico dei muratori in formazione. Fonte: Centro professionale Gordola

Una visita al centro di formazione professionale di Gordola ci ha permesso di prendere conoscenza del corso interaziendale per apprendisti muratori, dove abbiamo visto alcune postazioni pronte per le prove di esame. Accanto ad ogni postazione c'era il disegno che doveva servire al muratore in formazione per svolgere l'esame. Ricordo che guardando il documento ho avuto una folgorazione: non mi tornavano i conti. Osservavo il piano e pensavo alla quantità di competenze richieste per leggere, interpretare ed utilizzare un disegno tecnico di quel tipo, con misure, scale, proiezioni ortogonali. Ecco che forse non era più così vero che la strada per sviluppare determinate capacità cognitive fosse unicamente la scuola, perlomeno non solo la scuola che conoscevo io. Anzi, probabilmente un ragazzo che segue un percorso di formazione, ad esempio in matematica, e che parte dalle conoscenze di base per arrivare ad argomenti via via più complessi fino alla matematica applicata, impiega un tempo eccessivamente lungo che talvolta porta gli allievi a sviluppare un'avversione verso la disciplina. Il muratore che legge il piano, visualizzando mentalmente

il risultato atteso e sviluppando di conseguenza il progetto, impiega competenze che probabilmente un allievo di seconda o terza liceo ancora non ha.

La seconda esperienza saliente risale ad una visita che abbiamo effettuato presso la Scuola Arti e Mestieri di Bellinzona, centro di formazione professionale a tempo pieno, in cui le attività di lavoro sono progettate e gestite all'interno della scuola. Abbiamo visto i progetti degli elettronici e ancora una volta sono rimasta impressionata: ormai mi era perfettamente chiaro che la formazione professionale fosse una strada efficace per lo sviluppo del pensiero logico, delle capacità critiche, analitiche, progettuali, per lo sviluppo della creatività, tratti che – perlomeno dal mio personale punto di vista – sono molto importanti per determinare l'appetibilità di un percorso formativo, più ancora della prospettiva di un lavoro ben retribuito. Mi sono chiesta allora se i ragazzi, una volta conseguito l'AFC, non trovassero poi frustrante la quotidianità di un lavoro come operai qualificati che pur essendo di responsabilità e molto ricercato, è spesso ripetitivo e forse non permette di mettere a frutto le capacità progettuali acquisite. Ho rivolto la mia domanda al direttore della SAM che ci accompagnava nella visita: mi è stato risposto che effettivamente moltissimi allievi che conseguono l'AFC come elettronici o in altre professioni proseguono gli studi. Subito dopo ho avuto anche l'occasione di parlare con una allieva del corso di formazione per polimeccanici, che abbiamo incontrato girando tra le postazioni di pratica professionale. Ricordo di averle chiesto come mai avesse scelto quella formazione. In risposta, la ragazza mi ha raccontato come al primo anno di liceo fosse completamente demotivata, stanca di studiare e fare fatica su cose di cui non capiva il senso. Sentiva il bisogno di mettere le mani all'opera, di fare qualcosa di cui vedesse subito l'utilità, che le desse soddisfazione. Per questo aveva optato per il cambiamento di percorso ed ora era molto contenta, aveva addirittura scoperto la passione per lo studio. Quando le ho chiesto che cosa intendesse fare una volta terminata la scuola, ha replicato - decisa - che sarebbe andata avanti a studiare, e di non avere dubbi in proposito. Davvero dovevo riconoscere che mi sbagliavo quando credevo che essere introdotti al mondo del lavoro in giovane età si traducesse necessariamente in una chiusura delle prospettive e in un precoce ripiegamento su di un futuro lavorativo magari tranquillo e sicuro ma senza stimoli. Adesso quello che vedo quando guardo la mappa del sistema educativo svizzero non è più – come prima – un insieme di possibilità che esistono solo sulla carta, ma che poi nella realtà si riducono a due strade ben distinte e contrapposte. In passato quando pensavo alle cosiddette passerelle, le vedevo come una prospettiva più teorica che reale, quasi come lo zucchero per addolcire l'amara pillola degli allievi che non avendo i necessari requisiti scolastici non potevano accedere al percorso liceale. Ora vedo questa immagine nella sua reale dimensione di dinamicità. Vedo prospettive affascinanti, reali possibilità di scelta che danno a ciascuno la facoltà di costruirsi pian piano un percorso personale fortemente voluto, che si pone in alternativa ad una strada certamente più battuta – quella del liceo – ma a cui si rischia di aggrapparsi senza forti motivazioni, seguendo un po' la massa. Concludo con due domande che ora mi si pongono, alla luce delle riflessioni fatte durante il primo anno di abilitazione. In primo luogo mi chiedo come valorizzare la specificità del sistema di formazione svizzero attraverso una maggiore integrazione tra formazione obbligatoria e post-obbligatoria. A questa prima domanda, se ne aggiunge una seconda, rispetto alla quale mi sento fortemente coinvolta e chiamata in causa: come sfruttare a pieno in una scuola "dalla doppia anima" quale la Scuola Cantonale di Commercio il contributo della formazione professionale? Questo interrogativo investirà sicuramente il mio futuro impegno di docente

in formazione, che desidera apprendere come portare le situazioni di lavoro nelle aule di scuola, consapevole che questo contribuirà allo sviluppo cognitivo e umano degli allievi, nella prospettiva di sviluppare tutte le competenze critiche, progettuali ed analitiche necessarie alla vita adulta.

Chiara Piccini , 37 anni,
docente di scienze della comunicazione, Scuola
cantonale di commercio, Bellinzona



6.2 Professione versus modularizzazione

La formazione professionale svizzera si basa principalmente sul concetto di *professione* (in tedesco: *Beruf*), sia per quanto concerne il quadro normativo sia a livello curricolare e didattico. Il concetto di *professione*, in analogia a quello di *mestiere*, si riferisce ad una visione ampia e coerente dei compiti e delle competenze alla base dell'attività professionale, una visione che si concretizza in un profilo comprendente l'insieme delle conoscenze e delle capacità richieste. In questo senso e per la sua complessità, la *professione* (il *mestiere*) si distingue nettamente da qualifiche parziali o dall'acquisizione di capacità parziali e specifiche, ad esempio per una determinata azienda, e pertanto difficilmente trasferibili. Una formazione professionale intesa in questo senso richiede non solo tempo ma anche una sequenzialità ben congeniata, ad esempio che proceda dal "semplice al complesso". Una progettazione di questo genere caratterizza la maggior parte dei piani di formazione delle formazione professionale di base e spiega, almeno in parte, l'attrattività della formazione professionale dei paesi germanofoni rispetto a formazioni esclusivamente scolastiche o aziendali.

In che cosa consistono i *moduli* e perché, al limite, si dovrebbe modularizzare una formazione professionale collaudata?

Per *modulo* si intendono unità programmatiche, finalizzate all'apprendimento e alla qualificazione, delimitate dal punto di vista dei contenuti, in particolare delle conoscenze e della capacità da acquisire, e comprendenti di regola una componente valutativa. La somma di questi elementi dà adito ad un profilo che, in caso di adeguata certificazione, documenta determinate capacità, generali o specifiche, acquisite attraverso una formazione di base o continua. La *modularizzazione* è un processo di trasformazione e di suddivisione di percorsi formativi esistenti in unità modulari. Negli scorsi anni in numerosi settori della formazione si è proceduto a delle modularizzazioni, ad esempio nelle università o, quale eccezione nella formazione professionale di base, nella formazione degli informatici. È in particolare la formazione degli adulti, segnatamente la formazione continua e la post-qualificazione ad aver adottato l'approccio modulare (cfr. il cap. 1.14, p. 89). Parecchie sono le nuove possibilità che ne derivano: programmi esistenti possono essere riorganizzati e strutturati dal punto di vista temporale ma anche dal punto di vista della combinazione dei contenuti. Le nozioni di *modulo* e di *modularizzazione* applicati alla formazione aprono pertanto opportunità di ristrutturazione e ricombinazione, analogamente ai "sistemi modulari" nell'attività produttiva o nella costruzione dei mobili. Sono distinguibili diverse varianti di *modularizzazione*: una prima basata sulle esigenze dell'offerta, ad esempio di articolazione temporale dell'istituzione formativa, oppure basata su direttive di politica formativa; una seconda invece che si orienta alla domanda in funzione delle esigenze del mercato del lavoro (Gonon, 2009c). Nel primo approccio vengono perlopiù salvaguardati la struttura e i contenuti della formazione con l'effetto di facilitare l'accesso degli utenti alla formazione continua. Nel caso di interventi di politica formativa si tratta prevalentemente

di “design” ad ampio respiro e per parti importanti del sistema formativo. Una modularizzazione calibrata sulla domanda comporta adattamenti più radicali. È infatti l’utente in linea di massima a determinare l’impostazione delle unità formative soprattutto con riferimento alle esigenze specifiche e ‘parcellizzate’ del processo lavorativo.

È verosimile che, pur con ritmi e in forme diverse, una modularizzazione orientata all’offerta tenda ad imporsi nei sistemi formativi, considerato che risponde ad esigenze di flessibilizzazione¹. Il mercato del lavoro e i mutamenti tecnologici assumono al riguardo un ruolo importante, soprattutto se sono in gioco nuove competenze e nuove modalità di qualificazione. D’altro canto restano essenziali gli interessi di chi offre formazione e in special modo degli utenti, nella misura in cui esprimono esigenze legate alle biografie personali e professionali così come ai contesti di vita, esigenze che devono poter trovare risposte soprattutto nella formazione continua. A ciò si aggiunge la necessità di prestare attenzione alla comparabilità internazionale.

Segnatamente in seguito alla necessità di conciliare le diverse tipologie di modularizzazione con l’insieme di un sistema formativo improntato a principi di intergrazione e di apertura, la politica formativa sarà chiamata a risolvere problemi non indifferenti. La questione può essere vista anche sullo sfondo di un processo di modernizzazione che, a ben vedere, attribuisce alle tendenze modularizzanti una valenza di per sé indipendente da posizioni di politica formativa: decisiva in quest’ottica sono la spinta all’individualizzazione, le trasformazioni del mondo del lavoro e la conseguente pressione sul sistema formativo ad aprirsi ad esigenze e a gruppi di utenza diversificati. Questa pressione verso la flessibilizzazione è in stretta relazione con la crescita delle possibilità di scelta individuali, con l’aumento della domanda di possibilità di formazione continua certificante e con la questione della compatibilità tra i sistemi formativi nazionali e internazionali.

Ma, nonostante questa pressione il concetto di professione continuerà ad imporsi, visto che sono in ogni caso le singole professioni (i mestieri) a definire, in modo trasparente e vincolante per datori di lavoro e maestranze, gli standard per la formazione. Pur se confrontate con continue trasformazioni nei contenuti e nella visibilità, sono le professioni che restano determinanti.

Si può concludere affermando che il principio della *professione* e la *modularizzazione* non devono necessariamente contraddirsi e possono trovare un rapporto di complementarità.

¹ Si veda per un’ampia discussione il numero tematico della Rivista svizzera di scienze dell’educazione (RSSE) (2/2005) e in particolare il contributo di Ghisla: *Modularizzazione della formazione: flessibilità, ma a quale prezzo? Modularisierung der Bildung, aber zu welchem Preis.* (pp. 157-174)

6.3 Formazione professionale di base: ampia versus delimitata

In Svizzera si contano all'incirca 240 formazioni professionali di base. Una quarantina avvia in due anni all'ottenimento del Certificato federale di formazione pratica (CFP), mentre il resto permettono in tre o quattro anni di ottenere l'Attestato federale di capacità (AFC). Nel confronto internazionale la Svizzera annovera un numero elevato di professioni con formazione ed è superata solo dalla Germania che ne conta 329 (BIBB, 2014), mentre gli altri paesi con un sistema duale si fermano a circa 200, l'Austria (bmwfj, 2012) e 110, la Danimarca (Undervisnings Ministeriet, 2014). Decisamente inferiore è il numero nei paesi che hanno una formazione professionale scolastica. L'esempio più appariscente è la Svezia con unicamente 12 percorsi professionalizzanti proposto nei ginnasi (Maurer & Pieneck, 2013; Regeringskansliet, 2012).

Le ragioni delle aziende per un'elevata specializzazione e per profili professionali relativamente specifici sono comprensibili: la maggioranza di esse forma anzitutto apprendisti attivi nella produzione in modo da poter sopperire ai costi già durante la formazione grazie al loro contributo produttivo (cfr. ad es. Strupler & Wolter, 2012, e il cap. 2.5.2, p. 148). Profili ben delimitati favoriscono pertanto la disponibilità delle aziende a formare, ma soddisfano anche esigenze di politica formativa e sociale nella misura in cui facilitano la formazione di giovani con difficoltà.

A queste aspirazioni ha dato una prima risposta già l'introduzione del tirocinio empirico nel 1980 (cfr. il cap. 1.8, p. 59 a cui ha poi fatto seguito nel 2005 la formazione biennale con certificato. Al sistema formativo svizzero l'integrazione di allievi con difficoltà riesce relativamente bene. Ne è conferma il fatto che più della metà dei giovani con competenze rudimentali in lettura riesca a completare una formazione di base (Stalder, Meyer & Hupka-Brunner, 2008). Questo risultato non è ovvio, visto che, stando a PISA, questi giovani si trovano sotto una soglia critica che comporta notevoli rischi per la prosecuzione della carriera formativa (ibid.).

D'altro canto, una formazione eccessivamente circoscritta e specializzata limita le possibilità dei futuri lavoratori sul mercato. Questo aspetto è particolarmente rilevante in quanto il numero dei giovani che restano attivi nella professione imparata tende negli ultimi decenni a diminuire costantemente. Sempre più elettricisti, meccanici di automobili, muratori e falegnami, pittori e panettieri ma anche impiegati di commercio cambiano il mestiere all'inizio della loro carriera professionale (Leemann & Keck, 2005), anche se ciò comporta delle perdite salariali (Müller & Schweri, 2011). La relazione tra qualifica professionale e attività effettivamente esercitata si indebolisce progressivamente e la scelta iniziale della professione è sempre meno decisiva (Sheldon, 2005). Per questa ragione oggi più che mai sono richieste conoscenze di cultura generale, lingue straniere, capacità comunicative e qualità come flessibilità, mobilità, riflessività e pensiero

sistemico. I giovani devono essere in grado di familiarizzarsi autonomamente con una nuova materia e di aggiornarsi continuamente. Di conseguenza, ormai da decenni si propugna, ad esempio da parte di Avenir Suisse, il raggruppamento di professioni affini in campi professionali (Schellenbauer et al., 2010; Schellenbauer & Walser, 2013; Häfeli & Gasche, 2002). Finora tuttavia questa proposta ha faticato a concretizzarsi, salvo per qualche eccezione realizzata già sotto il regime della vecchia legge sulla formazione professionale. Ad esempio nel 1979 vennero raggruppate cinque professioni della falegnameria (falegname, ebanista, carpentiere, costruttore di sedie e vetraio) in un percorso formativo con due opzioni principali. L'esempio più eloquente è tuttavia quello dei polimeccanici con l'integrazione di sette professioni (DFE, 1997). Il primo regolamento di tirocinio data del 1997 e già un anno più tardi i polimeccanici si piazzavano al terzo posto delle professioni preferite dai maschi, posizione che mantengono tutt'oggi (cfr. il cap. 4.2.4, p. 194). Un'integrazione con meno successo è stata quella dei disegnatori, nata da cinque professioni (disegnatore edile, del genio civile, d'arredamento, paesaggista, di pianificazione del territorio): la relativa ordinanza ha sostituito sì cinque regolamenti di tirocinio, ma comprende anche cinque indirizzi diversi. Accanto ad obiettivi di prestazione comuni, i piani di formazione comprendono anche obiettivi specifici per i singoli indirizzi. Solo in questo modo l'associazione ha potuto evitare ai disegnatori di dover apprendere contenuti specifici dei diversi indirizzi ("C'è disegnatore e disegnatore", cfr. Fleischmann, 2011).

Discussioni analoghe hanno luogo anche in Germania e in Austria. In Germania si ritiene addirittura che l'elevata specializzazione professionale nella formazione professionale duale possa comportare un rischio di disoccupazione o di impiego precario (Ebner, 2013). In Austria si è alla ricerca di soluzioni innovative che possano prevenire l'eccesso di specializzazione: giovani in formazione possono acquisire una formazione in due professioni affini, ad esempio panettiere in combinazione con pasticciere oppure impiegato di ristorazione e cuoco. Un'altra possibilità di conferire una base più ampia alla formazione professionale consiste nell'istituzionalizzazione di fasi di formazione di base sull'esempio della Danimarca. Anche in Svizzera esistono modelli simili come quello di Swissmem per i polimeccanici e i meccanici in automazione che suscita un vivo interesse. I giovani iniziano con una formazione di largo respiro per poi passare ad una specializzazione. Le persone in formazione possono così fare delle scelte – in accordo con l'azienda – e specializzarsi attraverso un apprendimento di contenuti a carattere esemplare.

A livello curricolare è pure possibile prevenire eccessive specializzazioni. Da menzionare è il modello dei "campi di apprendimento" sviluppato in Germania che organizza l'insegnamento più secondo criteri derivati dalle esigenze dell'attività professionale che secondo una logica e una sistematica disciplinare (Zumbrock, 2006).

6.4 Come far fronte alla carenza di manodopera qualificata?

Alla formazione professionale duale con la sua componente aziendale si attribuisce in Svizzera il ruolo di garante per un'elevata qualità formativa e per una disoccupazione giovanile contenuta. Oltre al confronto internazionale è anche l'osservazione del mercato del lavoro e l'articolazione stessa della formazione che permettono questa considerazione: transizioni dalla scuola al mondo del lavoro facilitate e contenuti formativi in sintonia con le esigenze produttive depongono, tra l'altro, a favore del mantenimento e dello sviluppo del sistema.

Siamo dunque di fronte ad una risposta alla domanda economica di qualifiche particolarmente soddisfacente. Non mancano tuttavia voci critiche secondo cui il sistema da un lato non terrebbe conto dell'insieme del mercato del lavoro e dall'altro lato insisterebbe eccessivamente su una domanda di formazione tradizionale, trascurando nuovi e per gli sviluppi futuri decisivi bisogni (Meyer, 2009). Il sistema sarebbe per così dire ingessato e farebbe fatica ad adattarsi. Il problema può essere illustrato ad esempio in relazione al bisogno di manodopera qualificata nel settore medico che il sistema non riesce a soddisfare in proprio, a livello sia di medici sia di personale di cura. Un quadro analogo lo si ha per il settore informatico.

Sul fronte dell'immigrazione si constata nell'ultimo decennio un afflusso non solo di manodopera scarsamente qualificata per i comparti tradizionali dell'edilizia e della gastronomia ma anche di personale qualificato per i quadri dell'industria e dei servizi e per l'attività scientifica, proprio perché l'offerta indigena non riesce a sopperire alla domanda reale. Questo stato di cose, con un'importazione di know how sia scarsamente qualificato sia formato fino ai massimi livelli accademici per diversi settori dell'economia, non viene messo in discussione. La controversia si dà piuttosto in rapporto alle conseguenze che sarebbero da trarre. La carenza di medici e di personale curante (cfr. il cap. 4.3.2, p. 197), di informatici o di manodopera nella gastronomia vien valutata diversamente a seconda dei punti di vista. Se per taluni si tratta di un normale fenomeno di naturale regolazione del mercato del lavoro in un regime capitalista, per altri vi sono gli estremi per un intervento più intenso dello Stato in materia di politica formativa e di controllo del mercato. Altri ancora si aspettano dai partner sociali, in particolare dai datori di lavoro, un maggiore impegno nel miglioramento delle condizioni di lavoro per stimolare la domanda. Al posto di risparmiare sui costi della formazione e di reclutare manodopera sul mercato internazionale, sarebbero da adottare misure a livello nazionale, come ad esempio il miglioramento dei salari e delle prestazioni sociali, più posti di formazione nei settori con carenza di offerta, l'integrazione delle donne e delle persone anziane che sarebbero se del caso da aggiornare e riconvertire. Di fronte alla concorrenza internazionale, sarebbe segnatamente opportuno sfruttare meglio le riserve di talenti disponibili attraverso un riposizionamento del sistema formativo. In definitiva non si può comunque non accettare il fatto che un paese come la Svizzera non sia in grado

di rispondere totalmente alla domanda di personale qualificato. Possiamo imputare la carenza di manodopera qualificata e di cui si ha un bisogno urgente ad esempio nel settore sanitario alle deficienze del mercato del lavoro? Che cosa ci si può attendere dalla politica formativa?

In generale la Svizzera ha risposto in modo sorprendentemente attivo alle carenze personale qualificato, constatate di fatto o previste. La politica relativa alla migrazione e anche ai rifugiati si orienta prioritariamente ai bisogni del mercato del lavoro. D'altro canto anche l'afflusso di lavoratori viene regolato o con misure di contenimento o tramite l'adattamento dei salari. Da notare anche la messa in atto di misure e programmi mirati per sopperire ai deficit nelle qualifiche del personale.

In generale, la tendenza ad una crescita del livello delle qualifiche richieste ha trovato conferma negli ultimi anni con una sorta di 'upgrading' anche in Svizzera. Tuttavia da questa evoluzione non risultano solo vincenti che trovano posti di lavoro interessanti e ben remunerati, ma anche perdenti, vale a dire chi incontra difficoltà crescenti a trovare un'occupazione soddisfacente.

La necessità di disporre di diplomi di livello terziario per soddisfare le esigenze del posto di lavoro resta comunque questione discussa. Ad esempio, per attività amministrative e di contabilità si osserva la tendenza ad assumere economisti aziendali con un titolo universitario piuttosto che impiegati di commercio (Hippach-Schneider et al., 2013). Questo fenomeno trova riscontro anche nelle offerte di lavoro e di ricerca di personale che tendono a porre l'asticella delle qualifiche più in alto del necessario, talvolta anche per ragioni di prestigio.

Un'incongruenza tra offerta del sistema formativo e domanda del mercato del lavoro può essere causata anche dagli orientamenti e dalle scelte dei giovani che non vertono sui posti vacanti. Quantomeno, nel merito si notano dei processi di adattamento (Weber, 2013).

Se in alcune professioni l'offerta di personale formato non fa difetto o anzi supera la domanda effettiva, in alcuni settore prevale da tempo una carenza. Secondo taluni autori un'eccedenza di accademici, segnatamente nelle scienze umane, può metterne a rischio le possibilità di occupazione (Diem & Wolter, 2013). Altri studi realizzati di recente mostrano comunque che a livello di quadri aziendali vi sia una forte domanda di personale altamente qualificato. Così, grazie all'immigrazione dai paesi limitrofi e alla ricerca mirata di 'High Potentials', è stato possibile sopperire ai bisogni nei settori dell'insegnamento nella scuola dell'obbligo, nella ricerca universitaria, nell'informatica e soprattutto ai vari livelli nel settore sanitario, dal capo-clinica all'operatore sociosanitario.

Resta in ogni modo il principio di favorire in modo mirato la formazione accademica dei giovani residenti, non solo per meglio sfruttare i talenti disponibili ma anche perché una formazione superiore è foriera a lungo termini di migliori condizioni economiche (Schellenbauer & Müller-Jentsch, 2012).

La penuria di manodopera qualificata viene criticata soprattutto da parte

dei datori di lavoro. Per un settore emblematico come quello dell'informatica, uno studio suggerisce una strategia a doppio binario: a corto termine risulta indispensabile fare ricorso all'immigrazione, ma nel contempo occorre un maggiore sforzo formativo per avviare giovani alla professione, ma anche per recuperarne altri con programmi di riconversione (Kägi, Sheldon & Braun, 2009, p. 9).

In ogni caso, si cerca attualmente di adottare misure efficaci a tutti i livelli del sistema formativo per far fronte alla carenza di manodopera qualificata.

Un dibattito ricorrente riguarda il tasso di maturità liceale. Da un lato si perora la causa, generalmente ben vista anche in ambito politico e a livello di opinione pubblica, soprattutto nella Svizzera tedesca, di un tasso contenuto, dall'altro lato vi è chi, a fronte delle esigenze della società della conoscenza, ritiene indispensabile un incremento delle maturità e della formazione terziaria (Strahm, 2010 ; Schellenbauer & Müller-Jentsch, 2012; Sarasin, 2014).

Da iniziative tese a favorire l'interesse per materie quali la matematica, l'informatica e le scienze tecniche e della natura, le cosiddette materie MINT, a livello di scuola dell'obbligo e di liceo, ci si attende che possano contribuire a lenire la carenza di manodopera qualificata nei rispettivi settori, visto che una delle cause risiede proprio nella carenza di interesse da parte dei giovani (cfr. il cap. 4.3.2, p. 197).

Un'altra possibilità di soddisfare la domanda di qualifiche risiede in un sistema di formazione continua ben sviluppato e di facile accesso. Così, aziende impegnate, singolarmente o nell'ambito di partenariati, nella formazione del personale ne assicurano un adeguato sviluppo delle competenze. L'intervento sussidiario dell'ente pubblico può favorire queste attività formative e in special modo assicurare il mantenimento dell'elevato tasso di partecipazione alla formazione che mediamente si riscontra in Svizzera. La nuova legge sulla formazione fornisce un quadro normativo alla questione.

È fuor di dubbio che la formazione professionale contribuisca in modo decisivo non solo a soddisfare le esigenze di personale qualificato dell'economia, ma anche al mantenimento della qualità della produzione e dei servizi. Decisivi al riguardo sono lo stretto rapporto e la vicinanza tra formazione professionale e mondo del lavoro, fattori determinanti anche per la capacità innovativa. Non è un caso che la Svizzera figuri alle prime posizioni nella classifica dei paesi più innovativi nell'industria e nei servizi. Manifestamente il mercato del lavoro riesce nell'operazione di reclutamento, di mantenimento e di stimolo alla formazione della manodopera. Ne fa stato anche una permanenza relativamente elevata della manodopera in attività fino alla fine dell'età pensionabile. L'insieme di questi numerosi fattori concorre a fare della Svizzera una dei paesi più competitivi a livello mondiale.

Da questo punto di vista, la questione se vi sia o meno una carenza di manodopera qualificata dipende dai criteri di giudizio, sia a livello di valori sociali sia di priorità politiche. Anche la disponibilità delle aziende a creare condizioni di lavoro valide e a pagare salari adeguati va collocata dentro questo quadro di riferimento. In ogni caso, l'aspirazione ad una crescita economica va di pari passo con l'esigenza di maggiori qualifiche, che sono da

distribuire oculatamente e in modo equilibrato ai vari livelli. Più personale qualificato a livello accademico e terziario può originare carenze negli ambiti della formazione professionale di base, ma è possibile anche l'inverso. Un piccolo paese come la Svizzera, così almeno un'opinione accreditata, non è in grado di sopperire a tutte le esigenze di know how qualificato. D'altro canto sia il mercato del lavoro sia le scelte dei giovani sono solo parzialmente condizionabili, il che comporta anche dei limiti nell'intervento della politica formativa. Se, a titolo esemplificativo, si prende il settore sanitario, una presa di coscienza sembra imporsi: il mantenimento di un numero chiuso nell'accesso alla formazione dei medici è sostenibile solo a condizione che vi siano misure e investimenti compensatori. In generale comunque, per soddisfare la domanda di manodopera qualificata, occorrerà fare ricorso alla post-formazione di personale poco qualificato che non dispone di diplomi (stimato al 10-20%) o di titoli non più richiesti. E, non da ultimo, anche misure di promozione possono portare giovani a fare delle scelte di mestieri poco gettonati.

6.5 Stato versus mondo del lavoro

L'intero settore formativo si è sviluppato in modo da assegnare allo Stato un ruolo essenziale. Non è oggi più immaginabile pensare alla pianificazione, alla regolamentazione, al controllo della qualità e, in buona parte, all'organizzazione dell'offerta senza il coinvolgimento dei poteri pubblici e dell'amministrazione. Nei casi dove l'organizzazione della formazione è in mano privata, lo Stato assume sovente un ruolo sussidiario e in ogni caso la sorveglianza e il controllo. Ciò vale anche le parti della formazione professionale di competenza delle aziende, in special modo anche per l'impostazione e l'implementazione delle riforme.

Va quindi da sé che gli interventi dello Stato siano oggetto ricorrente dei dibattiti. Se gli economisti sottolineano volentieri la funzione regolatrice del mercato, la formazione professionale resta uno dei settori in cui la presenza statale è generalmente riconosciuta come importante. Così anche a livello internazionale si sono imposti sistemi di regolazione, non da ultimo nell'ottica dello sviluppo delle attività produttive e anche della protezione dell'economia indigena (Rauner & Wittig, 2009). La crescente presenza dello Stato nella formazione professionali non può pertanto sorprendere.

Originariamente la liberalizzazione nell'economia e nella società concerneva soprattutto le corporazioni che già Adam Smith nel Settecento aveva criticato per la loro funzione protezionistica. Smith perorava la causa dei consumatori e di un sistema formativo pubblico, quindi strappato al controllo delle corporazioni.

Anche in Svizzera questa controversia si intensificò già all'inizio dell'Ottocento con riferimento all'abolizione delle corporazioni e alle relative conseguenze. Per alcuni la scomparsa della formazione degli apprendisti nelle botteghe degli artigiani non avrebbe comportato effetti gravi, altri invece

mettevano in guardia dal rischio di una polarizzazione economica e sociale dagli esiti negativi (Gonon 2002b, p. 88 sgg).

L'introduzione della libertà di commercio e d'industria e la liberalizzazione del mercato del lavoro avviata con la soppressione delle regolamentazioni corporative e in particolare delle tasse doganali a carattere protezionistico comportò un'attivazione di misure d'intervento statali. Soprattutto l'artigianato e la piccola industria attivi sul mercato interno rivendicarono un'intensificazione dell'impegno statale nella formazione professionale (Gonon & Maurer, 2012), convinti che una buona formazione professionale avrebbe assicurato la competitività verso l'estero ma anche verso la grande industria capitalistica. Alla base della presenza dello stato nella formazione professionale vi era dunque l'idea di promuovere l'imprenditorialità e l'industrializzazione e di assicurare la competitività dell'artigianato. D'altro canto anche l'esigenza di protezione dei giovani aveva sollecitato i Cantoni a legiferare in materia, partendo dalla legge federale del 1877 che aboliva il lavoro minorile e lo sfruttamento dei giovani. Gradatamente, la Confederazione si è dotata di strumenti normativi che hanno fatto della formazione professionale una questione di interesse pubblico sottoposta alla gestione dello Stato. Il vero e proprio inizio ebbe luogo con il decreto federale del 1884 che concedeva alle istituzioni attive nell'insegnamento professionale la possibilità di ottenere dei sussidi.

Altre normative seguirono, sovente originate da iniziative locali, ad esempio per il miglioramento della qualità della formazione attraverso l'introduzione degli esami di apprendistato. Più tardi si procedette ad introdurre l'obbligatorietà del contratto di apprendistato e infine con la legge del 1930, in analogia alla scuola dell'obbligo, all'obbligo di frequenza scolastica.

La formazione professionale moderna in Svizzera integra la regolamentazione dello Stato con l'autoregolazione degli enti regionali e del mondo del lavoro. Questa forma di gestione fondata sul partenariato si affida sia a regolamentazioni formali sia ad accordi informali ottenuti in intensi processi di contrattazione. Se, come si è visto, l'organizzazione e la realizzazione della formazione resta in buona parte affidata alle organizzazioni private e alle aziende, la componente scolastica, comprensiva della vigilanza, è di competenza dell'ente pubblico.

L'analisi comparativa dei diversi sistemi formativi a livello internazionale, mostra quale possa essere il ruolo assunto dallo Stato. Se nella tradizione francese lo Stato si trova in posizione determinante, nei sistemi più liberisti di stampo anglosassone la sua influenza è molto limitata (Greinert, 1993) (cfr. il cap. 1.16, p. 100).

In linea di principio, secondo la dottrina economica, sono delineabili tre modelli: un regime liberale lascia che la formazione professionale e, in generale, l'attività economica e l'assistenza siano appannaggio dei privati con lo Stato ad avere un ruolo secondario. È interessante notare come nella maggior parte dei paesi anglosassoni dove è preponderante questo regime, la formazione professionale non si sia sviluppata che embrionalmente a favore di sistemi formativi di orientamento accademico, sovente però sovvenzionati

dallo Stato.

Nei regimi social-democratici a vocazione assistenziale, predominano nel frattempo sistemi di formazione professionale scolastici. Nei paesi con un capitalismo di marchio piuttosto conservatore come in Germania, in Austria e in Svizzera, la formazione professionale si è radicata come una parte importante dei sistemi scolastici, con la parte accademica ad assumere un carattere prevalentemente elitario (Busemeyer & Trampusch, 2012). Tra regimi a conduzione fortemente statale e modelli liberisti in cui domina il mercato, vi sono varianti miste che attribuiscono allo Stato il compito di stabilire le condizioni quadro e di assicurare una base normativa. L'essenziale sta nel riuscire a dosare il mixaggio e di regolamentare quanto indispensabile. Al riguardo i sistemi che comprendono una componente duale hanno trovato forme appropriate che lasciano agli attori a livello regionale, locale e settoriale la realizzazione, i dettagli organizzativi e anche la possibilità di innovare all'interno di un quadro normativo generale. Si potrebbe anche parlare del principio di sussidiarietà che lascia alla base gli spazi e le competenze necessarie per trovare soluzioni appropriate.

In ogni caso, tendenzialmente, in tutte le varianti di *governance* si nota un'intensificazione della presenza politica nella formazione professionale.

Lo Stato incrementa la propria influenza. In Svizzera ciò è il caso per la Confederazione ma anche per i Cantoni cui spettano compiti operativi come pure parte del finanziamento (cfr. il cap. 3, p. 155). Nel contempo, il fronte dei datori di lavoro deplora di non più potersi far valere con la stessa incisività.

Stato e mercato rappresentano sovente interessi contrapposti, nella formazione professionale dipendono tuttavia l'uno dall'altro. Ecco perché in Svizzera, anche a livello di legge, la formazione professionale è concepita come compito comune della Confederazione, dei Cantoni e delle Organizzazioni del mondo del lavoro.

6.6 Formazione culturale (*Bildung*) versus 'qualifiche tecniche'²

La *cultura*, intesa come *Bildung*, equivale a ciò che comunemente chiamiamo *formazione culturale*. In questo senso è al tempo stesso processo e prodotto, è obiettivo e aspirazione verso l'acquisizione di un sapere libero dalle logiche dell'utilità e della necessità di applicazione immediata, un sapere in un certo senso gratuito³. Dobbiamo pertanto distinguere le nozioni di *cultura* in senso lato e di *Bildung*, vista come *formazione culturale* e strettamente connessa con l'apprendimento.

La cultura, concepita come *Bildung* e quale risultato di una formazione si contrappone alle qualifiche tecniche – pure acquisite attraverso un percorso formativo – che rappresentano il *sapere strumentale*, finalizzato a utilizzazioni e scopi precisi, in buona parte acquisibile attraverso l'esercitazione mirata.

Per quanto concettualmente netta possa essere, questa contrapposizione, ha la facoltà di generare una dinamica produttiva, di reciproco e stimolante arricchimento. La cultura generale di per sé, se non isolata, può completare il sapere tecnico-strumentale, ad esempio attraverso migliori capacità di lettura, così come quest'ultimo può aprire l'orizzonte culturale e quindi contribuire alle qualifiche.

L'aspirazione culturale della *Bildung* va di pari passo con l'idea di un sapere in un certo senso incontaminato, affrancato da esigenze di immediata applicazione, non mezzo per il raggiungimento di un determinato fine, ma fine a se stesso, un sapere che dunque custodisce in se stesso il senso e il valore del suo essere. Questa idea di cultura ha molteplici origini: nella matematica, nella filosofia, ma anche nella religione (Maaser & Walther, 2011). D'altro canto, la cultura intesa in senso lato si apre all'insieme delle forme espressive e delle realizzazioni umane, dall'arte alla tecnica, dall'erotismo alla culinaria. Apprezzare un buon cibo oppure un concerto oppure contemplare un'opera d'arte sono atti che al tempo stesso presuppongono e veicolano cultura, dal momento che contribuiscono ad affinare il gusto, ad ampliare la conoscenza e la sensibilità. La nozione di *cultura* così come quella di *formazione culturale* (*Bildung*) sono espressione della loro epoca, anzi assumono connotazioni locali, regionali e nazionali (Horlacher, 2011).

L'accesso alla *cultura* apre gli orizzonti del sapere e delle emozioni. Ispirazione, stupore, rivelazione ne sono i moventi che, più in generale, sovente si attivano laddove non vi è focalizzazione su un fine ed un'utilità immediati. Ecco perché il viaggio iniziatico (la *Bildungsreise*), così come la lettura di un romanzo di formazione (il *Bildungsroman*) o ancora l'immersione nella natura e il confronto con gli artefatti umani sono aspetti arricchenti dell'attività umana.

Comprensibile risulta pertanto la distinzione di questa *formazione culturale*

² Capitolo modificato rispetto all'originale con aggiunte del curatore.

³ Per un approfondimento della nozione di *Bildung* e del suo rapporto con il concetto di competenza si veda Ghisla 2009, pp. 111-127 e per una riflessione sulla formazione in senso lato Bertola 2014.

da una formazione che invece si indirizza all'acquisizione di conoscenze e capacità e all'ottenimento di qualifiche funzionali a determinate attività, dunque mezzo per raggiungere un fine preciso e prefigurato. Ora, un compito importante del sistema scolastico e della formazione consiste proprio nell'introduzione delle giovani generazioni alla *cultura generale* intesa nel senso della *Bildung* e a farne conoscere le varie declinazioni di carattere nazionale o ideologico. In questo senso la *cultura generale* non è ovviamente priva di qualsiasi finalità, come potrebbe far supporre la sua concezione originaria (Bollenbeck, 1994).

La trasposizione della cultura di una società, stando ai classici della pedagogia professionale, contribuisce a formare una predisposizione naturale di per sé indeterminata e a farne delle personalità individuali, dotate di una propria cultura.

D'altro canto, sempre secondo una visione classica della pedagogia, il processo di *formazione culturale* contribuisce a sviluppare le facoltà di partecipazione alla vita economica e sociale: un aspetto al centro della componente formativa professionale. Con una *formazione culturale* non sarebbe quindi solo la personalità a potersi sviluppare, ma anche le capacità di essere parte attiva di una cultura sociale. In particolare Georg Kerschensteiner e Eduard Spranger, due dei principali classici della pedagogia della formazione professionale, hanno eluso l'allora già abituale distinzione tra *cultura generale* ("Allgemeinbildung") di valore superiore e *cultura professionale* ("Berufsbildung") orientata ad una precisa domanda. A differenza della *cultura generale*, la professione – intesa come formazione professionale – permetterebbe l'acquisizione di un modo di vivere, in un certo senso di 'imparare a vivere'. Di conseguenza non sarebbero solo i licei e le scuole superiori ad avere la competenza di trasmettere *Bildung, cultura generale* (Gonon, 2003). Per Kerschensteiner la *cultura professionale* costituiva il primo passo verso la *cultura* in generale, una sorta di "porta di accesso alla cultura umana". (Kerschensteiner, 1926). Questa considerazione pressoché incondizionata della professione non può tuttavia far perdere di vista le difficoltà della pedagogia classica nel fare i conti con l'evoluzione dei sistemi produttivi, soprattutto laddove si stava imponendo il lavoro frammentato e organizzato secondo le logiche della catena di montaggio. Lo sforzo di andare oltre la contrapposizione tra cultura generale e cultura professionale è in ogni caso un tratto saliente della tradizione pedagogica della formazione professionale.

Anche oggi sta crescendo il consenso circa il fatto che, almeno parzialmente, formazione culturale e formazione professionale si sovrappongano. Le esigenze del mondo del lavoro suggeriscono di non limitarsi eccessivamente ad aspetti specifici dei processi produttivi. Questa visione preconizza una sorta di convergenza tra lo sviluppo economico e tecnologico da un lato e le aspirazioni culturali costitutive della *Bildung*. Una formazione strettamente professionalizzante non basterebbe quindi più neanche in un'ottica rigorosamente produttiva, ma necessiterebbe di complementi culturali più ampi. Si tratterebbe pertanto di accentuare la legittimità di una *formazione*

culturale ampia, a tutto vantaggio di un personale flessibile e mentalmente vivace.

Oggi, buona parte delle disposizioni alla base della formazione professionale gravitano attorno alla possibilità di qualificare adeguatamente per il lavoro in azienda un personale che già dispone di buone basi formative. L'apprendimento mira, in un certo senso, a ridurre le carenze già identificate, emergenti o prevedibili a lungo termine o quantomeno a contenerle ed evitare che si manifestino. Non è chiaro se siamo di fronte ad un processo di formazione o di formazione continua, visto che si aspira all'acquisizione di una cultura ampia e non si indulge ad un semplice adeguamento alle esigenze di qualificazione del processo produttivo. Risulta pertanto anche comprensibile una certa prudenza nell'uso dell'etichetta "formazione culturale" (*Bildung*), a cui si preferisce la semplice nozione di *apprendimento* nelle sue diverse declinazioni (ricorrente, auto-organizzato, informale, implicito, empirico, ecc.). A ben vedere, l'apprendimento reale sul posto di lavoro è 'situato', quindi non segue una logica sistematica e mira, anche per ragioni di tempo, piuttosto all'acquisizione di capacità specifiche che non allo sviluppo della personalità. Ciò vale analogamente anche per i concetti di "qualificazione" o di "sviluppo delle competenze".

Tuttavia anche l'azienda, pur avendo altri obiettivi prioritari, può favorire la *formazione culturale*. D'altro canto, anche l'istituzione scolastica non può di per sé assicurare da sola la *formazione culturale* di cui, a ben vedere, ci si appropria in misura non indifferente fuori dai contesti istituzionali ufficiali. Infatti, la *cultura generale* va vista come costitutiva dell'Io personale ed è quindi fortemente dipendente da un processo di auto-formazione (Arnold, 2013). In questo senso ogni modello unilaterale, improntato unicamente alla dimensione professionale o, viceversa, alla dimensione culturale, non può che risultare problematico e miope. La questione è fondamentale e si pone ovviamente anche sul piano dell'articolazione dei percorsi formativi e dei programmi. Non ci si può pertanto esimere dall'interrogare l'insegnamento della cosiddetta "cultura generale" nella formazione professionale di base. A fronte del suo stato di 'materia' per così dire indipendente e trasversale alle professioni, occorre quantomeno chiedersi, in che misura

- non contribuisca a radicare e cementare istituzionalmente proprio quella contrapposizione tra *formazione culturale* e *formazione professionale* che si vorrebbe superare in un'ottica integrativa, di valorizzazione reciproca tra scuola e azienda, tra mondo educativo e mondo del lavoro;
- non metta ulteriormente a rischio la motivazione dei giovani apprendisti che, notoriamente, propendono a privilegiare le materie professionali, non da ultimo perché queste godono di un'attenzione prioritaria da parte del mondo aziendale;
- non abbia un'identità epistemologica e didattica per così dire offuscata, dovendo in un qualche modo integrare saperi estremamente disparati, e ciò con ripercussioni sulla possibilità di essere veramente insegnata.

Questi ed altri interrogativi (cfr. Pavel Novak, 2011) attinenti allo statuto epistemologico e didattico della "cultura generale", così come i problemi

derivanti dai modelli di una formazione professionale puramente funzionale rendono urgente una riflessione teorica non solo sul superamento della contrapposizione tra *cultura generale* e *cultura professionale*, ma anche sulle possibilità di riconoscere il potenziale culturale insito nella realtà aziendale.

Un tentativo in questa direzione è stato fatto nell'ambito della messa a punto e della sperimentazione dell'approccio CoRe, quale modello di sviluppo di curricoli e piani di formazione. L'impianto teorico alla base dell'approccio, abbozzato nei suoi lineamenti principali⁴, considera la necessità

- di leggere, di concepire e di interpretare i processi di insegnamento e apprendimento, nei contesti sia della formazione culturale sia di quella professionalizzante, sullo sfondo delle profonde trasformazioni della società dettate in specie dalla terza rivoluzione tecnologica, originata soprattutto dall'informatica, dalla comunicazione globalizzata, delle biotecnologie, ecc.;
- di promuovere una visione integrativa della ragione così come si è sviluppata nella cultura occidentale, vale a dire delle sue componenti teorica, tecnico-strumentale ed etico-politica, traducibili, all'interno della logica formativa, nelle tre forme del *sapere* (conoscenza), del *saper fare* (capacità) e del *saper essere* (atteggiamenti);
- di sviluppare dei curricoli (percorsi formativi) e dei corrispondenti piani di formazione che traggono origine e legittimità sia da un'analisi dei vissuti reali (in ambito professionale come nel vissuto quotidiano extraprofessionale) sia dal riferimento ai saperi disciplinari costituiti e che superino la separazione istituzionale tra discorso culturale e discorso professionalizzante;
- di mettere a punto dei profili di competenza che integrino in modo organico le componenti culturali e professionalizzanti così da poter conciliare, in un'ottica di convergenza e conferendo loro pari dignità, le istanze umanistiche della cultura in senso ampio e le esigenze tecnico-strumentali del lavoro in quanto processo produttivo;
- di promuovere una didattica integrativa che, partendo dal principio della trasposizione delle situazioni reali nel contesto didattico, faccia ricorso al potenziale di un circolo virtuoso in cui si mettono in gioco teoria e pratica, saperi codificati ed esperienza e si valorizzi il vissuto di chi apprende, in particolare quello aziendale.

⁴ Questo approccio teorico, sviluppato nell'ambito della messa a punto e dell'applicazione del modello CoRe da numerosi autori, trova una sua esposizione in particolare nei lavori di Ghisla (2009), Ghisla, Bausch & Boldrini (2008, 2013), Boldrini, Ghisla & Bausch (2014). Si veda anche Kaiser (2005). Concretamente il modello curricolare CoRe è stato utilizzato per lo sviluppo delle ordinanze e dei piani di formazione di numerose professioni, in declinazioni tuttavia variabili e funzionali ai contesti specifici. Si veda come esempio l'ordinanza e il piano di formazione delle assistenti di farmacia (AFC) nella sintetica descrizione al cap. 5.2.2, p. 241. Per la cosiddetta didattica per situazioni cfr. la descrizione a p. 173.

Capitolo 7

**La formazione professionale
in Ticino vista e commentata
dai suoi protagonisti:
Luigi Brentani,
Francesco Bertola,
Vincenzo Nembrini**

Le radici della formazione professionale in Ticino affondano in quei secoli lontani che videro il Cantone sotto il dominio dei baliaggi confederati. La diffusa precarietà di quell'epoca, non solo in ambito economico, si fece poi sentire con effetti alquanto negativi quando nell'Ottocento la nascente Repubblica cercava in tutti i modi di costruire la scuola pubblica e in particolare proprio la formazione professionale. Questa riuscirà lentamente a profilarsi solo a Novecento inoltrato, grazie anche alle disposizioni e alla pressione confederali, ma anche all'impegno costante di tre suoi protagonisti che, per un intero secolo, ne hanno influenzate le sorti. Sono Luigi Brentani (1892-1962), Francesco Bertola (1924-) e Vincenzo Nembrini (1943-). Approfondendo del genere del dialogo immaginario¹, più accessibile e vivo rispetto ad un trattato storico, si sono ritracciate alcune vicende significative della formazione professionale così come l'hanno vissuta i suoi protagonisti².

Luigi Brentani



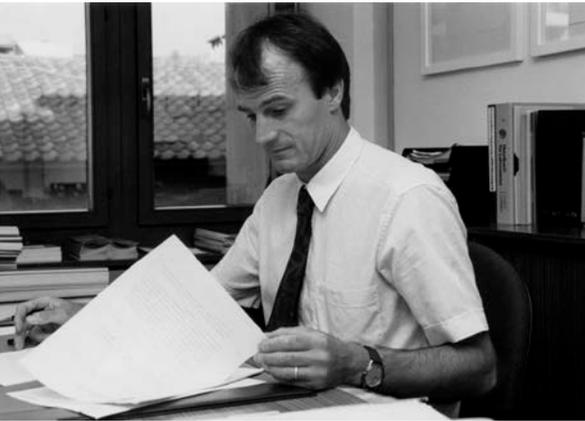
Francesco Bertola



¹ Il testo, riletto da Lina Bertola e Lorenzo Bonoli, è stato visto e approvato dai protagonisti viventi.

² Per gli eventi rappresentati nella loro sequenza storica si veda la tavola cronologica in questo volume.

Vincenzo Nembrini



Gianni Ghisla: Viviamo nell'epoca della virtualità, la cui cifra dominante potrebbe essere l'accostamento tra reale e immaginario. È pertanto un grande piacere dare un caloroso benvenuto a voi che, appartenendo a generazioni diverse, siete connessi proprio da un filo immaginario, intessuto nella storia e solo parzialmente reale, perché le vostre personali strade si sono incrociate unicamente per pochi tratti. Con il prezioso aiuto dei vostri ricordi e dei vostri giudizi, maturati attraverso il distacco e la crescente saggezza, vorremmo dunque passare in rassegna qualche momento della storia della formazione professionale ticinese, di cui siete stati protagonisti per un intero secolo. Lasciate dunque che vi presenti brevemente.

Volentieri inizio con Lei, **Luigi Brentani**. Essendo nato nel 1892, Lei è addirittura in grado di condividere con noi un attimo di respiro ottocentesco e poi di recarci testimonianza dei momenti cruciali e drammatici di un capitolo di storia ticinese di più di dieci lustri. Ma, con Lei, abbiamo soprattutto la fortuna di avere chi ha segnato le sorti di un'intera epoca della formazione professionale, avendone assicurato la navigazione, sovente ardua e incerta, dal 1912 fino al 1957. Quando ci ha lasciati, nel 1962, il mondo aveva voltato pagina, anche nel Ticino, ben intenzionato com'era a lasciarsi alle spalle le terribili esperienze delle guerre e della povertà per sostituirle

con un'epoca di pace e di benessere³.

Lei invece, **Francesco Bertola**, nato nel 1924, questa transizione verso le promesse di un mondo nuovo e diverso l'ha vissuta e vista in prima persona, con la mente e gli occhi ancora segnati dalle impressioni giovanili della guerra. Quando, nel 1958, Luigi Brentani Le passò il testimone, il Ticino, sull'onda dell'alta congiuntura, stava facendo i passi decisivi proprio verso quel nuovo e promettente orizzonte di benessere. Gli eventi di quei giorni non erano tuttavia privi di ambiguità. Così Lei ha vissuto in prima persona, anche nella formazione professionale, le speranze; per un verso alimentate da un'economia vieppiù fiorente, per un altro verso intimidite e disorientate dalle inquietudini sociali, dalle rivolte giovanili e dai profondi mutamenti culturali. Oggi, da distaccato e assennato osservatore, abita per così dire una nuova grande transizione...

Vincenzo Nembrini, essendo nato nel 1943, per Lei gli anni del crescente benessere sono stati quelli della gioventù, vissuti in un'atmosfera abbastanza spensierata; in ogni modo con le porte, anche quelle verso gli studi, che iniziavano a schiudersi per molti giovani, e con la possibilità di partecipare alla costruzione del nuovo Ticino. Così, quando da direttore del liceo di Bellinzona Le si presentò l'opportunità, colse la sfida della formazione professionale e, nel 1984, quando le acque mosse e ribelli si stavano ormai acquietando, ne prese le redini lasciate da Francesco Bertola. Per oltre un ventennio, fino al 2008, la formazione professionale si è mossa secondo i Suoi indirizzi e secondo le condizioni di un assetto economico, culturale e politico avviato a passi decisi verso mutamenti di grande portata.

Ben volentieri lascio ora la parola a Voi, iniziando senz'altro con il professor Brentani. Oppure dovrei chiamarla avvocato, visto che, quando appena ventenne assunse le redini della formazione professionale aveva giusto ottenuto la licenza in diritto a Friburgo. Ci racconti dunque di quei momenti, ancora improntati alla Belle Époque...

Luigi Brentani: Caro Ghisla, La ringrazio per questa opportunità, veramente speciale, e per le parole introduttive che, più della mia persona, onorano la funzione di servitore e rappresentante dello Stato. È invero cosa assai difficile cimentarsi in un dialogo sulle mie esperienze dopo uno stacco di

³ Sulla vita e le opere di Luigi Brentani l'Archivio cantonale di Bellinzona dispone di un ricco fondo che tuttavia deve ancora essere riordinato.

oltre mezzo secolo; e, soprattutto, in un contesto che nemmeno la più fervida immaginazione avrebbe potuto disegnare ai miei tempi. Pur avendo letto Aldous Huxley e George Orwell – cosa per altro all’epoca non certo scontata – , neppur lontanamente si sarebbe potuto anticipare quanto sta avvenendo all’alba del nuovo millennio. Mi chiede se preferisco il titolo di professore a quello di avvocato. Beh, direi che il primo faccia meglio all’uopo. L’avvocatura, infatti, non mi occupò che marginalmente; e i miei interessi, come ben sapete, conversero parimenti sulla formazione professionale e sulla storia, in particolare quella artistica, locale e legata all’emigrazione.

Nonostante qualche avvisaglia di crisi economica, nel 1912, anno in cui in virtù dell’art. 30 della nuova legge sull’insegnamento professionale mi venne assegnato il compito di ispettore delle scuole di disegno e d’arti e mestieri, in Ticino, come nel resto dell’Europa, si respirava veramente ancora l’aria illuminante della Belle Époque. Vedete, dopo la rivoluzione del 1890, la politica era sì addivenuta a più miti consigli, tuttavia, il dibattito politico-ideologico restava aspro e a farne le spese fu purtroppo la scuola. Infatti, alla scuola s’impedì di aprirsi ai nuovi orizzonti che, nonostante i suoi limiti, il progetto di nuova legge generale di Rinaldo Simen prima e di Evaristo Garbani-Nerini poi, aveva tracciato con grande lungimiranza. Il progetto cadde due volte in votazione, nel 1908 e nel 1911, e dallo smacco di due sonore scoppole popolari poté salvarsi in *camera caritatis* solo il capitolo sull’insegnamento professionale. La formazione professionale poté uscire indenne dalle diatribe, verosimilmente in virtù del suo tasso ideologico poco elevato e pertanto poco avvezzo ad eccitare gli animi.

La proposta di assumerne la vigilanza mi raggiunse fresco di studi. Ovvio che... poter servire lo Stato in una posizione di responsabilità era un grande onore per un giovane; e, dunque, benché privo di esperienza, accettai con il dovuto senso del dovere e con grande entusiasmo. A mio favore deponeva quantomeno il fatto di aver frequentato, prima degli studi di diritto, il Technikum di Friburgo, ottenendovi il diploma di docente di disegno.

Gianni Ghisla: Era giovanissimo dunque. Immagino che dovette fare uno sforzo sovrumano già solo per entrare in materia...

Luigi Brentani: Vede, pur restando ai margini della contesa politica, da studente avevo seguito un po’ il dibattito sulle leggi scolastiche testé menzionate e mi resi subito conto che dovevo saperne di più sulla formazione professionale; e soprattutto sulle scuole di disegno, sulle loro origini e il loro stato. Mi venne di grande aiuto il rapporto dell’architetto Augusto Guidini. In qualità di membro della Commissione di vigilanza,

Guidini, nel 1904, aveva approntato un'ampia e precisa disamina della situazione delle Scuole Cantionali di Disegno Professionale, arricchita per giunta di una giudiziosa lettura alla luce delle tendenze internazionali a lui ben note. Ebbene, afferrai subito l'urgenza di un inevitabile passaggio dalle scuole di disegno d'impronta artistica a delle scuole di taglio tecnico; trasformazione per altro già perorata da Vincenzo Vela quasi quarant'anni prima. Capii anche che il Ticino del futuro avrebbe avuto solo poche ma qualificate scuole professionali d'arti e mestieri da ubicare nei centri regionali. La legge appena varata conteneva utili elementi in tal senso, ma per poter dispiegare la sua efficacia doveva essere finalizzata meglio: per un verso, con l'inequivocabile ingiunzione dell'obbligatorietà scolastica per gli apprendisti, all'epoca ancora "garzoni"; per un altro, con le basi per sovvenzionare la creazione di nuove scuole d'arti e mestieri, così da poter affiancare all'apprendistato quello che sarebbe diventato l'insegnamento professionale scolastico. Ciò avvenne assai velocemente nella legge che vide la luce il 6 ottobre del 1914, sebbene nei confronti della formazione professionale vi fosse una disponibilità assai scarsa, soprattutto da parte degli artigiani. Ma anche chi aveva a cuore la sorte degli apprendisti non era tenero. Così ad esempio Guglielmo Canevascini, con cui potei poi collaborare a lungo fruttuosamente, ma che in quel frangente aveva addirittura perorato l'abolizione della legge del 1914, pretendeva che quella sulla protezione degli apprendisti – ovvero la legge del 1912 – fosse sufficiente perché ne precisava e vincolava le condizioni di assunzione e di lavoro nelle aziende. Ad ogni buon conto, come mi avete detto, la legge del 1914 si dimostrò longeva e rimase in vigore, con qualche correzione, fino al 1971.

Francesco Bertola: Sì, in effetti, bisognò attendere fino al 1971 affinché quella legge potesse essere sostituita; e ci volle anche la pressione di Berna, che non intendeva più tollerare la mancata applicazione dei disposti della legge federale del 1963. Da un lato, la longevità della legge del '14 potrebbe anche deporre a favore della sua qualità, e quindi anche del Suo operato, caro professor Brentani; dall'altro lato, può però anche esser vista come espressione di un certo torpore e di un certo disinteresse canton ticinese per le sorti della formazione professionale.

Vincenzo Nembrini: Permettetemi di tornare al 1914, anzi al 1915, e ciò per una ragione ben precisa. Recentemente, a Bellinzona, abbiamo avuto la fortuna di festeggiare i cento anni della Scuola d'Arti e Mestieri (SAM). È opinione condivisa che la SAM è stata e rimane un fiore all'occhiello della formazione professionale ticinese. Scuola a tempo pieno con un proprio

valido laboratorio, essa ha accolto per decenni, grazie ad una selezione rigorosa, il meglio degli allievi ticinesi del settore della meccanica e della tecnica. E la sua strada non sembra certo arrivare al capolinea con il centenario. Ma mi dica, professor Brentani, come fu possibile la sua fondazione nel 1915, in piena crisi, con un Ticino appena gettato sul lastrico dal disastro bancario, situazione per giunta aggravata dallo scoppio della Grande Guerra?

Luigi Brentani: Caro Nembrini, Lei ha ben d'onde d'interrogarsi su quello che, a giusto titolo, potrebbe essere definito un piccolo miracolo della formazione professionale ticinese. Vede, in quei frangenti di rara difficoltà, lo Stato era pressoché paralizzato. Direi anzitutto che la SAM rispecchiava veramente le trasformazioni del mondo del lavoro avvenute dopo l'apertura del Gottardo grazie ai progressi della tecnica. Fortunatamente, c'era chi in Ticino non stava con le mani in mano, anche di fronte alle contrarietà del momento. Così la nascita della SAM fu propiziata da una società educativa, l'"Unione operaia liberale", da diversi anni già attiva a Bellinzona. L'Unione operaia aveva creato un laboratorio che, sotto l'egida della città, poté essere trasformato in Scuola d'Arti e Mestieri. L'anno seguente venne poi assunta, anche su mia sollecitazione, dal Cantone. Del resto, in quell'anno venne pure fondato, grazie al lascito di un privato, l'Istituto di Mezzana per la formazione degli agricoltori.

Gianni Ghisla: La SAM si proponeva in un certo senso quale alternativa qualificata ai corsi per apprendisti e alle scuole di disegno. Eppure, queste ultime resistettero fino al 1933. Ve n'erano ancora ventinove disperse su tutto il territorio cantonale quando appunto cedettero il posto ad undici scuole professionali, in base ai disposti della legge federale del 1930 che imponevano, tra l'altro, classi formate secondo le professioni. La transizione dalle scuole di disegno ottocentesche alla formazione professionale moderna era, volenti o nolenti, legata al superamento delle scuole di disegno. Perché dunque questo passaggio fu un processo tanto lungo e arduo?

Luigi Brentani: Con questa domanda, caro Ghisla, mi potrebbe anche mettere un po' in imbarazzo, visto che la riforma delle scuole di disegno era stato uno dei miei obiettivi dichiarati. Nel rendiconto del 1917 ebbi a scrivere, se ricordo bene: "...la nostra attenzione non si scosterà mai da questa nuova linea di lavoro... convertire le scuole eminentemente artistiche in scuole per artigiani." D'altro canto lo Stato nella sua tensione etica avvertiva la necessità, proprio anche attraverso la trasformazione delle scuole di disegno,

di adempiere al dovere “di redenzione economica e culturale delle classi meno abbienti e d’una maggiore valorizzazione della mano d’opera, dell’artigianato, dell’industria e dell’arte del Paese.” Così io mi espressi nel rendiconto del 1920, consapevole tuttavia che i tempi erano difficili e le circostanze veramente avverse. Tenete presente che l’attività produttiva del Cantone, anche se parzialmente riconvertita agli interessi bellici, era ridotta al lumicino. Poi la sorte non ci fu amica: con l’esplosione nel 1921 della fabbrica Nitron che distrusse l’area industriale di Biasca essa volle ulteriormente infierire su questo Cantone malandato. Antonio Galli, allora direttore di Gazzetta Ticinese, scrisse che le condizioni erano peggiori di quanto non lo fossero cent’anni prima alla fine del regime dei balivi, e conìò la nozione a voi ben nota di “Crisi Ticinese”. Il Cantone non sapeva più a che santo votarsi. Nel 1924, esso si rivolse perciò alla Confederazione con le ben note *Rivendicazioni*, reiterate poi nel 1936. Mancavano dunque mezzi e determinazione per imporre una politica formativa. Anzi, nel 1923, per risparmiare, si fecero passi da gambero con l’abolizione di diverse scuole. In Gran Consiglio vi fu chi chiese persino di ripristinare Scuole di disegno già esistite in precedenza.

Le già citate *Rivendicazioni* diedero luogo a qualche risultato tangibile, tra l’altro con l’insediamento delle regie federali che tuttavia cominciarono anche a far giungere personale qualificato dalla Svizzera tedesca, non trovandolo sul mercato del lavoro locale. Emilio Patocchi non aveva tutti i torti quando nel 1932 scrisse che “La penuria di operai qualificati è un’altra e non l’ultima causa della lamentata immigrazione”. Entro questo quadro di arretratezza e di dissanguamento finanziario s’inserisce, ed è almeno fino ad un certo punto spiegabile, la longevità delle Scuole di disegno. A livello federale le cose si stavano comunque muovendo e la prima legge del 1930 creò le premesse affinché si potesse finalmente consegnare alla storia l’Ottocento delle Scuole di disegno.

Vincenzo Nembrini: Professor Brentani, nella Sua disamina non ha toccato aspetti attinenti alla cultura scolastica che a nostro giudizio hanno avuto una certa incidenza anche sulla stagnazione della formazione professionale. Mi riferisco in special modo a quello spirito neoidealista che, propiziato anche dalle tendenze irredentiste e dai riflessi antitedeschi presenti in Ticino, spirava dall’Italia dell’epoca, sedimentandosi da noi con conseguenze non trascurabili.

Luigi Brentani: Questo è certo un capitolo importante per tutta la scuola ticinese, con riverberi - almeno indiretti - anche sulla formazione

professionale. Carlo Sganzi, direttore della Magistrale dal 1915, poi passato alla Cattedra di filosofia dell'Università di Berna, accreditava con forza la svolta neoidealista e antipositivista ispirata ai filosofi Benetto Croce e Giovanni Gentile. Gentile divenne in seguito ministro dell'educazione nel regime fascista e si avvalse della collaborazione del pedagogo Giuseppe Lombardo-Radice. Sganzi si spinse a giudicare le "Lezioni di didattica" di Giuseppe Lombardo-Radice un'opera epocale, e a definirne l'influenza sulla scuola ticinese l'evento più importante dopo la rigenerazione fransciniana. I fatti sono noti: Lombardo-Radice, mano destra del ministro Gentile, venne introdotto in Ticino da Francesco Chiesa, diventando ben presto una sorta di *deus ex machina* della scuola dell'obbligo ticinese, allora assunta a notorietà direi europea, grazie alla Scuola Serena di Maria Boschetti Alberti ad Agno. Come ha ben detto Lei, caro Nembrini, la brezza neoidealista, fondata sul primato del pensiero rispetto all'azione, della teoria rispetto alla pratica, condizionò la cultura scolastica ticinese in una direzione pressoché opposta alle urgenti esigenze di professionalizzazione tecnica; e alimentò, in aggiunta, la retorica di stampo patriottico diffusasi nei decenni a seguire.

Gianni Ghisla: Credo si possa affermare che l'anima idealista della cultura scolastica ticinese resterà molto influente per buona parte del secolo: in modo diretto, attraverso ad esempio la formazione degli insegnanti, la cui matrice dominante resterà sino agli anni '70 di taglio potremmo dire "liceale"; indirettamente, come prevalenza delle aspirazioni culturali affini ai percorsi accademici sulla componente tecnico-pratica vicina alla formazione professionale. Questo retroterra culturale mi pare d'altronde essenziale per comprendere il fenomeno di licealizzazione della formazione superiore ticinese iniziata negli anni '60 e intensificatasi negli anni -'70.

Francesco Bertola: Anche a me questo sembra un capitolo decisivo per capire la scuola ticinese. Tuttavia, se permettete, vorrei tornare alla formazione professionale e ad una delle componenti che ne hanno fatto la storia: i cosiddetti "corsi di avviamento". A dire il vero, io ho sempre percepito un certo disagio nei confronti di questi corsi e delle cosiddette Scuole di avviamento. Caro professor Brentani, potrebbe forse rievocarne le origini?

Luigi Brentani: Gli anni '30 restarono difficili. Ci si diede comunque da fare creando ad esempio, nel 1936, l'Ufficio di orientamento professionale e le Commissioni professionali d'indagine, che dovevano assicurare nelle aziende "condizioni atte a garantire un'istruzione seria e completa, com'era voluta dalla legge". Si trattava di misure in buona parte indotte dal diritto federale,

che doveva essere rispettato, segnatamente anche in rapporto all'età minima dei lavoratori, portata nel 1938 a 15 anni. Qui risiede l'origine dei corsi di avviamento, introdotti tramite una modifica della legge nel 1941. Giacché l'obbligatorietà scolastica terminava a 14 anni, la posticipazione dell'età minima per lavorare a 15 anni imponeva una soluzione di transizione di un anno per gli apprendisti a cui non era concesso entrare in azienda. Ma la frequenza dei corsi di avviamento veniva sistematicamente aggirata. Si reagì nel 1951 sancendo l'obbligatorietà scolastica a 15 anni, e i corsi di avviamento vennero trasformati in vere e proprie scuole a cui si affiancarono le scuole di avviamento commerciale e di economia domestica. Le scuole di avviamento accoglievano i giovani alla fine della scuola maggiore, rimasta di tre anni. Nei centri queste scuole subivano la concorrenza dei ginnasi e divennero pertanto bacino di raccolta soprattutto delle periferie e degli allievi con difficoltà, da aiutare nella ricerca di un posto di lavoro. Quantomeno, l'accesso richiedeva la promozione di quinta elementare. Le scuole di avviamento, come avete detto, sono arrivate al capolinea con l'introduzione della Scuola media negli anni '70. Per tornare ai miei ultimi momenti di attività, mi stavo rendendo conto che le trasformazioni in atto toglievano linfa alle professioni artigianali. Nel 1956 scrissi nel rendiconto dipartimentale: "Un altro problema s'impone all'attenzione delle autorità scolastiche: l'eccessiva affluenza alle Scuole di avviamento commerciale. Si constata, insomma, che la nostra gioventù si allontana sempre più dai mestieri manuali per abbracciare professioni commerciali, ritenute più comode e decorose."

Gianni Ghisla: Professor Brentani, invero Lei si è sempre espresso così, a chiare lettere. Così anche nel suo rendiconto del 1951 circa l'annosa questione della mancanza di disponibilità e di senso di responsabilità dei datori di lavoro nei confronti della formazione professionale e dei giovani apprendisti. Scriveva: "L'atteggiamento assunto dalla maggioranza dei padroni deve indurre lo Stato ad intensificare le visite agli apprendisti. Poiché se è vero [...] che 'la formazione professionale degli apprendisti spetta anzitutto ai capi-impresa', è altrettanto vero che non pochi di essi dimenticano il loro principale dovere, e si comportano come se l'apprendista fosse un operaio scarsamente remunerato, da impiegare quasi sempre in piccoli lavori redditizi, e nulla più."

Luigi Brentani: Sì, ricordo bene, ero alquanto deluso dall'atteggiamento di molti imprenditori che tergiversavano anche di fronte alla necessità di formarsi e ottenere la maestria, come sollecitato dalla legge federale, ma

questo problema è stato una sorta di compagno di viaggio attraverso tutta la mia lunga carriera d'ispettore. Per ovviare alle manchevolezze formative in azienda, giova ricordare anche che introducemmo i cosiddetti "corsi pratici", che potrebbero essere visti quali antesignani dei moderni "corsi interaziendali", introdotti, come dite, con la legge federale del 1978. Avevamo pensato di renderli obbligatori, ma la Confederazione ci richiamò all'ordine a più riprese, ribadendo le responsabilità dei padroni e l'inopportunità di addossare i costi all'ente pubblico; e pure suggerendo, come scrissero da Berna, di istituire corsi per datori di lavoro "affinché sappiano come devono impostare il tirocinio, come procedere nella formazione dell'apprendista e quali pezzi improduttivi devono essere eseguiti a titolo d'esercizio."

Questo è senza dubbio un punto importante della formazione professionale ticinese. Come storico mi sono spesso reso conto di quanto in Ticino l'assenza di una tradizione corporativa abbia gettato la sua ombra in avanti sino ai giorni nostri⁴. Salvo eccezioni, la cultura dei padroni e, in generale, dei ticinesi non ha una coscienza storica per la responsabilità verso la formazione dei giovani; diversamente dal resto della Svizzera, dove è stata ereditata dagli artigiani medioevali e delle loro corporazioni. Ciò si è tradotto in mancanza di disponibilità, a volte in aperta ostilità, e ha contribuito ad accentuare l'impegno pubblico per la formazione professionale, appunto con i "corsi pratici", ma anche con le scuole a tempo pieno che, come dite, godono in Ticino di preferenze ben superiori rispetto alla Svizzera tedesca. Proprio all'inizio degli anni '50 abbiamo affiancato altre Scuole d'arti e mestieri a quelle già esistenti a Bellinzona e a Lugano, e trasformato la scuola dei capimastri di Lugano in Scuola Tecnica Superiore (STS).

Ma lasciate che concluda in relazione alla mia carriera professionale. Per quasi mezzo secolo ho avuto l'onore di servire lo Stato, che mi ha concesso di accostare all'impegno per la formazione professionale quello della ricerca storica, soprattutto sull'attività artistica e sulla relativa emigrazione, espressione della grande tradizione dei Maestri comacini. A quell'epoca, cominciai a sentire un certo logoramento nelle questioni della formazione professionale, e quindi lasciai ben volentieri il posto a Francesco Bertola. Del resto, si andava profilando una nuova legge sulla scuola e sapevo il Consigliere di Stato responsabile essere uomo attento alle esigenze della formazione professionale.

Gianni Ghisla: Possiamo ripartire allora proprio da Brenno Galli, capo del Dipartimento dell'educazione. In sede di dibattito granconsigliare sulla

⁴ Si veda l'exkursus sulle corporazioni e le associazioni professionali in questo volume.

nuova legge, varata nel 1958, egli così si esprime: «Se per tutta la materia culturale e degli studi superiori il nostro Cantone da più di un secolo ha oramai fatto [...] tutto quanto era necessario per offrire ad una classe dedita agli studi superiori una preparazione largamente sufficiente, esso si trovava per contro in grave ritardo nei confronti del doveroso progresso nel campo della preparazione professionale. Certe realizzazioni compiute in questi ultimi anni [...] hanno tuttavia posto certe basi per un graduale miglioramento della situazione professionale nel nostro Cantone»⁵. Bertola, dunque tutto si stava mettendo per il meglio, anche perché si era ormai in un clima di forte crescita economica e per il Cantone si andava delineando un futuro florido all'insegna delle attività bancarie, del turismo e di un'edilizia in espansione?

Francesco Bertola: Come sovente succede nella vita, io venni catapultato dentro la formazione professionale senza che fossi veramente consapevole di quanto mi stava capitando. In un certo senso le cose andarono a me come al professor Brentani: mi ero formato a Ginevra in filosofia, con la fortuna di avere Jean Piaget quale maestro. Figuratevi quindi cosa potesse significare per me affacciarsi su un mondo sì affascinante ma molto complesso, e retto da regole proprie come quello della formazione professionale. I primi passi in veste d'insegnante nelle aule – all'epoca erano soprattutto baracche disperse sul territorio – e, in veste di autorità, nei corridoi della formazione professionale, furono alquanto movimentati. Ma su questo posso tornare semmai più oltre.

A giusto titolo, Brenno Galli viene considerato una delle figure di spicco della cultura politica ticinese. La sua preparazione e lo sguardo ampio e differenziato sulla realtà gli avevano permesso di cogliere l'importanza della formazione professionale e di farsene promotore, come dimostra l'intervento testé evocato. Ma, nonostante i suoi moniti, il Parlamento non riservò alla formazione professionale che scarsa attenzione. Era troppo concentrato sugli orientamenti generali della scuola e sulla democratizzazione degli studi; cifra questa che sarà determinante per i decenni a seguire. A ragion veduta, dobbiamo prendere atto del fatto che la strada maestra tracciata con la legge del 1958 non concedeva alla formazione professionale che qualche piccola deviazione.

Vincenzo Nembrini: Questo quadro che ci stai dipingendo è molto interessante. Puoi forse fornirci qualche ragguglio più preciso nel merito?

⁵ Cfr. il verbale del Gran consiglio del 22.5.1958.

Francesco Bertola: Volentieri. Come già evocava Brentani, chi ha la nostra età si ricorda bene della scarsa propensione dei giovani a scegliere una professione artigianale e ancora meno del settore agricolo. In verità, i suggerimenti degli adulti raramente orientavano verso questa direzione. Ai giovani si proponevano preferibilmente due strade: l'una era quella dei "posti sicuri, relativamente ben remunerati, ad orario fisso e con pensione garantita" nelle regie federali, come la ferrovia e le poste, oppure anche nel settore bancario, in grande espansione. Sovente questi impieghi non richiedevano una formazione professionale specifica, come del resto anche l'edilizia, rifugio di tanti "manovali". L'altra strada che cominciò ad imporsi nel corso degli anni '60 era quella degli studi e della prospettiva accademica, via sempre più allettante e accreditata, al punto che negli anni '70 essa diede luogo ad una vera e propria esplosione dei licei. Metaforicamente parlando, alla formazione professionale non restavano che le briciole. Non si dimentichi poi che questa era l'epoca della gestazione della Scuola media, poi decisa dal Gran Consiglio nel 1974.

Gianni Ghisla: I fatti sono noti: fino a quel momento, chi sceglieva la strada accademica frequentava il tradizionale liceo di Lugano; qualcuno il collegio Papiro, i collegi della Svizzera centrale o, nel Sopraceneri, si approfittava del trampolino di lancio della Scuola cantonale di commercio di Bellinzona. Ma proprio da quest'ultima prese per così dire avvio una svolta decisiva: cominciò infatti a farsi strada la trasformazione della Scuola cantonale di commercio in un liceo economico. Poi, in verità, la Scuola cantonale di commercio riuscì a superare i momenti burrascosi, ma da una sua costola nacque il liceo economico e di lì il Liceo classico e scientifico di Bellinzona, cui fecero seguito quelli di Locarno, di Mendrisio e di Lugano 2. Recentemente qualcuno ha avuto anche la bizzarra idea di rivendicarne uno per Biasca. La conseguenza di questo processo vi è ben nota: la curva degli studenti liceali cominciò a crescere senza sosta, portando il Ticino ad avere il tasso di maturità liceale – oggi anche professionale – e di studenti universitari più elevato della Svizzera.

Vincenzo Nembrini: Tutto ciò non fece che rendere la vita ancora più ardua alla formazione professionale. Consentitemi di rievocare un episodio che bene illustra gli equilibri esistenti all'epoca. Quando – correva il 1981 – di fronte alla marea crescente di studenti nel Luganese si decise di istituire il liceo Lugano 2, vi era una cronica carenza di spazi. Si trovò dunque la soluzione di occupare un'ala del centro professionale di Trevano...

Francesco Bertola: ...occupazione a cui io mi opposi fermamente, purtroppo senza successo...

Vincenzo Nembrini: ...e così la formazione professionale, già orfana di spazi, dovette subire anche l'umiliazione di vedersi "scippata" di uno dei pochi luoghi privilegiati di cui disponeva. A me pare che quanto avvenne rientri in una sorta di mal interpretata logica del riscatto che ha caratterizzato la cultura e il modo di pensare del Ticino di quegli anni.

Luigi Brentani: Ma, fatemi capire... io ho dovuto lottare contro l'ostilità di buona parte del mondo del lavoro, poi, contro una certa indifferenza del mondo politico, ma pensavo che con la crescita del benessere nel periodo dell'alta congiuntura si fosse arrivati a dare a *Cesare*, quindi alla formazione professionale, quello che da sempre gli spettava. Dunque, come avete detto, gli appelli di Brenno Galli non solo non ebbero successo, ma, se capisco bene, avvenne proprio l'opposto: la formazione professionale si trovò relegata in una sorta di limbo.

Gianni Ghisla: Sì, penso che questo sia un quadro realistico e per nulla ingeneroso. D'altro canto, Francesco Bertola, che ha fatto molto in queste condizioni difficili, ha certo ancora parecchio da aggiungere sul tema. Ma prima, se mi è concesso, vorrei riprendere la riflessione di Nembrini. Mi pare che una chiave di lettura storica decisiva sia proprio quella della volontà di riscatto: il Ticino, come abbiamo visto, non era riuscito all'inizio del secolo a lasciarsi alle spalle una povertà e un'arretratezza secolari; anzi fino al secondo dopoguerra era rimpioombato in uno stato per così dire di prostrazione, che nemmeno le rivendicazioni a livello federale avevano alleviato più di quel tanto. Ora si delineava la possibilità di soddisfare questo bisogno di giustizia storica e lo si fece nelle due direzioni evocate da Bertola prima: da un lato, approfittando su larga scala del benessere per così dire facile e, dall'altro, cercando appagamento nella prospettiva accademica. Ciò diede luogo a quella che Elio Venturelli già all'inizio degli anni '80 chiamò la "democratizzazione forzata" degli studi. Credo che siamo di fronte ad un vero e proprio processo di *nemesi storica* con due anime: l'una improntata al benessere facile e l'altra al prestigio accademico.

Vincenzo Nembrini: Sì, questa mi pare sia una lettura interessante e sostenibile degli eventi. In aggiunta, aiuta a capire perché la formazione professionale venne a trovarsi nel primo cerchio dantesco, come suggerito

dal professor Brentani. Ma sarebbe interessante sentire da Francesco Bertola come visse quei frangenti.

Francesco Bertola: A ragion veduta, le cose si possono effettivamente inquadrare in questo modo. Non dimentichiamo come altre voci autorevoli a favore della formazione professionale restarono inascoltate; non solo quella di Brenno Galli, ma anche ad esempio quella di Francesco Kneschaurek. In uno studio commissionato dal Consiglio di Stato, Kneschaurek, professore all'Università di San Gallo, era arrivato alla conclusione che l'economia ticinese per svilupparsi in modo intensivo avrebbe avuto bisogno di manodopera qualificata, compito specifico della formazione professionale. Io ero fiducioso, perché come scrissi nel mio primo rendiconto del 1958 diverse associazioni padronali avevano dato segnali positivi di disponibilità a collaborare con l'autorità cantonale per creare una manodopera veramente qualificata. Pensavo che con il tempo, grazie ad un paziente lavoro di contatti con il mondo del lavoro, avrebbero finito per mettersi al bello.

Gianni Ghisla: Prima di entrare nel merito ci rievochi però il suo "battesimo del fuoco" nella formazione professionale.

Francesco Bertola: Mah! sono un po' titubante... eppure forse può servire per capire lo spirito del tempo, e anche il mio modo di essere. Ricordo che mi venne assegnata una classe di apprendisti e che venni messo in guardia, perché piuttosto scapestrati. Io iniziai la mia prima lezione e, alla pausa, ero perfino meravigliato di quanto fossero attenti e mansueti i ragazzi. Al rientro in aula la sorpresa era tuttavia servita: alla lavagna vidi un grande disegno, una provocazione adolescenziale a sfondo sessuale. Potete immaginarvi quanto fossi sbalordito; ma mi ripresi velocemente e feci un commento a tono e deciso, di cui vi risparmio i particolari. La sorpresa dei ragazzi di fronte ad una reazione inaspettata e imprevedibile – anche perché tutto fuorché rispettosa delle consuetudini istituzionali – fu verosimilmente superiore alla mia, e da quel momento non ebbi più problemi con quella classe. La cosa comunque trapelò...

Luigi Brentani: ...infatti; e come ispettore a fine carriera, non fui certo entusiasta di un insegnante che scendeva più o meno al livello degli allievi, ma il tutto si risolse con un ammonimento verbale...

Francesco Bertola: ...accettato, malgrado tutto, di buon grado; anche perché, di lì a poco, venni chiamato dal capo del Dipartimento, Brenno Galli: "Bertola,

mi disse, cosa sono queste storie che circolano sul Suo conto? Senta, per questa volta lasciamo perdere; anzi, a ben vedere, io Le propongo di prendere il posto di Luigi Brentani che, dopo quarantacinque anni di servizio, si ritira a meritato riposo.” Restai a bocca aperta, ma il senso dell’onore e l’orgoglio superarono di gran lunga l’incertezza e i timori, e di lì a poco mi vidi investito di un ruolo d’autorità: ero il nuovo ispettore della formazione professionale. Non ebbi il tempo di accorgermene che già mi trovai fra le mani una patata bollente...il primo atto nella mia funzione fu di comunicare personalmente ad un direttore di scuola professionale che era stato licenziato...

Luigi Brentani: ...beh, diciamo che fu un modo per metterla subito alla prova... del resto, superata a pieni voti.

Francesco Bertola: Permettetemi ora di riprendere il filo del discorso precedente. Come avete intuito, io avevo delle antenne sintonizzate in particolare sulla lunghezza d’onda dei giovani, e quindi nel corso di tutto il mio operato ebbi a cuore le loro sorti. In questo senso mi adoperai negli anni ’60, tra l’altro, in due direzioni: da un lato, a favore di un miglioramento delle condizioni di formazione degli apprendisti, cercando la disponibilità e la benevolenza dei datori di lavoro; dall’altro, affinché nell’opinione pubblica la formazione professionale trovasse una risonanza migliore. Così riuscii ad ottenere una certa attenzione della radio e della televisione che abbastanza regolarmente vi dedicavano delle trasmissioni. Resta ad esempio il ricordo dello speciale televisivo “Scuola e lavoro”. Comunque, un esame di realtà non può che indurci ad una considerazione: la formazione professionale continuava ad avere vita difficile. L’attenzione principale dei politici, dell’amministrazione, dell’opinione pubblica era riservata al resto della scuola; in particolare alla riforma della scuola elementare e della scuola media, e alla creazione dei nuovi licei. Come detto, si era imposta una cifra culturale all’insegna del nobile principio della democratizzazione della scuola e dell’accesso dei ceti popolari alla formazione; cifra che aveva nella prospettiva degli studi accademici un suo obiettivo dominante. Almeno indirettamente ciò spiega perché, nonostante reiterate sollecitazioni, si dovette attendere fino al 1971 per vedere varata la nuova legge sulla formazione professionale che metteva in atto le disposizioni della legge federale del 1963 e chiudeva il ciclo della legge del 1914. Restano comunque alcuni traguardi credo importanti, come la creazione dei centri professionali di Trevano e di Gordola, raggiunti ovviamente grazie anche all’interesse degli ambienti dell’edilizia e delle sovvenzioni federali.

Luigi Brentani: Sono venuto a sapere dei movimenti giovanili sfociati addirittura in rivolte, e anche di un movimento di emancipazione femminile che avrebbero segnato il periodo a cavallo tra gli anni '60 e '70. Che influenza hanno avuto in Ticino e sulla formazione professionale?

Francesco Bertola: Il discorso sarebbe lungo... mi limito a rievocare alcune cose. Grazie allo sviluppo economico e all'avvento dei *mass-media*, ma anche in conseguenza delle guerre, quella del Vietnam in particolare, la società era in fermento. Emersero molte incrostazioni sociali e culturali, con una generazione di giovani trainata dagli studenti che iniziò a mettere in discussione i modi di vivere tradizionali, l'autorità degli adulti e l'*establishment*, le ingiustizie sociali, lo sfruttamento dei lavoratori e via dicendo. Cominciarono a fiorire nuove culture musicali, letterarie, ecc. che si diffusero a macchia d'olio condizionando profondamente la realtà anche in Ticino. Un certo spirito di opposizione e di rivendicazione, dai toni a tratti fortemente anticapitalistici e rivoluzionari, si tradusse anche da noi in una scompaginazione dell'architettura politica. Nacquero nuovi partiti di sinistra e, in special modo, s'imposero quelle aspirazioni democratiche, già evocate in precedenza, fortemente presenti anche nella scuola fra gli insegnanti. Era diffusa l'idea, a sfondo illuminista, che la società fosse da cambiare attraverso la formazione, da cui le forti spinte riformatrici. Sul fronte della formazione professionale, invece, si faceva strada piuttosto l'idea di proteggere e salvaguardare i giovani apprendisti dallo sfruttamento sul lavoro; oltre all'idea che la formazione professionale dovesse essere liberata dalle pastoie dell'apprendistato e assegnata prevalentemente a scuole pubbliche a tempo pieno dotate di laboratori; come ad esempio la SAM, quale evidente esempio di qualità.

Gianni Ghisla: Ora comincio a capire come Lei abbia investito così tanto tempo nell'ascolto attivo dei giovani apprendisti. Mi riferisco al Suo "Libro bianco" pubblicato nel 1976 e scritto sulla base di incontri fatti con i giovani apprendisti di tutto il Cantone. Sul frontespizio recava una citazione di Albert Camus: "Quando saremo tutti colpevoli, sarà la democrazia".

Francesco Bertola: Sì, le cose stanno proprio così. La citazione di Camus? Beh, quella era un segno tangibile dello "Zeitgeist" e anche della mia indole culturale... con quel libro io tentai di segnalare quanto fosse imperiosa e profonda l'urgenza di un rinnovamento dell'impostazione generale della formazione professionale dei giovani, e ci tenevo a coinvolgere la popolazione. Proponevo una formazione polivalente in scuole a tempo pieno

con periodi di pratica, con un rafforzamento della componente culturale e con l'introduzione dell'obbligatorietà scolastica fino a diciotto anni. Su questa base feci poi anche una lunga campagna referendaria contro la legge federale del 1978, che in Ticino venne bocciata in votazione. Avevo suscitato un bel vespaio... insomma, era in un qualche modo l'autorità che si mette contro l'autorità... Gildo Papa, segretario della Camera di Commercio, mi invitò all'assemblea annuale per dare conto agli imprenditori. Mi ricordo che in sala c'era un silenzio di tomba ed esordii dicendo: "Se questo libro è servito a migliorare la situazione anche di un solo apprendista, ha raggiunto il suo scopo..."

Ma il clima, ovviamente, non era propizio per grandi riforme. La legge federale del 1978 passò con alcune innovazioni importanti; ad esempio, l'introduzione dei corsi interaziendali e il rafforzamento della vigilanza. Altre innovazioni invece non convincevano. Fra queste la formazione empirica, combattuta soprattutto dai sindacati e dalla sinistra perché suscettibile di creare una riserva di manodopera a buon mercato -, poi si sarebbe non solo confermata, ma addirittura trasformata nell'attuale formazione biennale. Ad ogni buon conto, queste disposizioni federali trovarono applicazione nella legge cantonale del 1984. Così anche il mio ciclo si era chiuso. Molte cose non erano certo andate come auspicato, e una punta di rammarico e di amarezza è pur restata. D'altronde le trasformazioni e i movimenti culturali di quegli anni erano ben più ampi del piccolo Ticino e, a posteriori, risulta chiaro che molte idee non potevano essere alla nostra portata. Quantomeno, forse è giusto ricordarlo, assicurammo un valido contributo al contenimento della disoccupazione giovanile - ricordo la costituzione del gruppo di lavoro "I giovani e il mercato del lavoro" -, come anche all'avvio di una seria formazione degli insegnanti di formazione professionale. Il momento era giunto per passare il testimone a Vincenzo Nembrini.

Luigi Brentani: Devo ammettere che sono successe cose interessanti, e mi pare di capire che si stesse chiudendo un periodo inquieto e turbolento. E Lei, caro Nembrini, come accolse la nuova sfida?

Vincenzo Nembrini: Cominciamo pure col dire che, a differenza di quanto avvenne nel vostro caso, la mia nomina non filò liscia, ma dovette superare qualche contestazione da sinistra in Consiglio di Stato. A maggior ragione, mi diedi subito da fare per attuare le disposizioni della nuova legge, e lo feci, conformemente alla mia natura, cercando di andare al sodo ed ottenere dei risultati tangibili. In questo, accanto alla mia mentalità di matematico, mi vennero indubbiamente incontro sia il crepuscolo di un'era gravida di

dibattiti e di confronti sui grandi principi, sia, negli anni a seguire, l'atteggiamento positivo di due capi del Dipartimento, Giuseppe Buffi e Gabriele Gendotti, che non mi fecero mancare il loro sostegno. Ma v'è di più. Agli inizi degli anni '80 si stava uscendo da una crisi economica con un'economia regionale costretta a ripensarsi, tendenzialmente anche più aperta nei confronti della formazione professionale. Forse, sotto sotto, avevano avuto un qualche effetto anche le punzecchiature di Bertola. In generale non si può però dire che le aziende tutto a un tratto brillassero per disponibilità; così ad esempio la realizzazione dei corsi interaziendali fu cosa tutt'altro che agevole. Comunque, diverse associazioni padronali si prestarono a un discorso di investimenti, intesi a razionalizzare le strutture e la logistica, in buona parte fatiscente e vergognosa. Valga come esempio quello dell'Unione professionale svizzera dell'automobile, che contribuì in modo decisivo a realizzare il centro di Biasca, rivelatosi poi una sorta di apripista per altri centri concretizzati negli anni a seguire.

Gianni Ghisla: Vorrei volentieri soffermarmi un attimo su questo punto. Se capisco bene, la creazione di centri professionali – ma immagino anche altre misure quali lo sviluppo di diverse offerte formative come le scuole di diploma e le scuole superiori – si iscrivono proprio in una nuova attenzione delle organizzazioni del mondo del lavoro. È forse il partenariato tra ente pubblico e mondo aziendale che comincia a prendere corpo e intensificarsi? Chiedo questo, perché non solo sappiamo delle grandi difficoltà incontrate da Brentani e Bertola nel trovare udienza e interlocutori disponibili nel mondo del lavoro; sappiamo anche che le associazioni padronali storicamente non hanno avuto una grande tradizione in Ticino, e che molte di esse si costituiscono solo in tempi recenti. Prendiamo ad esempio l'Associazione industrie ticinesi (AITI) fondata nel 1962 o la Farma Industria Ticino (FIT) nel 1980. Possiamo quindi dire che, in un certo senso, il mondo del lavoro e le sue organizzazioni cominciano ad assumere quel ruolo decisivo per il partenariato alla base della formazione professionale che nel resto della Svizzera già avevano svolto a partire dall'Ottocento?

Luigi Brentani: Scusate se mi inserisco, ma... mi pare che qui stiate toccando proprio un punto cruciale. Una delle difficoltà strutturali, al di là ovviamente delle condizioni economiche sovente difficili all'origine del faticoso sviluppo della formazione professionale, è stato proprio la mancanza di interlocutori attenti e consapevoli dell'importanza della formazione professionale. Il problema preoccupava già Franscini. Da storico posso dire che il ritardo nella costituzione delle associazioni a difesa degli interessi delle categorie

professionali in Ticino non è certo casuale, ma va ricondotto, tra l'altro, all'inesistenza delle corporazioni medioevali e quindi alla mancanza di una tradizione, invece molto forte e determinante nel resto della Svizzera.

Vincenzo Nembrini: La tesi mi pare interessante, anche se bisognerebbe approfondirla. Si tenga presente che alcune associazioni, quella bancaria o quella degli impresari costruttori, vennero fondate già all'inizio del secolo. Anche la Società impiegati di commercio è del 1909 e in effetti quel settore è sempre stato uno dei più attivi. Si noti anche che in molte categorie il Ticino ha sezioni di associazioni nazionali propense a privilegiare la presenza a nord del Gottardo. Ad ogni buon conto, le Organizzazioni del "mondo del lavoro", come vengono ora chiamate, stanno diventando oggi un fattore decisivo. Penso ad esempio alle iniziative promosse da AITI negli ultimi anni per far conoscere la realtà industriale ai giovani. Occorre in ogni modo essere in chiaro su un fatto: il futuro della formazione professionale dipende in buona misura dal partenariato tra ente pubblico e mondo del lavoro.

Francesco Bertola: Mi pare tuttavia che qui ci sia il rischio di dimenticare la società civile, le famiglie e i giovani stessi.

Vincenzo Nembrini: Bertola ha ragione, il partenariato si regge su tre pilastri...

Gianni Ghisla: ...dove il terzo si compone in senso lato dell'opinione pubblica e, in termini più precisi, delle famiglie che hanno un ruolo decisivo nelle scelte formative dei figli. Angelo Rossi scriveva recentemente: "L'ottimo in materia di formazione professionale si può ottenere solo quando famiglie, aziende e Stato si coordinano e perseguono finalità comuni". Come dire che la domanda, l'offerta e la gestione della formazione devono fare gioco di squadra.

Ci terrei a fermare un attimo la riflessione su questo punto, visto che ancora oggi nell'immaginario del "ticinese medio" la formazione professionale non occupa certo una posizione privilegiata. Benché le cose sembrino cambiare, le famiglie e i giovani faticano a considerare la formazione professionale soprattutto nel settore artigianale-industriale come un'opzione prioritaria. Qualcosa non è dunque funzionato negli ultimi due-tre decenni?

Luigi Brentani: Dunque, nulla di nuovo sotto il sole ticinese...

Vincenzo Nembrini: Dopo i discorsi che abbiamo fatto su quanto avvenuto nel

dopoguerra, occorre rendersi conto che è in gioco una cultura, e anche ben radicata, nei modi di pensare e di agire delle persone. A parole, e quando si parla dei figli degli altri, come ricordava recentemente il capo del dipartimento Manuele Bertoli, sono tutti in favore di una scelta professionalizzante e non necessariamente per il liceo. Poi, quando sono in gioco i propri figli, le cose cambiano. C'è quindi un grande lavoro da fare, ma sarei in ogni caso prudente nell'alzare l'asticella. Certo è che la formazione professionale ha bisogno di essere promossa e che se ne parli, ma mi pare che qualcosa stia avvenendo, anche a livello istituzionale, ad esempio con la progettata integrazione della gestione del secondario II in una sola unità amministrativa.

Gianni Ghisla: Gettiamo ancora uno sguardo sulle cose fatte negli ultimi anni, prima di andare alle conclusioni.

Vincenzo Nembrini: Sicuramente ne evocherei almeno tre: la SUPSI, la legge del 1998 e il Fondo cantonale per la formazione professionale.

Gianni Ghisla: Posso chiederle di aggiungere anche la formazione professionale superiore?

Vincenzo Nembrini: Certo, d'accordo, visto poi che è in stretta relazione con la creazione della SUPSI. Sebbene un po' a tastoni e non sempre con una visione chiara dei bisogni e con un orizzonte strategico, all'inizio degli anni '80 si reagì alla domanda di formazione e si realizzarono poi diverse scuole superiori tra il 1987 e il 1993⁶. Queste scuole costituirono un terreno fertile per la fondazione della SUPSI, dalla quale vennero almeno in parte assorbite negli anni a seguire. In realtà, la formazione professionale superiore, il cosiddetto "terziario b", che contempla accanto alle Scuole specializzate superiori anche gli esami professionali e gli esami professionali superiori, non ha mai avuto vita facile in Ticino. Le ragioni sono molteplici. Fra queste vanno annoverati i problemi di massa critica, la concorrenza della manodopera qualificata d'oltre confine e, di recente, un certo stato di concorrenza con la SUPSI. D'altro canto, occorre pure sottolineare che

⁶ Nel 1986, la Scuola superiore per i Quadri dell'Economia e del Commercio (SQEUA) a Chiasso; nel 1987, la Scuola superiore di Arte Applicata (SSAA) presso il Centro scolastico per le industrie artistiche (CSIA) a Lugano; nel 1993, la Scuola superiore di Informatica e di Gestione (SSIG) e la Scuola superiore per i Quadri dell'albergheria e del turismo (SSQAT) a Bellinzona e le sezioni di elettrotecnica e informatica alla Scuola Tecnica Superiore (STS) di Trevano.

l'apparizione della SUPSI, e per certi versi anche dell'USI, va vista come un fattore decisivo per lo sviluppo recente del Cantone e della formazione professionale. Non si dimentichi che con la SUPSI venne introdotta anche la maturità professionale, un indubbio arricchimento del sistema formativo. L'intensa e complessa evoluzione di quegli anni richiese di mettere in ordine il quadro legislativo, ormai non più in grado di reggere organicamente le nuove realtà, aperte anche al discorso sulla formazione degli adulti. Ne conseguì un dibattito parlamentare, stimolato da un'iniziativa di Alberto Cotti e Chiara Simoneschi-Cortesi, da cui emerse la nuova legge sull'orientamento scolastico professionale e sulla formazione professionale e continua (Lorform) nel 1998.

Gianni Ghisla: La spinta innovativa di questa legge ebbe riflessi anche a livello nazionale, perché diversi aspetti vennero ripresi dalla nuova legge federale del 2002 di cui, non a caso, fu relatrice proprio Chiara Simoneschi-Cortesi. Possiamo dire, pur senza voler enfatizzare i termini, che questo evento rappresentò un'inversione dei rapporti tra Ticino e Confederazione in materia di formazione professionale: se in precedenza il Ticino aveva sempre applicato il diritto federale, sovente con manifesto ritardo, ora molti stimoli per la nuova legge a livello nazionale vennero proprio da noi.

Vincenzo Nembrini: Beh, di questo sviluppo si può anche andare orgogliosi; in particolare, perché segnala come effettivamente nella formazione professionale ticinese sia in atto un mutamento assai profondo, tradottosi pure nella costituzione nel 2010 di un Fondo cantonale per la formazione professionale. Da tempo sull'agenda politica della sinistra, il Fondo chiama ora tutte le aziende a contribuire alla formazione professionale, dunque anche quelle non formatrici, con il prelievo dello 0.9 per mille della massa salariale, e permette di contribuire al finanziamento tra l'altro dei corsi interaziendali.

Gianni Ghisla: Abbiamo dimenticato qualcosa: la formazione degli insegnanti.

Vincenzo Nembrini: Sì, certo, e forse è un bene concludere con questo capitolo. Al di là della retorica di circostanza, va ricordato che la formazione vive soprattutto degli insegnanti, anche in un'epoca come la nostra votata alle tecnologie che sembrerebbero eclissare l'operato dell'uomo. Avviata da Francesco Bertola, una delle svolte avvenute negli ultimi decenni riguarda proprio la formazione degli insegnanti delle scuole e dei formatori in azienda. Con l'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale

(IUFFP)”, in precedenza Istituto svizzero per la Formazione Professionale (ISFPF), ma anche con il nuovo Istituto per la formazione continua (IFC), disponiamo di risorse che stanno dando un contributo importante e hanno permesso di formare quasi tutti gli insegnanti e formatori attivi. In futuro bisognerà porre mano anche allo statuto degli insegnanti di formazione professionale, con delle soluzioni integrate per tutto il secondario II.

Gianni Ghisla: Luigi Brentani, Francesco Bertola, Vincenzo Nembrini ed io vi ringraziamo calorosamente per questa intensa e, per certi versi, illuminante chiacchierata sulla formazione professionale ticinese. Sono convinto che il vostro contributo continuerà ad essere presente e a stimolare chi deve reggere, oggi e domani, le redini della nostra formazione professionale; e farne una delle principali risorse per il benessere culturale ed economico del nostro Cantone.

Capitolo 8

**La formazione professionale
nella Svizzera italiana:
tra un passato difficile
e un futuro di importanza
strategica**

La formazione professionale nella Svizzera italiana è espressione tanto di una propria storia quanto di un'identità nazionale. I suoi sviluppi futuri, verosimilmente di grande importanza per l'economia e per la crescita culturale e sociale del Cantone e delle valli del Grigioni italiano, dovranno articolarsi in questa dinamica tra disposizioni nazionali ed esigenze regionali. Proprio il riferimento alla realtà nazionale può rivelarsi una grande opportunità e, se gestito con oculatezza, permettere anche su scala regionale, soprattutto in Ticino, di conferire alla formazione professionale quel ruolo strategico che in passato essa ha faticato ad acquisire.

Sappiamo che le peculiarità della formazione professionale ticinese rispetto al resto della Svizzera sono tutt'altro che indifferenti, soprattutto rispetto alla Svizzera tedesca, visto che con quella francese sussistono non poche affinità culturali e istituzionali. È dunque il Ticino una sorta di "Sonderfall", una realtà a sé stante?¹ Per certi versi sì, qualora si guardi in generale alla sua identità culturale e storica, ma anche se si prendono in esame sia l'insieme del sistema scolastico sia il settore della formazione professionale.

Tuttavia è bene non accentuare i toni relativi alle distinzioni, visto che è altrettanto vera l'idea di un'identità comune, e ciò almeno per due ragioni. In primo luogo, le specificità sono un fenomeno costitutivo delle diverse realtà regionali e cantonali del nostro Paese; e questo vale storicamente soprattutto per i sistemi scolastici. Dobbiamo dunque le identità regionali e cantonali dei sistemi sociali alla storia stessa che, attraverso una paziente declinazione dei disposti normativi federali, le intreccia con l'essenza culturale e con le condizioni geopolitiche specifiche. La formazione professionale non fa eccezione. Dall'inizio del Novecento – in ogni caso dal 1930 – essa sottostà ad una legislazione federale il cui impatto è stato determinante anche a sud del Gottardo; anzi diremmo decisivo, considerato che ha permesso al Ticino di eliminare molte sacche di resistenza contro la modernizzazione del sistema oltre che di neutralizzare atteggiamenti di ostilità parecchio diffusi². In secondo luogo, occorre considerare che le differenze, anche nel sistema formativo elvetico, tradizionalmente geloso delle sue specificità cantonali, si vanno vieppiù attenuando. La creazione di uno *spazio formativo svizzero*, accettato in votazione popolare il 21 maggio 2006 e introdotto all'art. 61 della Costituzione federale, ne è la più tangibile testimonianza; assieme ai progetti di armonizzazione della scuola dell'obbligo avviati negli ultimi anni proprio in ragione dei vincoli costituzionali. Nella formazione professionale, questa tendenza si è manifestata attraverso un insieme di disposizioni le cui maglie, a partire dalla nuova legge federale del 2002, si sono andate sensibilmente restringendo. A titolo di esempio, basti rinviare alle nuove ordinanze sempre più vincolanti e precise, talune dotate di centinaia di obiettivi di apprendimento predisposti per un sistema di valutazione vieppiù centralizzato che erode progressivamente i margini di competenza degli operatori sul terreno.

In aggiunta alla crescente influenza del diritto federale, il Ticino ha visto delinearci una significativa inversione di tendenza: se in genere fino agli anni '90 si applicavano le disposizioni federali, sovente anche con ragguardevole ritardo,

¹ Cfr. Ghisla, 2003.

² Cfr. Ghisla, 2013a.

la nuova legge cantonale sulla formazione professionale (Lorform) del 1998 ha per così dire anticipato i tempi rispetto alla nuova legge federale del 2002. Diversi aspetti innovativi introdotti dal Canton Ticino sono stati ripresi nella legge federale. Così, negli ultimi decenni, la formazione professionale ticinese ha accentuato la convergenza verso standard nazionali, denotando la volontà di lasciarsi alle spalle duecento e più anni di una storia, contraddistinta da molti, forse troppi ritardi e debolezze strutturali³.

Una delle chiavi indispensabili per comprendere la formazione professionale ticinese resta comunque la sua specifica genesi storica, strettamente connessa al contesto culturale ed economico di una regione sottomessa al dominio secolare dei baliaggi, dalle cui vessazioni politiche ed economiche si è potuta liberare solo con l'avvento della modernità, con il raggiungimento dell'indipendenza e con la costituzione del Cantone nel 1803⁴.

L'ombra di quella lunga epoca si è dilatata su tutto l'Ottocento e anche sul Novecento, condizionando, assieme ad altri fattori quali la posizione di confine verso sud e di chiusura verso nord, soprattutto lo sviluppo economico. Ed è cosa nota: laddove l'economia fatica a crescere ed espandersi, laddove la cultura del lavoro fatica a superare i limiti dell'"arte di arrangiarsi e di accontentarsi"⁵, difficilmente la formazione professionale è in grado di crescere e raggiungere elevati livelli di articolazione istituzionale e di qualità.

Certamente il rapporto è dialettico e vale pertanto anche il discorso inverso, quindi di una formazione professionale incapace, se debole e fragile, di fornire impulsi decisivi allo sviluppo economico. Giova ricordare che questo meccanismo di reciproco condizionamento ha una valenza molto pronunciata nel sistema formativo duale elvetico, strettamente legato alla vitalità e alla disponibilità delle aziende come pure alla loro forza organizzativa, grazie a cui esse assumono e difendono gli interessi della formazione.

Ma al Ticino è venuta meno la tradizione corporativa, in ragione segnatamente dell'arretratezza economica e del secolare fenomeno dell'emigrazione, e ciò con almeno due conseguenze di rilievo: le associazioni di categoria e le organizzazioni del mondo del lavoro, come vengono chiamate oggi, si sono costituite con anche cento e più anni di ritardo rispetto al resto della Svizzera e la formazione si è trovata senza chi ne potesse difendere le sorti. In questo modo, anche allo Stato, impegnato in un grande sforzo di modernizzazione attraverso la costruzione della scuola, sono venuti a mancare per oltre un secolo gli interlocutori. Solo negli ultimi decenni del Novecento l'imprenditoria e il mondo del lavoro hanno iniziato a dare segni di un salto di qualità e a mettere in campo uno spiccato interesse per l'importanza, anche strategica, della formazione professionale.

La storia economico-sociale del Cantone non ha nemmeno mancato di influire sulla mentalità dei ticinesi, fino ad oggi propensi a vedere nella formazione professionale una sorta di "parente povera", e a preferirle i percorsi culturali; complice, in epoca più recente, anche una forte spinta verso la

³ Per le tappe importanti della formazione professionale ticinese si rinvia alla tavola cronologica presente in questo volume.

⁴ Cfr. il relativo Excursus contenuto in questo volume.

⁵ Ghisla, 2013, p. 20.

formazione liceale ed accademica prodottasi negli anni '60 e '70 del secolo scorso.

Oggi le cose stanno verosimilmente cambiando, in ragione delle trasformazioni economiche, di un significativo sforzo dell'ente pubblico e di una crescente attenzione della politica e della società civile. Già a partire dagli anni '80 l'economia ticinese ha imboccato una strada più pretesa agli investimenti intensivi in produzioni ad alto valore aggiunto e anche a maggiore intensità di capitale umano. Uno degli effetti diretti di questo sviluppo è stata una progressiva stabilizzazione istituzionale della formazione professionale, con numerosi elementi di razionalizzazione; ad esempio, con la creazione di centri di competenza e con una crescente capacità di gestire un sistema complesso dovuto, per il Ticino in particolare, anche alla mancanza di una massa critica e alle scarse possibilità di collaborare direttamente con altri cantoni. Inoltre, il sistema ha potuto integrare nuove componenti, quali la Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI), vero e proprio elemento di innovazione e di stimolo per la realtà economica e culturale del Cantone; e, ovviamente, anche l'Università della Svizzera Italiana (USI).

Negli ultimi anni, il Ticino ha assicurato mediamente una formazione professionale di base ad oltre 10.000 giovani (di cui nel 2014: 6.853, ossia il 66.5% in apprendistato e 3.447 ossia il 33.5% in scuole a tempo pieno⁶) in 19 scuole e centri scolastici per oltre 100 professioni; di queste, alcune con pochissime persone in formazione. Fra gli apprendisti circa 700 sono frontalieri, di cui i 2/3 diciottenni o di età superiore⁷. Nel 2014 erano pure coinvolte in una formazione a livello professionale superiore 1.249 persone in 11 scuole. Nell'insieme, gli insegnanti del settore sono quasi 1500⁸, a cui si aggiungono centinaia di formatori attivi nei corsi interaziendali e nelle aziende.

La complessità del sistema risulta evidente da queste poche cifre. Per poterla adeguatamente gestire occorre un apparato organizzativo e logistico ben funzionante, finanziabile solo grazie ai contributi della Confederazione, ammontanti a circa il 25% delle spese. Di fronte a questo quadro, tracciato per sommi capi dai punti di vista sia storico sia sistemico, i problemi per la formazione professionale ticinese non mancano.

Può pertanto risultare di qualche utilità evocare in modo estremamente sintetico alcune questioni che verosimilmente avranno una posizione di rilievo nell'agenda dei prossimi anni:

- La prima questione concerne il discorso di politica formativa: l'osservatore della realtà cantonale fatica ad intravedervi una visione d'insieme per la gestione e l'innovazione del sistema formativo; una visione capace di dare luogo ad una strategia coerente che integri le due componenti, professionale e culturale, e i vari settori, dalla scuola elementare al livello accademico. Il problema non è certo nuovo, ma la

⁶ Questo dato va letto sullo sfondo della media svizzera che vede ca. 90% dei giovani frequentare un apprendistato e ca. 10% una scuola a tempo pieno (cfr. SEFRI, 2015).

⁷ La DFP nel suo rendiconto ne indicava n. 726 per il 2013.

⁸ Ca. 800 equivalenti a tempo pieno (ETP).

crescente complessità del sistema lo rende più urgente e fa sì che soluzioni valide ed efficaci non siano più circoscrivibili ai singoli settori. Non è ad esempio più pensabile una riforma della scuola dell'obbligo senza un occhio di riguardo per la formazione professionale e il secondario II in genere. Ad essere toccate non sono infatti solo le transizioni dalla scuola dell'obbligo ai percorsi del secondario II e i percorsi in uscita da quest'ultimo verso il mercato del lavoro e la formazione superiore, ma la relazione del sistema educativo con la realtà sociale in quanto tale e, per quanto concerne il settore professionale, con il mondo del lavoro.

- L'opportunità di una strategia investe direttamente la formazione professionale in questo suo stretto rapporto con il sistema economico. Al *partenariato* tra l'ente pubblico e il mondo del lavoro con le sue organizzazioni, oltre che con la società civile, soprattutto con le famiglie, spetta il ruolo di asse portante della formazione professionale. La consapevolezza di quanto storicamente sia stata ardua la sua costituzione in Ticino dovrebbe essere da monito affinché se ne faccia un elemento decisivo per gli sforzi di rinnovamento. Anzi, come possiamo osservare in modo evidente a livello nazionale, è la formazione professionale stessa a dover assurgere a fattore strategico per lo sviluppo del Cantone. Verosimilmente, in quest'ambito sono anche da ricercare soluzioni al delicato problema della manodopera qualificata che accede dall'estero sul mercato del lavoro regionale.
- Le riflessioni relative al partenariato inducono ad evocare altre due questioni di natura tanto tecnica quanto strategica. La prima questione riguarda il rapporto tra i due tipi di formazione di base, in apprendistato e nel percorso scolastico a tempo pieno. Il linguaggio della storia e delle cifre parla chiaro: nelle scuole a tempo pieno si formano in Ticino complessivamente un terzo dei giovani, a fronte di una media nazionale del 10%. Occorre pertanto interrogarsi sul senso e sulla funzionalità di questa tendenza; ciò sia nel merito delle responsabilità e dei costi che si spostano dalle aziende verso lo Stato sia al riguardo dei contenuti e dell'impostazione della formazione, e quindi della sua adeguatezza agli sviluppi futuri. La seconda questione concerne la formazione professionale superiore, costretta in Ticino per ragioni storiche e di sistema entro spazi particolarmente angusti, oggi messi ulteriormente sotto pressione dalla presenza della SUPSI. A livello nazionale da alcuni anni si stanno moltiplicando gli sforzi per consolidare la formazione professionale superiore, ad esempio con un incremento dei finanziamenti e con un miglioramento del riconoscimento dei titoli in ambito internazionale. Questi sviluppi dovrebbero opportunamente sollecitare la politica formativa ticinese affinché si chiarisca il ruolo di questa formazione nel contesto cantonale, anche in rapporto alla permeabilità del mercato con l'Italia.
- Infine va rivolto uno sguardo alla società civile ticinese ancora restia ad accreditare la via della formazione professionale come scelta riconosciuta a pieno titolo, equivalente alla via della formazione

generale, così come indicato nella Costituzione Federale⁹. Per l'opinione pubblica sarebbe verosimilmente utile una maggior chiarezza d'assieme, soprattutto al riguardo delle opportunità offerte dalla formazione professionale quale componente di un sistema in grado di permettere percorsi individuali, correzioni di carriera, nonché ascesa e mobilità sociale. Segnatamente in questo senso la formazione professionale si propone come una delle vie verso una migliore realizzazione dei principi di pari opportunità ed equità sociale che con le riforme della scuola degli ultimi decenni, anche in Ticino, sono rimasti in buona parte frustrati.

Quelle testé evocate sono questioni di ampio respiro, non facili da affrontare. Giova pertanto rammentare un suggerimento di Laura Sadis, ex-consigliera di Stato, formulato in occasione di un Convegno sulla formazione professionale ticinese ove sottolinea la necessità appunto di un "cambiamento culturale":

Oggi in Ticino ci attende un grande impegno per riposizionare i parametri di sviluppo e per costruire una duratura crescita economica e sociale. Ma non partiamo dal nulla: abbiamo competenze imprenditoriali, un consolidato sistema della formazione, una realtà territoriale regionale che si sta riorganizzando, una serie di riforme della politica pubblica di promozione economica mirate al rafforzamento del tessuto produttivo e della ricerca e alla creazione di nuovi posti di lavoro qualificati. [...] C'è tuttavia qui un discorso di fondo, culturale, che chiama in causa l'intera società, senza affrontare il quale credo che rischieremo di rimanere sempre al confine tra circolo virtuoso e circolo vizioso. [...] Circolo virtuoso tra formazione, lavoro e crescita economica [da ottenersi con la] sinergia fra tutti gli attori del sistema territoriale¹⁰.

⁹ Cfr. Art. 61, al. 3.

¹⁰ Sadis, 2013, *passim*.

Bibliografia

- AAVV (2015). *120 anni – Scuola Cantonale di Commercio*. Bellinzona. SalvioniEdizioni
- abi.de. *Duales Studium* (Website, 2014). www.abi.de/studium/studiengaenge/duale.htm [14.2.2014].
- Administration fédérale des finances (AFF) (2013). *Statistique financière de la Suisse 2011. Rapport annuel*. Neuchâtel, Office fédéral de la statistique.
- Aeschbach, S. (2006). Die Lernenden dort abholen, wo sie stehen! *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 12(10), 10-13.
- Allidi, O. (2011). *Fattori di rischio e fattori protettivi nello scioglimento del contratto di tirocinio*. Bellinzona, DCS-DFP
- Amos, J. (1987). Lehrabbruch: bald die Regel? In: K. Häfeli, U. Kühnis & A. Pirovino (Hrsg.), *Zwischen Qual und Qualifikation*, Bd. II. Zürich: Schweizerischer Verband für Berufsberatung.
- Amos, J. (2010). Ein besonderer Ausbildungsverbund in Genf. *Berufsbildung.info* du 5 août 2010. <http://dossiers.bbprojekte.ch/archives/1287> [10.2.2014].
- Angelmahr, R., & Ertl, L. (2007). *Die Herausbildung der «Wissengesellschaft». Die Ökonomisierung und Fragmentierung der Gesellschaft als Herausforderung für den Deutschen Idealismus*. Seminararbeit, Institut für Politikwissenschaften an der Universität Wien. <http://evakreisky.at/onlinetexte/2007%20-%20Die%20Herausbildung%20der%20Wissengesellschaft.pdf> [25.2.2014].
- Anslinger, E. (2009). *Junge Mütter im dualen System der Berufsausbildung. Potenziale und Hindernisse*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Arnold, R. (2013). *Selbstbildung – oder: wer kann ich werden und wenn ja wie?* (2., korrigierte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- ASSM & FMH (Hrsg.) (2013). *Bases juridiques pour le quotidien du médecin. Un guide pratique* (2^{ème} édition, révisée et complétée). Berne, Académie suisse des sciences médicales / Fédération des médecins suisses.
- AusbildungPlus in Zahlen* (Website, 2014). Trends und Analysen. www.ausbildung-plus.de/html/903.php [14.2.2014].
- axisBildung (2011a). *Rahmenkonzept*. Nachgeführte und überarbeitete Neuauflage per 1. April 2011.
- Babel, J., Gaillard, L., & Strübi, P. (2013). *Perspectives de la formation. Scénarios 2013-2022 pour le système de formation*. Neuchâtel, Office fédéral de la statistique.
- Bächinger, B. (2012). Ein Rettungsring für Schulschwache. *Panorama*, (3), 31.
- Baethge, M. (2006). Das deutsche Bildungs-Schisma: welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. *SOFI-Mitteilungen*, (34), 13-27.
- Baker, D. P. (2012). The educational transformation of work – a synthesis. In: H. Lauder, M. Young et al. (Hrsg.), *Educating for the Knowledge Economy – Critical Perspectives* (S.97-113). London: Routledge.
- Bauder, T. & Osterwalder, F. (Hrsg.)(2008). *75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz. Politische, pädagogische, ökonomische Perspektiven*. Bern, hep-verlag

- Baumeler, C., Ertelt, B.-J., & Frey, A. (Hrsg.) (2012). *Diagnostik und Prävention von Abbrüchen in der Berufsbildung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Bergman, M. M., Hupka-Brunner, S., Keller, A., Meyer, T., & Stalder, B. E. (Hrsg.) (2011). *Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE*. Zürich: Seismo.
- Bergman, M. M., Hupka-Brunner, S., Meyer, T., & Samuel, R. (Hrsg.) (2012). *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter*. Wiesbaden: Springer VS.
- Berner, E. (2013). «Verbundpartnerschaft» – Schlagwort oder Erfolgsrezept? Zur Steuerung der schweizerischen Berufsbildung. In: M. Maurer & P. Gonon, *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz: Bestandesaufnahme und Perspektiven*. Berne, hep.
- Bertola, L. (2014). *Le parole della vita. Per un'educazione all'etica*. Trento, Erickson
- Bertschy, K., Böni, E., & Meyer, T. (2007). *Les jeunes en transition de la formation au monde du travail. Survol des résultats de la recherche longitudinale tree, mise à jour 2007*. Berne, TREE.
- BIBB (2014). *Liste der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe und Berufe in Erprobung, Stand 01.08.2013*. www2.bibb.de/tools/aab/aabberufeliste.php [15. 2. 2014].
- Bignami, F., Ghisla, G., & Mulatero, F. (2008). *La gestione delle competenze in azienda*. In G. Ghisla, L. Bonoli & M. Loi (Eds.), *Economia della formazione professionale*. Novara: UTET, 265-296.
- bmwfj (2012). *Lehrlingsausbildung in Österreich*. Wien: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend.
- Boldrini, E. (2009). *The transition to the upper secondary level in the Canton of Ticino (Switzerland): ideals and reality*. In: Rauner, F., Smith, E., Hauschildt, U., Zelloth, H. (Eds.) *Apprenticeship: A successful Tradition and Innovation of School-to-Work Transitions*. Berlin: LIT Verlag, 51-56.
- Boldrini, E., & Bausch, L. (2009a). Transizioni dopo la scuola dell'obbligo: le scelte dei giovani in Ticino. *Rivista svizzera di scienze dell'educazione*, 3/21, 287-316.
- Boldrini, E. & Bausch, L. (2013). Motivations and difficulties in transition from the lower-secondary level to the VET programmes in Switzerland. In J. Seifried & E. Wuttke (Eds.), *Transitions in Vocational Education*. Opladen/Berlin/Farmington Hills: Budrich publisher, 37-55.
- Boldrini, E., Ghisla, G., & Bausch, L. (2014). *Didattica per situazioni*. In: G. Quaglino (Ed.), *Formazione: metodi*. Milano: Cortina, 337-360.
- Bollenbeck, G. (1994). *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt am Main: Insel.
- Bonoli, L. (2012). La "via di progresso". La formazione professionale ticinese cento anni fa. *Cenobio*, 3/2012, 31-44.
- Bonz, B. (2009). *Methoden der Berufsbildung* (2., neu bearbeitete und ergänzte Auflage). Stuttgart: Hirzel.
- Bücher, K. (1877). *Die gewerbliche Bildungsfrage und der industrielle Rückgang*. Eisenach.
- Buchmann, M., & Kriesi, I. (2012). Geschlechtstypische Berufswahl: Begabungszuschreibungen, Aspirationen und Institutionen. In: R. Becker & H. Solga, *Soziologische Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52).
- Bühler, R. (2013). Die Lädere lebt – seit 125 Jahren und noch lange. *Folio*, (6), 43-44.

- Busemeyer, M. R., & Trampusch, C. (2012). *The Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford: Oxford University Press.
- bvz (2014). *bvz. Stiftung Berufslehr-Verbund Zürich. Geschichte*. www.berufslehrverbund.ch/index.php?id=347 [10. 2. 2014].
- Caduff, C., Hundertpfund, A., Langhans, E., & Plüss, D. (2010). Unterrichten an Berufsfachschulen: Allgemeinbildender Unterricht (ABU). Berne, hep.
- Caratti, S. (1982). Giuseppe Lombardo Radice e il Canton Ticino. *Scuola Ticinese*, 101, 4-10
- Cattaneo, A., & Boldrini, E. (2016). Individual and Collaborative Writing-to-Learn Activities in Vocational Education: An Overview of Different Instructional Strategies. In G. Ortoleva, M. Bétrancourt & S. Billett (Eds.), *Writing for professional development*. Leiden, The Netherlands: Brill, 188-208
- Cattaneo, A., Motta, E., & Gurtner, J.-L. (2015). Evaluating a mobile and online system for apprentices' learning documentation in Vocational Education: Usability, effectiveness and satisfaction. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 7(3), 40-58.
- Cattaneo, A., Nguyen, A. T., & Aprea, C. (2014). Video interattivo. In G. P. Quaglino (Ed.), *Formazione. I metodi*. Milano: Raffaello Cortina, 959-989
- Cattaneo, M.A., Donati, M. & Galeandro Bocchino, C. (2009). *Trentenni... click! Panoramica sugli esiti di una ricerca longitudinale condotta sui giovani che hanno terminato la scuola dell'obbligo in Ticino nel 1992*. Bellinzon, USR, DECS (Disponibile online: http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/UMSS/Pubblicazioni/usr_2005_2009/Trentenniclick.pdf /2.12.2015)
- Cattaneo, M. A., & Wolter, S. C. (2011a). Der individuelle Ertrag einer höheren Berufsbildung. *Volkswirtschaft*, (12), 63-66.
- Cattaneo, M. [A.], & Wolter, S. [C.] (2011b). Une formation professionnelle supérieure est rentable. *Panorama*, (6), 16-17.
- CDIP (2006). *Communiqué de presse: Davantage de diplômés au secondaire II (13 novembre 2006)*. Berne, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- CDIP (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de l'école obligatoire (concordat HarmoS) du 14 juin 2007*. Lucerne
- CDIP (2013). *Studentafeln der obligatorischen Volksschule: Primarstufe und Sekundarstufe I. Stand: Schuljahr 2013–2014*. Berne, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- CDIP (2014). *Communiqué de presse du 04. 04. 2012*. www.edk.ch/dyn/24808.php [31. 3. 2014].
- Cedefop (2011). *Vocational education and training at higher qualification levels*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (Research Paper No 15).
- CF (1874/1977). *Constitution fédérale de la Confédération helvétique du 29 mai 1874 (situation au 1^{er} avril 1977)*. Berne EDMZ.
- CF (1999/2013). *Constitution fédérale de la Confédération helvétique du 18 avril 1999 (Situation au 3 mars 2013)*. RS 101.
- CH SEMO (2013). *Semestres de motivation. Programmes*. www.ch-semo.ch/default.asp?PROJECTID=214 [10. 10. 2013].
- Christ, A. (2013). Betriebliche Determinanten vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, (3), 4-5.

- CO (1911). Loi fédérale du 30 mars 1911 complétant le Code civil suisse (5^{ème} partie : Code des obligations) (Situation au 1^{er} janvier 2013). RS 220.
- Collins, A., Seely Brown J., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing and Mathematics. In: L. B. Resnick, *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Conférence suisse des écoles supérieures (ES) (2012). *Assemblée générale et Forum du 14 juin 2012 à Coire*. www.konferenz-hf.ch/de/aktuell [24. 9. 2012].
- Conférence ES (2014). HF goes Bachelor. www.k-hf.ch/aktuell/hf-goes-bachelor [16. 4. 2014]. ODEC (2014). *ODEC fordert Professional Bachelor als international kompatibler Titel*. www.odec.ch/files/pdf1/26.10.2010_ODEC_fordert_Professional_Bachelor.pdf [31.3.2014].
- Conseil fédéral suisse (1977). Message du 26 janvier 1977 concernant une nouvelle loi fédérale sur la formation professionnelle. *Feuille fédérale*, 129, vol. I (9), 681-766
- Conseil fédéral suisse (2010). *Pénurie de spécialistes MINT en Suisse – Ampleur et causes de la pénurie de personnel qualifié dans les domaines MINT (mathématiques, informatique, sciences naturelles et technique)*. Rapport du Conseil fédéral. Berne, Confédération helvétique.
- Conseil fédéral suisse (2012). *Message du 22 février 2012 relatif à l'encouragement de la formation, de la recherche et de l'innovation dans les années 2013-2016*. Berne, www.admin.ch/opc/fr/federal-gazette/2012/3099.pdf [23. 7. 2013].
- Conseil fédéral suisse (2013). *Message relatif à la loi fédérale sur la formation continue*. Berne.
- Cortessis, S. (2013). *Exercer un jugement professionnel sur les acquis de l'expérience: le parcours initiatique d'un jury de validation*. Zürich, Séismo.
- Cortessis, S., Salini, D., & Rywalski, P. E. (2013). *Se former au conseil et à l'accompagnement en RVAE : entre incertitudes et projets*. *Éducation permanente*. Hors-série IFFP-IUFFP-EHB. Condé-sur-Noireau, Corlet Imprimeur SA.
- Criblez, L. (Hrsg.) (2008). *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*. Berne, Haupt.
- CSFP (2007). *Plan d'études des cours pour formateurs et formatrices en entreprise*, adopté par la CSFP le 11 mai 2007. Berne, Conférence suisse des offices de la formation professionnelle.
- CSFP (2013). *Règlement sur le subventionnement des cours interentreprises (CIE)*. Décision de la CSFP du 16 septembre, mis à jour le 23 mai 2013. Berne, Conférence suisse des offices de la formation professionnelle.
- CSFO (2011a). *Manuel QualiCarte. Explications au sujet des indicateurs de qualité de la QualiCarte*. Berne, CSFO.
- CSFO (2011b). *Kein EFZ – und trotzdem eine BP (Berufsprüfung) machen*. Berne, Centre suisse de services Formation professionnelle, orientation professionnelle, universitaire et de carrière.
- CSFO (2013). *Compensation des désavantages pour personnes handicapées dans la formation professionnelle. Rapport*. Berne, Centre suisse de services Formation professionnelle.

- CSRE (2010). *Rapport sur l'éducation en Suisse 2010*. Aarau, Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- CSRE (2014). *Rapport sur l'éducation en Suisse 2014*. Aarau, Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- Cuendet, S., Dehler Zufferey, J., Arn, C., Bumbacher, E., & Dillenbourg, P. (2014). A study of carpenter apprentices' spatial skills. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 6(3). doi: 10.1186/s40461-014-0003-3
- Daepf, S. (2013). Cadre national des certifications pour les diplômés de la formation professionnelle. Améliorer la transparence des diplômés de la formation professionnelle au niveau international. *News SEFRI*, (10), 6-7.
- DBK (1999). *Lehrlings- und Berufswettbewerbe*. Luzern: Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz.
- Dehnbostel, P. (2007). *Lernen im Prozess der Arbeit*. Münster: Waxmann.
- Deissinger, T. (1998). *Beruflichkeit als «organisierendes Prinzip» der deutschen Berufsausbildung*. Markt Schwaben: Eusl.
- Deissinger, T., Aff, J., Fuller, A., & Helms Jørgensen, C. (Hrsg.) (2013). *Hybrid Qualifications. Structures and Problems in the Context of European VET Policy*. Berne, Lang.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Bad Godesberg: Deutscher Bildungsrat.
- Dewey, J. (1899). *Lectures in the Philosophy of Education*. New York.
- DFE (1997). *Polymécanicien/Polymécanicienne: Règlement d'apprentissage et d'examen de fin d'apprentissage*. Berne, Département fédéral de l'économie publique.
- DFE (s. d. [2003]). *Initiative populaire pour une offre appropriée en formation professionnelle («Initiative pour des places d'apprentissage»)*. Berne, Département fédéral de l'économie publique.
- Diamond, J. (2012). *The World Until Yesterday. What Can We Learn from Traditional Societies?* London: Penguin.
- Diem, A., & Wolter, S. (2013). *Nicht ausbildungsadäquate Beschäftigung bei Universitätsabsolventen und -absolventinnen: Determinanten und Konsequenzen. Eine Analyse auf Basis der Schweizer Hochschulabsolventenbefragung*. Aarau: SKBF (StaffPaper 9).
- Doose, S. (2012). *Unterstützte Beschäftigung. Berufliche Integration auf lange Sicht: Theorie, Methodik und Nachhaltigkeit der Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Drucker, P. F. (1999). *Management im 21. Jahrhundert*. München: Econ.
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management* (2., überarbeitete Auflage). Zürich: Verlag SKV.
- Duc, B., & Lamamra N. (2014). Les parcours de transition de l'école au monde du travail après un arrêt de formation. *Relief*, 48, 289-298.
- Duc, B., & Lamamra, N. (2014). Young People's Progress after Dropout from Vocational Education and Training: Transitions and Occupational Integration at Stake. A Longitudinal Qualitative Perspective. In A. C. Keller, R. Samuel, M. M. Bergman, & N. K. Semmer (Eds), *Psychological, Educational and Sociological Perspectives on Success and Well-Being in Career Development* (pp. 45-68). Dordrecht: Springer.
- Duttweiler, D., & Weber, B. (2010). Arbeitsmarktsituation der Jugendlichen in der

- jüngsten Rezession. *Die Volkswirtschaft*, (11), 47–51.
- Ebert, H. E. (2008). *Einführung in die Kognitionspsychologie*. www.ohm-hochschule.de/fileadmin/Rechenzentrum/Virtuohm/Vorlesungen/Ebert/Bachelor_II_VL/KognPsych_Einfuehrung.pdf [25.2.2014].
- Ebner, C. (2013). *Erfolgreich in den Arbeitsmarkt? Die duale Berufsausbildung im internationalen Vergleich*. Frankfurt am Main: Campus.
- ECAV (2013). *École d'avocature: Grille horaire 2013*. www.unige.ch/droit/ecav/22042013/Grillehoraire.pdf [16.7.2013].
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, Academic Motivation, and Stage-Environment Fit. In: R. M. Lerner & L. Steinberg (Hrsg.), *Handbook of Adolescent Psychology* (S. 404–434). Hoboken: John Wiley.
- econcept AG (2011). *Projet «Avenir des écoles de commerce»: Evaluation de la phase d'élaboration. Rapport final du 22 septembre 2011*. www.hms.berufsbildung.ch/dyn/bin/5540-8289-1-Evaluation_HMS_Schlussbericht_fr.pdf [10.2.2014].
- Eggenberger, D. (2007). Leider viel zu wenig genutztes Lernpotential. *Panorama*, (6), 27–28.
- Egloff, M., & Caballero Liardet, W. (2004). *Ecoles et formations du degré secondaire II en Suisse. Résultats nationaux de l'«International Survey of Upper Secondary Schools»*. Neuchâtel, Office fédéral de la statistique.
- Eisener, D. (2007). Hundert Hallen fehlen noch. Sicherstellung des Sportunterrichts an Berufsfachschulen. *bbaktuell*, 16. Juni.
- Ertl-Schmuck, R., & Greb, U. (2013). *Pflegedidaktische Handlungsfelder*. Weinheim: Beltz Juventa.
- ERZ (2013). *Année scolaire de préparation professionnelle (APP)*. <http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/berufsbildung/brueckenangebote/berufsvorbereitendesschuljahr.html> [14. 10. 2013]. Berne, Direction de l'instruction publique.
- ETS (2013). *Higher Education*. www.ets.org/highered/ [26.6.2013].
- Euler, D. (2004). Bildungsmanagement. In: R. Dubs et al. (Hrsg.), *Einführung in die Managementlehre*, Bd. 4 (S. 31–57). Berne, Haupt.
- Euler, D. (2014). Was kommt von den Leading Houses in der Praxis an? *Folio*, (1), 21.
- Euler, D., & Löb, O. (2000). *Integration und didaktische Gestaltung von Praxisbezügen in vollzeitschulischen Bildungsgängen*. Kolibri-Dossier 3. Nürnberg
- Eymann, A., Müller, B., & Schweri, J. (2011). Flexible Arbeitsmärkte und Berufsbildung. *Die Volkswirtschaft*, (12), 67–70.
- Eymann, A. & Schweri, J. (2015). Kompetenzen passen zu beruflichen Anforderungen. *Panorama*, (2), 26.
- Fallet, E., & Simonin, A. (2010). *Dix écoles d'horlogerie suisses*. Neuchâtel, Simonin.
- Fels, G. (1997). Globalisierung – nur eine mentale Falle. *ivd*, (1), 2.
- Fibbi, R., Kaya, B., & Piguët, E. (2003). *Nomen est omen: Quand s'appeler Pierre, Afrim ou Mehmet fait la différence. Synthèse 3*. Berne/Aarau: Programme national de recherche 43 «Formation et emploi».
- Fischli, B., & Rüfenacht, K. (2013). Dossier de travail à l'intention des délégués de la CSFP. Berne, Conférence suisse des offices de formation professionnelle.
- Fitzli, D., Fontana, M.-C., Inderbitzi, L., Kaiser, N., Schmalz, H., & Haering, B. (2013). *Optimierung der Qualifikationsverfahren in der beruflichen*

- Grundbildung. Zwischenbericht – Bestandsaufnahme.* Zürich: econcept.
- Fleischmann, D. (2011). Zeichner sind nicht einfach Zeichner. *Folio*, (5), 56.
- Fleischmann, D. (2012a). Der ABU muss schlanker werden. *Folio*, (2), 6–7.
- Fleischmann, D. (2012b). Mehr Englisch und Französisch in der Lehre. *NZZ am Sonntag*, 18. 11.
- Fleischmann, D. (2014). 28 Prozent lösen Lehrvertrag vorzeitig auf. *Panorama*, 2, 14.
- Forrer, S. (2014). «Die Anforderungsprofile sind eine Orientierungshilfe». *Folio*, (1), 14–15.
- Franke, A. (2014). Arbeitsmarktkompetenzen im sozialen Wandel – berufsspezifische Anforderungen am Beispiel von vier Megatrends. In: C. Rohlf, M. Haring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage) (S. 195–221). Wiesbaden: Springer VS.
- Frauenfelder, G. (1934). *Methodik des gewerblichen Unterrichts*. Luzern: Bucher.
- Frauenfelder, G. (1938). *Geschichte der gewerblichen Berufsbildung der Schweiz*. Luzern: Bucher.
- FSEA (2012). *Prise de position de la Fédération suisse de formation continue (FSEA) au sujet de l'avant-projet de loi fédérale sur la formation continue (LFCo)*. Zurich, FSEA.
- Fuchs, J., & Caduff, C. (2013). *Aspekte der Allgemeinbildung. Die Lernbereiche: Gesellschaft und Sprache/Kommunikation* (6., aktualisierte und erweiterte Auflage). Zürich: Orell Füssli.
- Füglister, P. (1986). Primarlehrer – Gewerbelehrer – Lehrerbildner. Stationen eines Lehrerlebens. Gespräch mit Konrad Weber, Dozent und Schulleiter am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) Bern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 4(1), 22–34.
- Fuhrer, M., & Schweri, J. (2010a). *Coûts et bénéfices des formations professionnelles initiales de deux ans pour les entreprises suisses*. Rapport final. Zollikofen, IFFP.
- Fuhrer, M., & Schweri, J. (2010b). *Two-year apprenticeships for young people with learning difficulties: a cost-benefit analysis for training firms*. Empirical Research in Vocational Education and Training, Vol. 2(2), 107–125.
- Gaillard, L. (Bearb.) (2011). *Titres de la formation professionnelle supérieure : un état des lieux statistique*. Neuchâtel, Office fédéral de la statistique.
- Gaillard, L., & Babel, J. (2011). *Perspectives de la formation. Scénarios 2011-2020 pour le degré secondaire II*. Neuchâtel, Office fédéral de la statistique.
- Gerber, B. (2013). *125 Jahre Lehrwerkstätten Bern. Das Buch zum Jubiläum*. Bern, Lehrwerkstätten Bern.
- Gertsch, M., Gerlings, A., & Modetta, C. (1999). *L'arrêté fédéral sur les places d'apprentissage : évaluation, étude sur les offres passerelles*. Berne, Université de Berne, Office de coordination pour la formation continue.
- Ghisla, G. (2003) La scuola ticinese: un "Sonderfall" prezioso. In: AAVV: *Il Ticino nella Svizzera. Contributi sul Ticino 200 anni dopo 1803-2003*. (pp. 381-453) Locarno, Armando Dadò editore,
- Ghisla, G. (2005). Modularizzazione della formazione: flessibilità, ma a quale prezzo? Modularisierung der Bildung, aber zu welchem Preis?. *Rivista svizzera di scienze dell'educazione (RSSE)*, (2). 157-174
- Ghisla, G. (2009). *Competenza e formazione. Per una ricostruzione della Bildung*.

- Osservazioni teoriche e riferimenti empirici in ordine al concetto di competenza.* Lugano: Università della Svizzera Italiana. PhD.
- Ghisla, G. (Ed.) (2013a). *Meglio artigiano che disoccupato? Società, economia e formazione professionale nel futuro del Ticino.* Bellinzona: Casagrande
- Ghisla, G. (2013b). La formazione professionale in Ticino all'incrocio tra economia, politica e cultura: una sfida ancora da vincere. Appunti su oltre 200 anni di storia. In: Ghisla, G. (Ed.). *Meglio artigiano che disoccupato? Società, economia e formazione professionale nel futuro del Ticino.* (pp. 201-304) Bellinzona: Casagrande
- Ghisla, G. (2014). Competenze: cui bono? *Scuola Ticinese*, (1-XLIII-iv). 45-50
- Ghisla, G. (2015). *SCC: scuola nel Ticino. Riflessi di una nemesi storica.* In: AAVV. *Scuola cantonale di commercio. 120 anni di storia e di storie* (pp. 84-93). Bellinzona: SalvioniEdizioni,
- Ghisla, G., Bonoli, L., & Loi, M. (Eds.). (2008). *Economia della formazione professionale.* Novara: UTET.
- Ghisla, G. & L. Bonoli, Eds. (2009). *La formazione professionale: nuove sfide. Situazione nella Svizzera italiana e prospettive future.* Bellinzona, Casagrande.
- Ghisla, G. & Lüdi, G. (2013). L'apprendimento delle lingue tra lavoro, politica e didattica: un'introduzione. *Babylonia*, (2/2013), 6-9
- Ghisla, G., Bausch, L., & Boldrini, E. (2013a). Warum duale Berufsbildung relativ unattraktiv sein kann. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 4/2013, 38-41
- Ghisla, G., Bausch, L., & Boldrini, E. (2013b). Situationsdidaktik im Fremdsprachenunterricht. Ein Plädoyer für eine integrierte Sicht von Wissen, Können und Reflexion. *Babylonia*, (2), 46-58.
- Ghisla, G., Bausch, L., & Boldrini, E. (2014). *DpS. Didattica per situazioni.* (Manoscritto) Lugano: Istituto Universitario Federale per la formazione professionale (IUFFP) (Deutsche Übersetzung verfügbar, traduction française disponible)
- Giesecke, H. (1987). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns.* Weinheim: Juventa.
- Gillen, J., & Jensen-Kamph, K. (2005). Der Betriebscoach – Annäherungen an eine neue Funktion in der betrieblichen Weiterbildung. In: U. Eisholz u.a. (Hrsg.) (2005), *Berufsbildung heisst: Arbeiten und Lernen verbinden: Bildungspolitik, Kompetenzentwicklung, Betrieb* (S. 227-239). Münster: Waxmann.
- Gindroz, J.-P. (2004). Nouvelles formes de partenariat. Des idées pour relancer l'apprentissage. *Panorama*, (3), 6-8.
- Goeser, J. (2012). Formations duales dans les hautes écoles. *Panorama*, (4), 16f.
- Gonon, P. (2002a). «Education permanente», «recurrent education», Weiterbildung – ein Rückblick auf die wilden 70er Jahre. In: ders., *Arbeit, Beruf und Bildung* (S.387-390). Berne, hep.
- Gonon, P. (2002b). *Arbeit, Beruf und Bildung.* Berne, hep.
- Gonon, P. (2002c). Berufsbildung und Lehrwerkstätten als probates Instrument der schweizerischen Gewerbförderung. In: ders., *Arbeit, Beruf und Bildung* (S.28-36). Berne, hep.
- Gonon, P. (2003). *Arbeit, Beruf und Bildung.* Berne, hep.
- Gonon, P. (2005). Pestalozzis soziales Erziehungsprogramm zwischen ökonomischem Patriotismus und familiärer Vergemeinschaftung. In: J. H. Pestalozzi, *Sozialpädagogische Schriften II: Arbeit und Industrie nach 1900.* Hrsg. von P.

- Gonon (S.7–32). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Gonon, P. (2008). Berufsbildung von heute als Alternative zur gewerblichen Berufslehre. Zur Vorgeschichte des ersten schweizerischen Berufsbildungsgesetzes. In: T. Bauder & F. Osterwalder (Hrsg.), *75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz. Politische, pädagogische, ökonomische Perspektiven* (S.69–89). Berne, hep.
- Gonon, P. (2009a). «Efficiency» and «Vocationalism» as Structuring Principles of Industrial Education in the USA. *Vocations and Learning*, 2(2), 75–86.
- Gonon, P. (2009b). Erziehung zur Arbeit und Bildung zum Beruf als «soziale Pädagogik». In: B. Grubenmann & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Soziale in der Pädagogik* (S.183–198). Bad Heilbrunn: Klinkhardt,
- Gonon, P. (2009c). Theorie Schweiz: Modularisierung als Transformationsperspektive. In: M. Pilz (Hrsg.), *Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Grossbritannien im Vergleich* (S.83–94). Bielefeld: Bertelsmann.
- Gonon, P. (2010). Zur Aktualität berufs- und wirtschaftspädagogischer Klassik. Neuzsetzungen im Rahmen der Modernisierung: vom Bildungs- zum Kompetenzdiskurs. In: E. Wuttke & K. Beck (Hrsg.), *Was heisst und zu welchem Ende studieren wir die Geschichte der Berufserziehung? Beiträge zur Ortsbestimmung an der Jahrhundertwende* (S. 97–113). Opladen: Budrich UniPress.
- Gonon, P. (2013). Berufsmaturität als Reform – Hybris oder Erfolgsstory? In: M. Maurer & P. Gonon (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bestandesaufnahmen und Perspektiven* (S.119–146). Berne, hep.
- Gonon, P. (2014a). Duale Berufsbildungsmodelle als berufsbildungspolitische Vorbilder. Zur Charakterisierung von Berufsbildungssystemen in einem globalen Rahmen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (im Erscheinen).
- Gonon, P. (2014b). Ist nutzenorientierte Bildung gerechtfertigt? Berufliche und gymnasiale Bildung in der Schweiz zwischen Industrie, Gesellschaft und Individuum. In: E. Wyss (Hrsg.), *Von der Krippe zum Gymnasium – Bildung und Erziehung im 21. Jahrhundert* (S.123–140). Weinheim: Beltz.
- Gonon, P., Hippach-Schneider, U., & Weigel, T. (2010). Bachelor contra Berufsbildung? Eine falsche Alternative aus Sicht der Personalverantwortlichen in Schweizer Unternehmen. *BWP*, 42(2), 23–26.
- Gonon, P., Hotz, H.-P., Weil, M., & Schläfli, A. (2005). *KMU und die Rolle der Weiterbildung. Eine empirische Studie zu Kooperationen und Strategien in der Schweiz*. Berne, hep.
- Gonon, P., & Maurer, M. (2012). Educational Policy Actors as Stakeholders in the Development of a Collective Skill System: The Case of Switzerland. In: M. Busemeyer & C. Trampusch (2012), *The Political Economy of Collective Skill Formation* (S.126–149). Oxford: Oxford University Press.
- Gonon, P., & Müller, A. (1982). *Öffentliche Lehrwerkstätten im Berufsbildungssystem der Schweiz*. Luzern: Eigenverlag.
- Gonzales, O. (2015). Tratti distintivi del mercato del lavoro. *Dati, statistiche e società*. Giubiasco, USTAT, Dipartimento delle finanze e dell'economia, 51-62
- Graf, L. (2013). *The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany and Switzerland*. Opladen: Budrich UniPress.
- Grassi, A., Rhiner, K., Kammermann, M., & Balzer, L. (2014). *Gemeinsam zum Erfolg*.

- Früherfassung und Förderung in der beruflichen Grundbildung durch gelebte Lernortkooperation.* Berne, hep.
- Greinert, W. D. (1993). *Das «deutsche System» der Berufsbildung. Geschichte, Organisation und Perspektiven.* Baden-Baden: Nomos.
- Greinert, W. D. (2013). *Humanistische versus realistische Bildung. Eine Studie zur Geschichte der deutschen Sonderwege.* Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Griese C., & Marburger, H. (2011). *Bildungsmanagement. Auf dem Weg zur lernenden Organisation. Management und Qualität, (9).*
- Grigo, J., & Wettstein, E. (2006). *Verlust von Lehrstellen vermeiden. Massnahmen zum Erhalt von vorhandenen Lehrstellen.* Zürich: MBA.
- Haeberlin, U., Imdorf, C., & Kronig, W. (2004). *Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche.* Berne, Haupt.
- Häfeli, K., & Gasche, M. (2002). *Professions et champs professionnels : Réflexions conceptuelles à propos de deux notions controversées.* Zollikofen, Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle.
- Häfeli, K., Hofmann, C., & Studer, M. (2012). *Evaluation der fachkundigen individuellen Begleitung in der Bildungsregion Zentralschweiz. Schlussbericht.* Zürich: HfH.
- Häfeli, K., & Schellenberg, C. (2014). A career for life. *International Innovation, (136), 110–112.*
- Häfeli, R. (2012). *Body-Modification-Szene. Gespaltene Zunge und gespitzte Ohren.* NZZ vom 3. Oktober 2012.
- Hahne, K. (2000). *Darf das auftragsorientierte Lernen im Handwerk durch berufs- pädagogische Massnahmen geformt werden? BWP, (5).*
- Haller, D., Hümbelin, O., Erzinger, B., & Glanzmann, M. (2012). *Netz2, Case Management Berufsbildung Kanton Zürich: Evaluation. Zwischenbericht zur Periode Okto- ber 2010 bis Februar 2012.* Berne, Berner Fachhochschule Soziale Arbeit.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education (3. Auflage).* New York: Longman.
- Heinimann, E. (2006a). *Auf der Wartebank. Jugendliche im Motivationssemester.* Berne, Institut für Soziologie.
- Heinimann, E. (2006b). *Organisierte Wartebänke. Jugendliche ohne Lehrstelle und Paradoxien der Massnahme «Motivationssemester».* *soz:mag, (10), 20-23.*
- Heinimann, E. (2012). *Kostengünstig (ressourcenschonend) und handlungskompeten- zorientiert prüfen in der höheren Berufsbildung – ein Widerspruch? Präsentation zu Vortrag, 4. Mai.*
- Heinimann, E. & Margreiter, R. (2008). *Smart Selection. Anonyme Bewerbung: Ein Zürcher Pilotprojekt für mehr Chancengleichheit und innovative Lehrlingsselektion. Schlussbericht.* Zürich: Kaufmännischer Verband.
- Herz, G. (1992). *Erfahrungsbezogene didaktische Ansätze für das Handwerk.* In: B. Buck (Hrsg.), *Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk. Vorstellungen, Konzepte, Praxisbeispiele (S. 35-50).* Berlin: BIBB.
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P., & Wannack, E. (2004). *In engen Bahnen: Berufswahlprozess bei Jugendlichen.* Bern/Aarau: Leitungsgruppe des NFP 43 in

- Zusammenarbeit mit dem Forum Bildung und Beschäftigung und der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P., & Wannack, E. (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Berne, Haupt.
- Hippach-Schneider, U., Weigel, T., Brown, A., & Gonon, P. (2013). Are graduates preferred to those completing initial vocational education and training? Case studies on company recruitment strategies in Germany, England and Switzerland. *Journal of Vocational Education & Training*, 65(1), 1-17.
- Hoeckel, K., Field, S., & Grubb, N. W. (2009). *Learning for Jobs. OECD Studie zur Berufsbildung*. Schweiz. Paris: OECD.
- Hoffman, N. (2011). *Schooling in the Workplace*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Horlacher, R. (2011). *Bildung*. Berne, Haupt (UTB).
- IFFP (2012). *Standards pour un dossier de formation de qualité en formation professionnelle initiale*, Zollikofen, Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle.
- IFFP (2013). *Standards pour un dossier de formation de qualité en formation professionnelle initiale*, Zollikofen, Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle. http://www.berufsbildung.ch/dyn/bin/18706-20016-1-20120917_ehb-standards_ld-f.pdf [25.2.2014].
- IFFP & CSFO (2012). *Manuel pour experts et experts aux procédures de qualification de la formation professionnelle initiale. Conseils et instruments pour la pratique* (2ème éd.). Zollikofen, Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle.
- ILO (2012). *Upgrading Informal Apprenticeship. A resource guide for Africa*. Genf: International Labour Organization.
- Imdorf, C. (2005). *Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Imdorf, C. (2007a). Ärzte und Zahnärzte fühlen sich bedroht. *Schweizer Monatsschrift für Zahnmedizin*, 117(3), 292-293.
- Imdorf, C. (2007b). *La Sélection des apprentis dans les PME. Compte rendu de mars 2007*. Fribourg, Institut de pédagogie curative.
- Imdorf, C. (2007c). Pourquoi les entreprises formatrices hésitent-elles à engager des jeunes étrangers? *Panorama*, (2), 29-30.
- Imdorf, C. (2008). Der Ausschluss «ausländischer» Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl – ein Fall von institutioneller Diskriminierung? In: K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006* (S. 2048–2058). Frankfurt a.M.: Campus.
- Imdorf, C. (2009). Die betriebliche Verwertung von Schulzeugnissen bei der Ausbildungsstellenvergabe. *Empirische Pädagogik*, 23(4), 392-409.
- Imdorf, C. (2010). Die Diskriminierung «ausländischer» Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl. In: U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S. 197–219). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Imdorf, C. (2012). Wenn Ausbildungsbetriebe Geschlecht auswählen. Geschlechtsspezifische Lehrlingsselektion am Beispiel des Autogewerbes. In: M.

- M. Bergman, S. Hupka-Brunner, T. Meyer & R. Samuel (Hrsg.), *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (S. 243-263). Wiesbaden: Springer
- Imdorf, C. (2014). Die Bedeutung von Schulqualifikationen, nationaler Herkunft und Geschlecht beim Übergang von der Schule in die betriebliche Berufsausbildung. Forschungsbefunde und Praxisbeispiele. In: M. P. Neuenschwander (Hrsg.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt* (S. 41-62). Zürich: Rüegger.
- Imdorf, C., & Leemann, R. J. (2010). Ermöglicht die Flexibilisierung in der Berufsausbildung mehr Chancengerechtigkeit bei der Ausbildungsplatzvergabe? Fallstudie eines Schweizer Ausbildungsverbundes. In: D. Voss-Dahm, G. Mühge, K. Schmierl & O. Struck (Hrsg.), *Qualifizierte Facharbeit im Spannungsfeld von Flexibilität und Stabilität. Organisations- und personalpolitische Innovationen im Betrieb* (S. 49-74). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Insos (2013). *Statistique des apprentis*. www.insos.ch/assets/Downloads/Statistique-apprentis-FPra-2013.pdf [17. 6. 2013].
- Jäger, D. A. (2013). Recherche sur la formation professionnelle : beaucoup de travail, qualité éprouvée. *Panorama*, (6), p. 16-17.
- Jeanneret, V. (2012). La naissance à Genève de l'École d'Avocature. *Anwaltsrevue*, 2, 102f.
- Kägi, W., Frey, M., & Hof, S. (2008). *Wirkungsanalyse allgemein verbindlich erklärter Berufsbildungsfonds. Schlussbericht*. Basel: B.S.S.
- Kägi, W., Sheldon, G., & Braun, N. (2009). *Indikatorensystem Fachkräftemangel. Schlussbericht*. Basel: B.S.S & Uni Basel.
- Kaiser, H. (2005). *Wirksames Wissen aufbauen. Ein integrierendes Modell des Lernens*. Berne, hep.
- Kammermann, M. (2010). Job or further training? Impact of the Swiss Basic Federal Vocational Education and Training (VET) Certificate on the careers of low achieving young people. *Education + Training*, 52(5), 391-403.
- Kammermann, M., & Hofmann, C. (2008). Chances et risques de la formation initiale de deux ans avec attestation fédérale. *Panorama*, (5), 27-28.
- Kantonale Gartenbauschule Oeschberg (2014). *TechnikerIn HF*. www.oeschberg.ch/Deutsch/weiterbildung/technikerschule.asp?navid=19 [11. 2. 2014].
- Keller, A., Hupka-Brunner, S., & Meyer, T. (2010). *Nachobligatorische Ausbildungsverläufe in der Schweiz: Die ersten sieben Jahre. Ergebnisübersicht des Jugendlängsschnitts TREE, Update 2010*. Basel: TREE.
- Kerschensteiner, G. (1926). *Theorie der Bildung*. Leipzig: Teubner.
- Kilchsperger, H., & Stäubli, M. (2010). *Lerndokumentation. Überblick über unterschiedliche Formen der Lerndokumentation*. Zollikofen: Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung. <http://edudoc.ch/record/99550?ln=en> [25. 2. 2014].
- Kluge, A. (2009). *Die Zünfte*. Stuttgart: Steiner.
- Kolb, A. (2007). Lehrlingsausbildung im Imperium Romanum. *bbaktuell*, 194.
- Kraus, K. (2010). Case Management Berufsbildung und Educational Governance in der Schweiz – Eine Fallstudie. *Zeitschrift für Berufs- und*

- Wirtschaftspädagogik*, 106(1), 52–69.
- Krause, D., & Eyerer, P. (Hrsg.) (2004). *Projektarbeit mit Ernstcharakter. Ein Handbuch für die Praxis der Aus- und Weiterbildung in Schule und Hochschule* (2. völlig neu gestaltete und überarbeitete Auflage). Karlsruhe: TheoPrax-Stiftung.
- Kriesi, I. (2012). Wie Mädchen und Buben ihre zukünftigen Berufe wählen. *vod Bildungspolitik*, 178(4), 13-15.
- Krucker, S. (2010). In sieben Schritten zum Entscheid. *Panorama*, (4), 24–25.
- Kübler, G., Eigenmann, J., & Kammermann, M. (2006). Profis für die fachkundige individuelle Begleitung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (10), 20–21.
- Lamamra, N., Jordan, M., & Duc, B. (2013). The Factors Facilitating School-to-Work Transition: The Role of Social Ties. A Longitudinal Qualitative Perspective. In: J. Seifried & E. Wuttke (Hrsg.), *Transitions in Vocational Education* (S. 123–140). Opladen: Barbara Budrich.
- Lamamra, N., & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle. Mots et maux d'apprenti-e-s*. Lausanne: Antipodes.
- Landert, C. (2011). *Projet national Case Management «Formation professionnelle». Rapport sur l'évaluation de la mise en œuvre*. Berne, Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.
- Landwehr, N. (2002). Der dritte Lernort. In: W. Goetze et al., *Der dritte Lernort* (S. 37-72). Berne, hep.
- Lave, J. (2011). *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leemann, R., & Keck, A. (2005). La transition de la formation à la profession. L'importance de la qualification, de la génération et du genre. Neuchâtel, Office fédéral de la statistique.
- Lerman, R. (2011). Apprenticeships and Community Colleges in the United States – Complements or Substitutes? In: Z. Zhao, R. Rauner & U. Hauschildt (Hrsg.), *Assuring the Acquisition of Expertise – Apprenticeship in the Modern Economy* (S. 115–118). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- LESp (2011). *Loi fédérale sur l'encouragement du sport et de l'activité physique (loi sur l'encouragement du sport, LESp) du 17 juin 2011* (Situation au 1^{er} octobre 2012). RS 415.0.
- LFPr (1930). *Legge sulla formazione professionale del 26 giugno 1930*.
- LFPr (1963). *Legge sulla formazione professionale del 20 settembre 1963*. LFPr (1978). *Legge sulla formazione professionale del 19 aprile 1978*.
- LFPr (2002). *Legge sulla formazione professionale del 13 dicembre 2002* (stato al 1^o gennaio 2013). RS412.10.
- LLCA (2000). *Legge federale sulla libera circolazione degli avvocati del 23 giugno 2000*. RS935.61.
- LPAv (2002). *Loi sur la profession d'avocat du 1^{er} juin 2002*. RSG E 6 10.
- LTr (1964). *Legge federale sul lavoro nell'industria, nell'artigianato e nel commercio (loi sur le travail) del 13 marzo 1964* (stato al 1^o dicembre 2013). RS822.11.
- Lüthi, J.-P. (2013). *Case Management Berufsbildung*. Luzern: Erfahrungsaustausch CMBB, November 2013.
- Lüthi, U. (2009). Simulationspatienten: Die imaginäre Kranke als Übungspatientin. *Krankenpflege*, (5), 10-13.

- Maaser, M., & Walther, G. (Hrsg.) (2011). *Bildung – Ziele und Formen, Traditionen und Systeme, Medien und Akteure*. Stuttgart: Metzler.
- Maghsoodi, E., & Kriesi, I. (2013). *Wiedereinstieg und Anschlusslösung nach einer Lehrvertragsaufl im Kanton Zürich: Analyse der Lehrvertragsauflösungen der Jahre 2008 und 2009*. Zollikofen, Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle.
- Maihofer, A., Bergman, M. M., Hupka-Brunner, S., Wehner, N., Schwiter, K., Huber, E. et al. (2013). *Kontinuität und Wandel von Geschlechterungleichheiten in Ausbildungs- und Berufsverläufen junger Erwachsener in der Schweiz. Zusammenfassung der Projektergebnisse – Langversion*. Basel: Zentrum für Gender Studies der Universität.
- Mangeat, G. (2013). In: ECAV – École d'avocature. *Présentation* (Youtube-Film). www.youtube.com/watch?v=xuF4wlkyKWk [12. 2. 2014].
- Manz, K. (2011). «Schulkoordination ja – aber nicht so!» *Die Anfänge der schweizerischen Schulkoordination (1960-1985)*. Berne, hep.
- Margnetti, A. & Moscatelli, L. (Eds.) (2015). *SAM Bellinzona – 1915-2015*. Bellinzona, SalvioniEdizioni, 2015
- Marti, R. (2013). Fachkräftemangel Pflege: «Wir müssen möglichst viele Pflegefachleute selber ausbilden». Gespräch mit Peter Marbet. *Der Bund/Berner Zeitung BZ: Espace Einsteiger* vom 23. März 2013.
- Mašek, A., & Heeb, T. (2010). Unterschätzter Riese. *Context*, (2), 12-20.
- Mathis, T., & Kälin, B. (2013). *Evaluation der fachkundigen individuellen Begleitung in der Bildungsregion Zentralschweiz. Vorschlag zum Handlungsbedarf der fachkundigen individuellen Begleitung in der ZS*. Luzern: Zentralschweizer Berufsbildungsämter-Konferenz (ZBK).
- Maurer, M. (2013). Berufsbildung und Arbeitsmarkt zwischen Tertiarisierung und Fachkräftemangel. Herausforderungen für das duale Modell. In: M. Maurer & P. Gonon (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz: Bestandesaufnahme und Perspektiven* (S. 15-36). Berne, hep.
- Maurer, M. (2013). Finanzierung der Berufsbildung – eine gemeisterte Herausforderung? In: M. Maurer & P. Gonon, *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bestandesaufnahme und Perspektiven* (S. 61-80). Berne, hep.
- Maurer, M., & Pieneck, S. (2013). Die Reform von Berufsbildern als ständige Auseinandersetzung über Form und Inhalt. In: M. Maurer & P. Gonon (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz: Bestandesaufnahme und Perspektiven* (S. 81-100). Berne, hep.
- Meyer, T. (2003). Zwischenlösung – Notlösung? In: OFS & TREE, *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE* (S. 101-109). Neuchâtel, Office fédéral de la statistique.
- Meyer, T. (2004). Rationierte Bildung. *NZZ am Sonntag*, 7.11., S. 78–83.
- Meyer, T. (2009). Can «vocationalisation» of education go too far? The case of Switzerland. *European Journal of Vocational Training*, 46(1), 28-40.
- Meyer, T. (2014). Übergangsangebote am Einstieg in die berufliche Grundbildung in der Schweiz – Brücke oder «Knirschstelle» im Bildungssystem? In: A. Ryter & D. Schaffner (Hrsg.), *Wer hilft mir, was zu werden? Professionelles Handeln in der Berufsintegration* (S. 34-49). Berne, hep.

- Meyer, T., Stalder, B. E., & Matter, M. (2003). *Bildungswunsch und Wirklichkeit. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel, Office fédéral de la statistique. MiVo-HF (2005). *Ordonnance du DEFR concernant les conditions minimales de reconnaissance des filières de formation et des études postdiplômes des écoles supérieures* du 11 mars 2005 (Situation au 1^{er} février 2014).RS412.101.61.
- Molzberger, G. (2007). *Rahmungen informellen Lernens. Zur Erschliessung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mühlemann, S. (2008). Apprentis allemands moins productifs que ceux en Suisse. *Panorama*, (7), 14-15.
- Mühlemann, S., Schweri, J., & Wolter, S. C. (2004). Warum Betriebe keine Lehrlinge ausbilden – und was man dagegen tun könnte. *Die Volkswirtschaft*, (9), 43–48.
- Müller, B., & Schweri, J. (2011). Berufswechsel beim Übergang von der Lehre in den Arbeitsmarkt. In: M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B. E. Stalder (Hrsg.), *Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längs- schnittstudie TREE* (S. 246–280). Zürich: Seismo.
- Müller, B., & Schweri, J. (2012). *Die Betriebe in der dualen Berufsbildung: Entwicklungen 1985 bis 2008. Eine Analyse der Betriebszählungsdaten, durchgeführt durch das eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB)*. Neuchâtel, Office fédéral de la statistique.
- Müller, U. (2007). Bildungsmanagement – Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell. In: G. Schweizer, U. Iberer & H. Keller (Hrsg.), *Lernen am Unterschied: Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben* (S. 99-122). Bielefeld. Bertelsmann.
- Münch, J., & Kath, F. (1977). Zur Phänomenologie und Theorie des Arbeitsplatzes als Lernort. In: J. Münch (Hrsg.), *Lernen, aber wo?* Trier: Spee-Verlag.
- Neuenschwander, M. P. (1999). *Lehrvertragsauflösungen im Kanton Zürich. Schlussbericht*. Zürich: Verlag impulse; Mittelschul- und Berufsbildungsamt/Bildungsentwicklung.
- Neuenschwander, M. P. (2008). Elternunterstützung im Berufswahlprozess. In: D. Läge & A. Hirschi (Hrsg.), *Berufliche Übergänge. Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (S. 135-153). Wien: Lit.
- Neuenschwander, M. [P.] (2011). Determinanten der Passungswahrnehmung nach dem Übergang in die Sekundarstufe II. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 33(3), 401-419.
- Neuenschwander, M. P. (Hrsg.) (2014). *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt. Forschungsbefunde und Praxisbeispiele*. Zürich: Rüegger.
- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N., & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf: Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neuenschwander, M. P., & Hermann, M. (2013). Critères de sélection : mélange adéquat entre compétences et personnalité. *Panorama*, (4), 23.
- Neuenschwander, M. P., & Wismer, N. (2010). L'importance des compétences supradisciplinaires. *Panorama*, (1), 16-17.
- Nickolaus, R. (2012). Erledigen sich die Probleme an der ersten Schwelle von selbst? Strukturelle Probleme und Forschungsbedarfe. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 108(1), 5–17.
- Niederberger, J. M., & Achermann, C. (2003). *Brückenangebote: Struktur und Funktion. Die Rolle von Geschlecht und Nationalität. Projekt im Rahmen des Nationalen*

- Forschungsprogramms Bildung und Beschäftigung. Forschungsbericht 30/2003 des Schweizerischen Forums für Migrations- und Bevölkerungsstudien.* Neuchâtel, Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population (SFM).
- Novak, P. (2011): ABU-Fallen. *Folio*, 3/2011, 48-51
- OCDE (2010). *Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE*. Paris, OCDE.
- ODEC (2010). *Presstexte. ODEC fordert Professional Bachelor*. 26 octobre. www.odec.ch/fr/pub/association/archives_media/communiqués_de_presse.htm [20.5.2014].
- Oerter, R., & Montada, L. (2008). *Entwicklungspsychologie* (6., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- OESp (2012). *Ordonnance sur l'encouragement du sport et de l'activité physique (ordonnance sur l'encouragement du sport, OESp)* du 23 mai 2012 (Situation au 1er octobre 2012). RS 415.01.
- OFPr (2003). *Ordinanza sulla formazione professionale* del 19 novembre 2003 (Situazione al primo gennaio 2013). RS412.101.
- OLT 5 (2007/2013). *Ordonnance 5 relative à la loi sur le travail (ordonnance sur la protection des jeunes travailleurs)* du 28 septembre 2007 (Situation au 1er janvier 2013). RS822.115.
- Ordonnance ABU (2013). *Ordonnance du SEFRI concernant les conditions minimales relatives à la culture générale dans la formation professionnelle initiale* du 27 avril 2006 (situation au 4 mars 2014). RS 412.101.241.
- Ordonnance du DEFR concernant les dérogations à l'interdiction du travail de nuit et du dimanche pendant la formation professionnelle initiale du 21 avril 2011 (Situation au 1er décembre 2013). RS 822.115.4.
- OdA Gesundheit beider Basel (2013). *Im Verbund gemeinsam ausbilden*. Ausbildungsverbund OdA Gesundheit. www.oda-gesundheit.ch/fileadmin/Media/docs/Bildung/AGS/Info_Verbund_Pr%C3%A4s_April_13.pdf [10. 2. 2014].
- Osterwalder, F. (2008). Die lange Vorgeschichte des Berufsbildungsgesetzes – ein neuer Regelungstypus. In: T. Bauder & F. Osterwalder (Hrsg.), *75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz. Politische, pädagogische, ökonomische Perspektiven* (S. 51-68). Berne, hep.
- Overall Basel (Website). *Overall schafft Chancen*. <http://overall.ch/index.php/overall> [26.11.2013].
- Pahl, J.-P. (2007). *Berufsbildende Schule. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Peter, M. (2013). Un instrument efficace pour financer la formation professionnelle. Fonds de formation professionnelle déclarés de force obligatoire. *News SEFRI*. Décembre 2013/ Janvier 2014, 7-8.
- Petersen, A. W. (2013). National Qualification Frameworks (NQFs) as a foundation to gaining more transparency and a better international recognition of professional qualifications including VET qualifications. In: S. Akoojee, P. Gonon, U. Hauschildt & C. Hofmann (Hrsg.), *Apprenticeship in a Globalised World* (S. 225–228). Münster: LIT.
- Picco, I. (1982). La scuola nell'esperienza e nel pensiero di Giuseppe Lombardo Radice. *Scuola Ticinese*, 101, 15-19.
- Plüss, D. (2011). Didaktische Überlegungen zur Allgemeinbildung. *Folio*, (5),

46-49.

- Plüss, D., & Caduff, C. (2013). ABU – Allgemeinbildung für die Berufslernenden? In: M. Maurer & P. Gonon (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz: Bestandesaufnahme und Perspektiven* (S. 101–118). Berne, hep.
- Pool Maag, S., Müller, S., & Marti, U. (2011). *Evaluation der Fachkundigen individuellen Begleitung (FiB) in zweijährigen Grundbildungen im Kanton Zürich*. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft der Universität.
- Rastoldo, F., Amos, J., & Davaud, C. (2009). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport III: Le devenir des jeunes abandonnant leur apprentissage*. Genève, Service de la recherche en éducation.
- Rauner, F. (2006). *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*. Bremen: ITB.
- Rauner, F. (2008). *Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Kurzfassung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Rauner, F. (2012). Akademisierung beruflicher und Verberuflichung akademischer Bildung – widersprüchliche Trends im Wandel nationaler Bildungssysteme. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 23, Dezember. www.bwpat.de/ausgabe23/rauner_bwpat23.pdf [12. 2. 2014].
- Rauner, F., & Wittig, W. (2009). Synthesebericht und Handlungsempfehlungen. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich* (S. 23–111). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Regeringskansliet (2012). Gymnasieskolan: Frågor och svar om den nya gymnasieskolan. www.regeringen.se/sb/d/11908 [15. 2. 2014].
- Reith, R. (2012). Köstlich oder schlecht. Wirtschaftliche und soziale Entwicklung des Handwerks. In: C. Sauer (Hrsg.), *Handwerk im Mittelalter* (S. 15–25). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Riedl A. (2011). *Didaktik der beruflichen Bildung. 2., komplett überarbeitete und erheblich erweiterte Auflage*. Stuttgart: Steiner (empfohlen von Daniel Adank)
- RPAV (2010). *Règlement d'application de la loi sur la profession d'avocat* du 7 décembre 2010. RSG E 6 10.01.
- Ryter, E., Rudin, A., Droz, D., Cappelli, S., Segura, J., von Erlach, E. et al. (2013). *Personnes en formation. Edition 2013*. Neuchâtel, Office fédéral de la statistique.
- Sacchi, S. & Salvisberg, A. (2012). *Berufseinstiegs-Barometer 2012. Report im Auftrag des Bundesamts für Berufsbildung und Technologie (OFFT)*. Zürich: Stellenmarktmonitor der Universität.
- Sacchi, S., & Salvisberg, A. (2013). Entwicklung des Arbeitsmarkts für Berufseinsteiger. *Die Volkswirtschaft*, (4), 31-32.
- Sadis, L. (2013). Economia regionale: partnership e mutamento culturale. In Ghisla, G. (Ed.): *Meglio artigiano che disoccupato? Società, economia e formazione professionale nel futuro del Ticino*. Bellinzona: Casagrande, pp. 75-80
- Salini, D., & Ghisla, G. (2013). Identificazione delle competenze in una prospettiva di validazione: due livelli di analisi del lavoro. In P. Reggioni & E. Righetti (Eds.): *L'esperienza valida*. Milano: Carocci, pp. 151-159.
- Salini, D., Petrini, B., & Voit, J. (2012). *Inventaire des pratiques de validation des acquis de l'expérience (VAE) en Suisse. Rapport pour la direction du processus de monitoring suisse de l'éducation et de l'office fédéral de la formation*

- professionnelle et de la technologie (OFFT)*. Lugano: IUFFP.
- Salvisberg, A. (2010). *Soft Skills auf dem Arbeitsmarkt: Bedeutung und Wandel*. Zürich: Seismo.
- Salvisberg, A. (2012). Mechanismen des Arbeitsmarktgeschehens aus soziologischer Perspektive: theoretische Überlegungen und empirische Beispiele aus der Berufseinstiegsphase. In: M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, T. Meyer & R. Samuel (Hrsg.), *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (S. 133-156). Wiesbaden: Springer VS.
- Sarasin, P. (2014). Bildung in der Wissensgesellschaft – oder: Sind tiefe Matura-Quoten sinnvoll? In: E. Wyss (Hrsg.), *Von der Krippe zum Gymnasium – Bildung und Erziehung im 21. Jahrhundert* (S. 123-140). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schaer, C. (1936). *Lehrlinge, ihre Ausbildung, Behandlung und Fürsorge*. Winterthur: Selbstverlag.
- Schäffter, O. (2000). Organisationsberatung als Lernberatung von Organisationen. In: E. Nuissl, D. Schiersmann & H. Siebert (Hrsg.), *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Report, 46*, 50-60.
- Scharenberg, K., Rudin, M., Müller, B., Meyer, T., & Hupka-Brunner, S. (2014). Parcours de formation de l'école obligatoire à l'âge adulte : les dix premières années. Survol des résultats de l'étude longitudinale suisse TREE, phase I. Bâle, TREE.
- Schärer, M., Fritschi, T., Dubach, P., & Oesch, T. (2009). *Flux financiers dans la formation professionnelle supérieure – une analyse du point de vue des étudiants. Résumé*. Berne, Bureau d'études de politique du travail et de politique sociale (Bass).
- Schaufelberger, D. (2013). Dort, wo andere auch arbeiten – neue Wege durch Supported Employment. Berufliche Bildung und Arbeit im allgemeinen Arbeitsmarkt für Menschen mit Behinderung. *Revue Suisse de pédagogie spécialisée*, 19(11-12), 20-25.
- Schellenbauer, P., & Müller-Jentsch, D. (2012). *Der strapazierte Mittelstand. Zwischen Ambition, Anspruch und Ernüchterung*. Zürich: Verlag NZZ.
- Schellenbauer, P., & Walser, R. (2012). Wahlfreiheit und Benutzerfinanzierung in der Bildung. In: G. Schwarz & U. Meister (Hrsg.), *Ideen für die Schweiz. 44 Chancen, die Zukunft zu gewinnen* (S. 117-119). Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Schellenbauer, P., & Walser, R. (2013). Wahlfreiheit und Benutzerfinanzierung in der Bildung. In: G. Schwarz & U. Meister (Hrsg.), *Ideen für die Schweiz. 44 Chancen, die Zukunft zu gewinnen* (S. 101-126). Zürich: Avenir Suisse.
- Schellenbauer, P., Walser, R., Lepori, D., Hotz-Hart, B., & Gonon, P. (2010). *L'Avenir de l'apprentissage. La formation duale en prise avec une nouvelle réalité*. Zurich, Avenir Suisse.
- Scherer, L., Jordan, D., & Born, M. (2011). *Bildungsstudie 2011. Studie zur beruflichen Aus- und Weiterbildung in der Deutschschweiz*. Zürich: Schweizerischer Verband für Weiterbildung.
- Scherrer, H. (2008). *Die zweijährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest aus der Sicht der Berufsbildnerinnen und Berufsbildner in den Lehrbetrieben*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.
- Schläfli, A., & Sgier, I. (2008). *Portrait Weiterbildung Schweiz*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schlegel, C., Woermann, U., Shaha, M., Rethans, J.-J., & van der Vleuten, C. (2012).

- Effects of Communication Training on Real Practice Performance: A Role-Play Module Versus a Standardized Patient Module. *Journal of Nursing Education*, 51(1), 16–22.
- Schmid-Leupi, R. (2013). *Unterrichten an Berufsfachschulen. Berufskundlicher Unterricht*. Berne, hep.
- Schmid, E. (2010). *Kritisches Lebensereignis «Lehrvertragsauflösung». Eine Längsschnittuntersuchung zum Wiedereinstieg und zum subjektiven Wohlbefinden betroffener Jugendlicher*. Berne, hep.
- Schmid, E. (2011a). *Lehrvertragsauflösungen im Kanton Zürich: Wiedereinstieg und Anschlusslösung. Studie im Auftrag des Mittelschul- und Berufsbildungsamts des Kantons Zürich*. Zürich: Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik der Universität.
- Schmid, E. (2011b). Noch viel zu wenig genutzt. *Folio*, (4), 34-37.
- Schmid, E. (2012). Ausstieg oder Wiedereinstieg? Die Konsequenzen von Lehrvertragsauflösungen auf den weiteren Ausbildungsverlauf von Jugendlichen. In: C. Baumeler, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung* (S. 239-253). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Schmid, E. (2013a). Berufliche Integration junger Erwachsener: Ziel noch nicht erreicht. In: M. Maurer & P. Gonon (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz: Bestandesaufnahme und Perspektiven* (S. 197-217). Berne, hep.
- Schmid, E. (2013b). Erfolgreiche WorldSkills 2013 in Leipzig. *Folio*, (4), 36-37.
- Schmid, E., & Gonon, P. (2013). Die höhere Berufsbildung unter Profilierungsdruck. In: M. Maurer & P. Gonon (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz: Bestandesaufnahme und Perspektiven* (S. 147-170). Berne, hep.
- Schmid, E., & Stalder, B. E. (2008). *Lehrvertragsauflösung: Chancen und Risiken für den weiteren Ausbildungsweg. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Berne, Planification de la formation et évaluation, Direction de l'instruction publique.
- Schmid, E., & Stalder, B. E. (2012). Dropping Out from Apprenticeship Training as an Opportunity for Change. In: P. Tynjälä, M.-L. Stenström & M. Saarnivaara (Hrsg.), *Transitions and Transformations in Learning and Education* (S. 117-130). Dordrecht: Springer.
- Schmierl, K. (2012). Unternehmensübergreifende Lernallianzen: Neue Pfade in der dualen Berufsausbildung. *WSI-Mitteilungen*, (5), 350-357.
- Schmuki, D. (2012). Wie der ABU schlanker, aber auch nährstoffreicher werden könnte. *Folio*, (3), 44–49.
- Schneebeli, D. (2013). Lehrfirmen tragen eine Mitschuld. *Der Bund*, 21.8., S. 9.
- Schoenenberger, M. (2013). Neue Modelle für anspruchsvolle Berufe. *Neue Zürcher Zeitung (NZZ)*, 22. Januar.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schräder-Naef, R. (2002). Die Zielgruppe aber wird verfehlt. *Panorama*, (3), 48f.
- Schumann, S., Gurtner, J.-L., Forsblom, L., & Negrini, L., (2014). Une bonne culture de formation évite les ruptures d'apprentissage. *Panorama*, 2, 14-15.
- Schwendimann, B., Cattaneo, A., Dehler Zufferey, J., Bétrancourt, M., Gurtner, J.-L., & Dillenbourg, P. (2015). The 'Erfahrraum': A model for exploiting

- educational technologies in dual vocational systems. *Journal of Vocational Education and Training*, 67(3), 367-396.
- Schweri, J. (2005). Que nous apporte la formation élémentaire sur le marché du travail? *Panorama*, (2), 17-19.
- Schweri, J. (2006). Hat die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe abgenommen? *Die Volkswirtschaft*, (12), 35-39.
- Schweri, J. (2007). Warum Unternehmen Lehrlinge ausbilden. *Arbido*, (1), 16-20.
- Schweri, J. & Kuhn, J. (2014). Die neue Finanzierung in der höheren Berufsbildung und ihre Auswirkungen. *Die Volkswirtschaft*, (9), 22-25.
- Schweri, J. & Wolter, S. C. (2002). Wie teuer ist ein Lehrling? *Panorama*, (2), 38-39.
- Schweri, J. & Zbinden, A. (2009). Ist die duale Berufsbildung den Herausforderungen des Strukturwandels gewachsen? *Panorama aktuell*, 1-4
- Scil (2013). *Professionalisierung des Bildungsmanagements*. St. Gallen: Swiss Center for Innovations in Learning.
www.scil-blog.ch/blog/2013/05/24/professionalisierung-des-bildungsmanagements-ergebnisse-der-trendstudie-und-anlass-fuer-den-scil-post-conference-workshop/ [30.12.2013].
- SEFRI (2013a). *Formation professionnelle initiale. Remaniement complet d'une profession, révision totale : nouvelle édition de l'ordonnance sur la formation professionnelle et du plan de formation*. Berne, Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation.
- SEFRI (2013b). *Formation professionnelle initiale. Examen périodique du plan de formation et de l'ordonnance sur la formation professionnelle initiale, examen quinquennal : enquête, évaluation, rapport de révision avec recommandations*. Berne, Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation.
- SEFRI (2013c). *Formation professionnelle initiale. Adaptation partielle d'une profession. Examen partiel : l'ordonnance et/ou le plan de formation sont remaniés – pas de nouvelle édition*. Berne, Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation.
- SEFRI (2013d). *Formation professionnelle supérieure : examens professionnels fédéraux (EP)*. Berne, 18.7.2013.
- SEFRI (2013e). *Formation professionnelle supérieure : Formation professionnelle supérieure : examens professionnels (EPF)*. Berne, Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation.
- SEFRI (2013f). *Baromètre des places d'apprentissage, avril 2013. Rapport détaillé. Enquête auprès des jeunes et des entreprises pour le compte du Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI)*. Berne, Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation.
- SEFRI (2013g). *Baromètre des places d'apprentissage, août 2013. Rapport détaillé. Enquête auprès des jeunes et des entreprises pour le compte du Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI)*. Berne, Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation.
- SEFRI (2013h). *Guide du SEFRI pour la saisie des contrats de formation dans les écoles de commerce et les écoles d'informatique* du 6 mai 2013. Berne, Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation.
- SEFRI (2013i). *Liste des écoles de commerce* du 28 février 2013.
<http://www.sbfi.admin.ch/bvz/anbieter/index.html?lang=fr> [28. 3. 2013].
- SEFRI (2013j). *Plan d'études cadre pour la maturité professionnelle* (2^{ème} édition,

- révisée). Berne, Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation.
- SEFRI (2013k). *Formation professionnelle initiale de deux ans*. www.sbfi.admin.ch/berufsbildung/01587/01595/01597/index.html?lang=fr [4.6.2013].
- SEFRI (2014a). *La Formation professionnelle en Suisse. Faits et chiffres*. Berne, Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation.
- SEFRI (2014b). *Texte de référence orfo* (Situation au 10 mars 2014). www.sbfi.admin.ch/berufsbildung/01587/01595/01596/01603/index.html?lang=fr [1. 5. 2014].
- SEFRI (2014c). *Modèle de référence Plan de formation* (Situation au 1^{er} janvier 2014). www.sbfi.ch/berufsbildung/01587/01595/01596/01603/index.html?lang=fr [1.5.2014].
- SEFRI (2014d). *Prises de position : audition relative au cadre national des certifications pour les diplômés de la formation professionnelle*. www.sbfi.admin.ch/themen/01369/01695/01696/index.html?lang=fr [24. 9. 2012].
- SEFRI (2014e). *Guide Formation professionnelle initiale de deux ans avec attestation fédérale de formation professionnelle* (2^{ème} édition).
- SEFRI (2015). La formazione professionale in Svizzera. Fatti e cifre 2015. www.berufsbildungplus.ch/.../fakten_zahlen_bb2015_it.pdf (18.12.2015)
- Sempert, W. (2008). Fachkundige individuelle Begleitung. Thesen aus einer Evaluation in den Kantonen Basel-Stadt und Basel-Land. *Revue Suisse de pédagogie spécialisée*, (5), 18-23.
- Sempert, W., & Kammermann, M. (2008). *Einführung der Attestausbildung und der fachkundigen individuellen Begleitung (fiB) in den Kantonen Basel-Stadt und Basellandschaft (2006–2008). Schlussbericht der externen Evaluation*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Sempert, W., & Kammermann, M. (2010). *Evaluation Pilotprojekt Praktische Ausbildung (PrA) INSOS. Schlussbericht*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Sennett, R. (2008). *Handwerk*. Berlin: Berlin Verlag.
- Sheldon, G. (2005). Der berufsstrukturelle Wandel der Beschäftigung in der Schweiz 1970–2000: Ausmass, Ursachen und Folgen. Basel: Forschungsstelle für Arbeitsmarkt- und Industrieökonomik (FAI) der Universität.
- Siegenthaler, M. (2011). *Can a Standardized Aptitude Test Predict Training Success of Apprentices? Evidence from a Case Study in Switzerland*. Zürich: Konjunkturforschungsstelle der ETH.
- Sigerist, P. (2010). Die Berufsbildung ist entwicklungsfähig. *vpod-bildungspolitik*, 166, 9–10.
- Solga, H., & Dombrowski, R. (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und aus-serschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf*. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung (Bildung und Qualifizierung, Arbeitspapier 171).
- Söltenfuss, G. (1983). *Grundlagen handlungsorientierten Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sommerhalder, P. (1989). *So entstand die Berufsmittelschule (BMS)*. Zürich: Amt für

Berufsbildung des Kantons Zürich.

- Späni, M. (2008). Der Bund und die Berufsbildung – von der «verfassungswidrigen Praxis» zum kooperativen Monopol. In: L. Criblez (Hrsg.), *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen* (S. 183–217). Berne, Haupt.
- Spina, R. (2014). Aufgebauchte Zahlen zur Jugendarbeitslosigkeit. Oberflächliche Problemanalyse führt zu politischem Aktivismus und fragwürdigen Massnahmen. *Neue Zürcher Zeitung NZZ*, 22.1., S. 7.
- Stalder, B. E. (1999). *Pourquoi former des apprentis? Le point de vue des entreprises d'apprentissage du canton de Berne sur la volonté de formation, l'offre de places d'apprentissage et les réformes du système de formation*. Berne, Office de recherche pédagogique.
- Stalder, B. E. (2002). Was ist ein guter Lehrling? *Panorama*, (1), 38-39.
- Stalder, B. E. (2003). Schule, Arbeit, Ausbildungszufriedenheit. In: OFS & TREE, *Pourquoi former des apprentis? Le point de vue des entreprises d'apprentissage du canton de Berne sur la volonté de formation, l'offre de places d'apprentissage et les réformes du système de formation*. (S. 59-79). Neuchâtel, Office fédéral de la statistique.
- Stalder, B. E. (2011a). *Das intellektuelle Anforderungsniveau beruflicher Grundbildungen in der Schweiz. Ratings der Jahre 1999–2005*. Basel: Institut für Soziologie der Universität/TREE.
- Stalder, B. E. (2011b). *Erste Erfahrungen mit dem Case Management Berufsbildung. Evaluation zu Ausbildungsfortschritt und Unterstützungsmassnahmen. Studie im Auftrag des Kantons Bern*. Neuchâtel, Université de Neuchâtel / Institut de psychologie du travail et des organisations.
- Stalder, B. E. (2012). Kritische Transitionen in der beruflichen Grundbildung: Wenn Ausbildungswege nicht der Norm entsprechen. In: C. Baumeler, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung* (S. 90–106). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Stalder, B. E., & Schmid, E. (2006a). *Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Berne, Planification de la formation et évaluation, Direction de l'instruction publique.
- Stalder, B. E., & Schmid, E. (2006b). Raisons et conséquences des abandons d'apprentissage. *Panorama*, (2), 13-14.
- Stalder, B. E., & Stricker, C. (2009). Les vertus traditionnelles du travail restent essentielles. *Panorama*, (5), 13-14.
- Stalder, B. E., Meyer, T., & Hupka-Brunner, S. (2008). Leistungsschwach – Bildungsarm? Ergebnisse der TREE-Studie zu den PISA-Kompetenzen als Prädiktoren für Bildungschancen in der Sekundarstufe II/Are low achievers necessarily dropouts? PISA scores as predictors of upper secondary graduation. Findings from the Swiss PISA follow-up TREE. *Die Deutsche Schule*, 100(4), 438–451.
- Stamm, M., et al. (2012). *Mirage. Migranten als Aufsteiger. Der Berufserfolg von Auszubildenden mit Migrationshintergrund im Schweizer Berufsbildungssystem. Schlussbericht zuhanden der Berufsbildungsforschung des BBT*. Université de Fribourg (Suisse).
- Stamm, M., Müller, R., & Niederhauser, M. (2006). *Hochbegabt und «nur» Lehrling? Eine empirische Studie zu den Ausbildungsverläufen besonders befähigter*

- Jugendlicher im Schweizer Berufsbildungssystem. Schlussbericht zuhanden der KTI-Berufsbildungsforschung.* Université de Fribourg (Suisse), Département des sciences de l'éducation.
- Steedman, H. (2012). *Vue d'ensemble des systèmes et question d'apprentissage – Contribution de l'OIT au groupe de travail du G20 sur l'emploi.* Genève, Bureau international du travail.
- Stern, S., Marti, C., von Stokar, T. & Ehrler, J. (2010). *Evaluation de la formation professionnelle initiale de deux ans (AFP). Rapport final.* Lausanne, Idheap & Infrac.
- Stone, J. R., & Lewis, M. V. (2012). *College and Career Ready in the 21st Century – Making High School Matter.* New York: Teacher College – Columbia University.
- Strahm, R. (2010). *Warum wir so reich sind.* Wirtschaftsbuch Schweiz (2., erweiterte und aktualisierte Auflage). Berne, hep.
- Strahm, R. (2012). Viel Sand im Getriebe des BBT. *Journal des arts et métiers*, 27 avril.
- Strahm, R. (2013). Ein Schicksalsjahr hat eben begonnen. *Journal des arts et métiers*, 11 janvier.
- Stratenwerth, W. (1992). Leitgedanken zur auftragsorientierten Lernorganisation in Ausbildungsbetrieben des Handwerks. In: B. Buck (Hrsg.), *Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk. Vorstellungen, Konzepte, Praxisbeispiele* (S. 51–80). Berlin: BIBB.
- Strupler Leiser, M. (2012). *Ergebnisse der 2. Kosten- & Nutzen-Studie.* Outline. Universität Bern.
- Strupler, M., & Wolter, S. C. (2012). *Die duale Lehre: eine Erfolgsgeschichte – auch für Betriebe. Ergebnisse der dritten Kosten-Nutzen-Erhebung der Lehrlingsausbildung aus Sicht der Betriebe.* Zürich: Rüegger.
- SUPSI (2015). *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema educativo ticinese.* Locarno
- Tommer, B. (2010). Die Schule, die den Kaderjob fast garantiert. *NZZ am Sonntag*, 18. April.
- Trede, I., & Kriesi, I. (2013). Berufliche Grundbildung Fachleute Gesundheit in der Schweiz: Laufbahnziel oder Sprungbrett? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, (4), 14–17.
- UFFT/OFFT (2007a). *Case Management Formation professionnelle. Soutien et accompagnement de la mise en œuvre dans les cantons.* Berne, Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.
- UFFT/OFFT (2007b). *Manuel relatif aux ordonnances. Elaboration par étapes d'une ordonnance sur la formation professionnelle initiale* (4^{ème} édition révisée). Berne, Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.
- UFFT/OFFT (2007c). *Guide Encadrement individuel des jeunes dans la formation professionnelle initiale.* Berne, Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.
- UFFT/OFFT (2007d). *Directives relatives aux travaux pratiques individuels (TPI) dans le cadre de l'examen final de la procédure de qualification de la formation professionnelle initiale.* Berne, Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.
- UFFT/OFFT (2008a). *Rapport du groupe de travaux Masterplan sur le financement*

- intercantonal de la formation professionnelle supérieure*. Berne, Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie. OFFT (2008b). *Evaluation des réseaux d'entreprises formatrices. Résultats*. Berne, Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.
- UFFT/OFFT (2009a). *Directives concernant l'organisation de la formation professionnelle initiale et de la procédure de qualification au sein des écoles de commerce* du 26 novembre 2009. Berne, Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.
- UFFT/OFFT (2009b). *Les plans d'étude standard concernant la formation à la pratique professionnelle et l'enseignement scolaire au sein des écoles de commerce* du 28 octobre 2009. Berne, Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.
- UFFT/OFFT (2010). *Rapport du DFE « formation aux professions des soins ». Besoin de pilotage et de coordination au niveau politique pour l'introduction de la systématique de la formation et la mise en place de formations axées sur les besoins dans les professions des soins à l'échelon fédéral et cantonal*. Berne, Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.
- UFFT/OFFT (2011a). *La formation professionnelle supérieure. Faits et données chiffrées*. Berne, Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.
- UFFT/ OFFT/OFFT (2011b). *Plans d'études cadres pour les responsables de la formation professionnelle* [version du 1. 2. 2011]. Berne, Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.
- UFFT/OFFT (2012a). *Maturité professionnelle – chiffres et faits. Situation 2010*. Berne, Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.
- UFFT/OFFT (2012b). *Masterplan Formation aux professions des soins. Rapport intermédiaire*. Berne, Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.
- UFFT/OFFT (2012c). *Consultation concernant la modification de l'article 65 de l'ordonnance sur la formation professionnelle (OFPr) – augmentation des subventions relatives à l'organisation des examens fédéraux. Rapport sur les résultats de la consultation*. Berne, Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.
- UFFT/OFFT & CDIP (2012). *Masterplan formation professionnelle. Objectifs stratégiques et financement requis*. Version du 3 octobre 2011. Mise à jour en mars 2012. Berne, Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie / Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- UFS/OFS (2007). *Conditions de vie et d'études dans les hautes écoles suisses. Publication principale de l'enquête sur la situation sociale des étudiant(e)s 2005*. Neuchâtel, Office fédéral de la statistique.
- UFS/OFS (2011a). *Statistique des diplômés 2010. Formation professionnelle supérieure : écoles supérieures (ES)*. Neuchâtel, Office fédéral de la statistique.
- UFS/OFS (2011b). *Maturités et passage vers les hautes écoles 2010*. Neuchâtel, Office fédéral de la statistique.
- UFS/OFS (2012). *Produit intérieur brut – Données, indicateurs. PIB approche par la production*.
http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/04/02/01/key/bip_gemaess_

- produktionsansatz.html [12. 5. 2014].
- UFS/OFS (2013a). *Indicateurs du marché du travail 2013*. Neuchâtel, Office fédéral de la statistique.
- UFS/OFS (2013b). *La formation professionnelle continue dans les entreprises en 2011*. Neuchâtel, Office fédéral de la statistique.
- UFS/OFS (2013c). *Formation professionnelle supérieure : examens finals en 2012. Brevets fédéraux (examens professionnels), diplômes fédéraux (examens professionnels supérieurs)*. Tableau su-b-15.02.02.03.02, situation au 28 juin 2013. Neuchâtel, Office fédéral de la statistique.
- UFS/OFS (2013d). *Formation professionnelle supérieure : examens finals en 2012. Formations professionnelles supérieures non réglementées au niveau fédéral*. Tableau su-b-15.02.02.03.03.xls. Neuchâtel, Office fédéral de la statistique. www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/05/data/blank/01.html [28. 6. 2013].
- UFS/OFS (2013e). *La formation tout au long de la vie en Suisse. Résultats du micro- recensement formation de base et formation continue 2011*. Neuchâtel, Office fédéral de la statistique.
- UFS/OFS (2013f). *Dépenses publiques d'éducation selon le degré de formation et le niveau administratif et selon la nature de la dépense, 2011*. Tableau je-d-15 02 04 01 [20.3.2014].
- UFS/OFS (2013g). *Personnes en formation*. Neuchâtel, Office fédéral de la statistique.
- UFS/OFS (2013h). *Statistique de la formation professionnelle initiale 2012*. www.bfs.admin.ch [10. 6. 2013].
- UFS/OFS (2013i). *Statistique structurelle des entreprises STATENT*. Neuchâtel, Office fédéral de la statistique.
- UFS/OFS (2013j). *Degré tertiaire : formation professionnelle supérieure. Examens finals. Statistique des diplômés écoles supérieurs : tableaux de base*. www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/05/data/blank/01.html#pays_00051 [7. 10. 2013].
- OFS (2014a). *Diplômes et compétences – Taux de diplômés au degré secondaire II*. www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/17/blank/01.informations.405101.4085.html [29. 1. 2014].
- UFS/OFS (2014b). *Panorama – travail et rémunération*. Neuchâtel, Office fédéral de la statistique.
- UFS/OFS (2014c). *Statistique de la formation professionnelle initiale 2012*. www.bfs.admin.ch [18. 1. 2014].
- UFS (2014d). Sekundarstufe II, Berufliche Grundbildung/Allgemeinbildende Schulen:
 Bildungsabschlüsse. www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/04/00/blank/allgemein-oder_berufsbildung.Document.21649.xls (18.12.15)
www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/04/00/blank/allgemein-oder_berufsbildung.Document.21647.xls (18.12.15)
- Uhly, A. (2013). Vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen – einseitige Perspektive dominiert die öffentliche Diskussion. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, (6), 4–5.
- Ulrich, H. (1984). *Management*. Berne, Haupt.
- Undervisnings Ministeriet (2014). Vocational Education and Training (vet). <http://eng.uvm.dk/Education/Upper-Secondary-Education/Vocational-Education-and-Training-%28vet%29> [15. 2. 2014].

- Urban, W. J. (2010). *More than Science and Sputnik*. Tuscaloosa: University of Alabama Press.
- USAM (2010). *Rapport USAM 2010 sur la formation professionnelle*. Berne, Union suisse des arts et métiers.
- USTAT Ticino (2015a). Panorama statistico del mercato del lavoro ticinese. http://www3.ti.ch/DFE/DR/USTAT/allegati/volume/81361panorama_statistico_del_mercato_del_lavoro_ticinese.pdf (18.11.2015)
- USTAT Ticino (2015b). *I comparti economici. Struttura ed evoluzione del tessuto economico ticinese*. Giubiasco, Dipartimento delle finanze e dell'economia
- Voit, J., Weber Guisan S., Cortessis, S., Petrini, B., & Stoffel, B. (2007). *Analyse de compétences du personnel de distribution de la Poste Suisse: Expertise servant de base à une procédure de validation collective d'acquis professionnels en vue de l'obtention du CFC de gestionnaire en logistique* (Cahiers IFFP N° 3f). Zollikofen, EHB
- Volken, D. (2007). Fonds de formation: intérêt croissant. *Panorama* (1). www.panorama.ch/pdf/2007/pan071f21.pdf [25.2.2014].
- Wasserfallen, C. (2014). *Mogelpackung «Professional Bachelor»*. www.fhschweiz.ch/default_detail-n791-i8812-sD.html [7.3.2014].
- Weber, B. (2007). Die Situation von Jugendlichen auf dem Schweizer Arbeitsmarkt. *Die Volkswirtschaft*, (3), 52–54.
- Weber, K. (1982). Die Gewerbelehrausbildung in der Schweiz vor der Gründung des SIBP. In: W. Lustenberger (Hrsg.), *Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik. Aufbau und erste Erfahrungen von 1972-1982* (S. 7-24). Berne, Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle.
- Weber, K. (2013). Ist die berufsorientierte Bildung zukunftsfähig? Entwicklungsdynamik, Defizite und Handlungsbedarf in der Schweiz. *Widerspruch*, 63, 27–40.
- Weber, K., Senn P., & Fischer A. (2006). *Führungsmodell für Weiterbildungsorganisationen*. FWB.Arbeitsbericht 33, Universität Bern
- Wettstein, E. (1987). *Die Entwicklung der Berufsbildung in der Schweiz*. Aarau: Sauerländer.
- Wettstein, E. (1999). *Berufliche Bildung in der Schweiz*. Luzern: Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz.
- Wettstein, E. (2000). Förderung von leistungsstarken Jugendlichen in der Berufsbildung. *Panorama*, (3), 23–24.
- Wettstein, E. (2003). Kopfrechnen erforderlich? Berufsspezifische Kompetenzprofile. *Panorama* (5) 40–42
- Wettstein, E. (2010). Peter F. Druckers Sicht des Bildungswesens. IN Schlögl Peter, Déer Krisztina (Hrsg.), *Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes*. Bielefeld: Transcript.
- Wettstein, E. (2011). *Befragung von erwachsenen Lernenden. Auswertung einer Umfrage im Kanton Basel-Stadt*. Zürich: Berufsbildungsprojekte.
- Wettstein, E. (2012). Rendre les formations de rattrapage plus accessibles. *Panorama*, (1). http://www.panorama.ch/dyn/1108.aspx?id_article=73 [14.2.2014].
- Wettstein, E. (2013). *Abschlüsse von beruflicher Grundbildung bei Erwachsenen in den Jahren 2010 bis 2012*. Zürich: Berufsbildungsprojekte.
- Wettstein, E. (2013). Ce qu'un apprenti doit savoir faire. Profils d'exigences. *Panorama* (2) 24-25. http://www.panorama.ch/dyn/2172.aspx?id_article=305

- Wettstein, E., & Amos, J. (2010). *Schulisch organisierte berufl Grundbildung. Eine Studie im Auftrag der SBBK. Bericht.* www.csfp.ch/dyn/11658.php [10.2.2014].
- Wettstein, E., & Neuhaus, H. (2013). *Förderung der beruflichen Nachqualifikation. Erwachsene erhalten eine «Zweite Chance» zu einem Berufsabschluss auf Sekundarstufe II.* Zürich: Berufsbildungsprojekte. www.bbprojekte.ch/zc/D430.pdf [14.2.2014].
- Willmroth, J. (2012). Die Sprache des Geldes. *Die ZEIT Campus*, 12. Dezember. www.zeit.de/campus/2013/01/englischtest-toeffl-ueberfluessig [12.2.2014].
- Wolter, S. C. (2008). Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung in nicht-traditionellen Ausbildungsformen. In: T. Bauder & F. Osterwalder (Hrsg.), *75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz. Politische, pädagogische, ökonomische Perspektiven* (S. 193–216). Berne, hep.
- Wolter, S. C., & Strupler, M. (2012). La formation des apprentis est rentable même en période de crise. *Panorama*. (3).
- ZAG (2013). *Simulation. Winterthur: Zentrum für Ausbildung im Gesundheitswesen Kanton Zürich.* www.zag.zh.ch/training-und-transfer/simulationen [1.5.2014].
- Zbinden-Bühler, A. (Hrsg.) (2010). *Berufe reformieren und weiterentwickeln. Ein handlungskompetenzorientierter Ansatz.* Berne, hep.
- Zbinden-Bühler, A., & Volz, C. (2007). Analyse des beruflichen Handlungsfeldes zur Entwicklung kompetenzorientierter Bildungspläne auf der Basis von Situationsbeschreibungen. *Empirische Pädagogik*, 21(3), 322–339.
- Zielke, D., Lissel, C., & Lemke, I. G. (1984). Sozialpädagogische Arbeit und ihr Beitrag zur Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. In: C. Lissel, I. G. Lemke & D. Zielke (Hrsg.), *Sozialpädagogische Arbeit in der beruflichen Erstausbildung benachteiligter Jugendlicher.* Berlin: BiBB.
- Zschokke, H. (1893). *Meister Jordan oder Handwerk hat goldenen Boden.* Zürich.
- Zumbrock, H. (2006). Lernfelder. In: F. Kaiser & G. Pätzold (Hrsg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (2. Auflage) (S. 350–352). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Indice delle abbreviazioni

ASUP	Accordo intercantonale sulle scuole universitarie superiori
ASSS	Accordo intercantonale sui contributi per i cicli di formazione delle Scuole specializzate superiori
AD	Assicurazione Disoccupazione
AFC	Attestato Federale di Capacità
AFP	Attestato federale di formazione professionale
AI	Assicurazione invalidità
CAM	Centro arti e mestieri
CDIPE	Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
CDOPU	Conferenza svizzera delle direttrici e dei direttori dell'orientamento professionale, universitario e di carriera
CF	Costituzione Federale
CFP	Certificato Federale di formazione pratica
CFMP	Commissione federale di maturità professionale
CFP	Centre di formazione professionale
CPC	Centro professionale commerciale
CFRFP	Commissione federale dei responsabili della formazione professionale
CG	Culture generale
CI	Corsi interaziendali
CII	Cooperazione interistituzionale
CIFC	Comunità d'interesse per la formazione commerciale di base
CMFP	Case Management Formazione Professionale
QNQ-CH-FP	Quadro nazionale delle qualifiche formazione professionale
CO	Codice delle obbligazioni
CSFO	Centro svizzero di servizio Formazione professionale Orientamento professionale, universitario e di carriera
CSFP	Conferenza svizzera degli uffici della formazione professionale
CSP	Centre per lo sviluppo delle professioni
CSRE	Centro svizzero di coordinamento della ricerca in educazione
CYP	Center for Young Professionals in Banking
DEFER	Dipartimento federale dell'economia, della formazione e della ricerca
DFA	Dipartimento formazione e apprendimento
DFP	Divisione della formazione professionale
DSC	Direzione dello sviluppo e della cooperazione
EHB	Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung
EP	Esame (federale) di professione
EPF	Ecole polytechnique fédérale
EPS	Esame (federale) professionale superiore
EQF-LLL	Quadro europeo delle qualifiche per la formazione lungo tutta la vita

ETH	Eidgenössische Technische Hochschule
ETP	Addetti equivalenti tempo pieno
FPra	Formazione pratica scondo Insos
FSEA	Federazione svizzera per la formazione continua
HEP	Haute école pédagogique
HES	Haute école spécialisée
IFFP	Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle
IIS	Inquadramento individuale specializzato
ILO	Organizzazione internazionale del lavoro
Insos	Association de branche nationale des institutions pour personnes avec handicap
IOP	Insegnamento orientato ai problemi
IUFFP	Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale
ISCED	International Standard Classification of Education
LAI	Legge federale sull'assicurazione invalidità
LIP	Lavoro interdisciplinare in centrato su un progetto
LPI	Lavoro pratico individuale
LPP	Lavoro pratico prescritto
LENA	Borsa nazionale dei posti di tirocinio
LEVA	Progetto scioglimento contratti (Berne)
LFCo	Legge federale sulla formazione continua
LFPr	Legge sulla formazione professionale
LL	Legge federale sul lavoro nell'industria, nell'artigianato e nel commercio
Lorform	Legge sull'orientamento scolastico e professionale e sulla formazione professionale e continua
LPSU	Legge federale sulla promozione e sul coordinamento universitario svizzero
MP	Maturità professionale
OCSE	Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico
ODEC	Associazione svizzera dei diplomati SSS
OERic	Ordinanza concernente le esigenze minime
OLL	Ordinanza concernente la legge sul lavoro
OML	Organizzazioni del mondo del lavoro
ORFO	Ordinanza sulla formazione professionale di base
PEC	Plan d'études cadre
PEC RFP	Plan d'études cadre pour les responsables de la formation professionnelle
PH	Pädagogische Hochschule
PISA	Programme for International Student Assessment
PMI	Piccole e medie imprese
PPI	Parti pratiche integrate
PQ	Procedure di qualificazione
RIFOS	Rilevazione sulle forze di lavoro in Svizzera
SAM	Scuola d'arti e mestieri
SCC	Scuola cantonale di commercio

SPAI	Scuola professionale artigianale e industriale
Sec. I	Secondario I
Sec. II	Secondario II
SECO	Segreteria di Stato dell'economia
SEFRI	Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione
SEMI	Semestre d'integrazione
SEMO	Semestre di motivazione
SPAI	Scuole professionali d'Arti e Mestieri
SRFP	Società svizzera per la ricerca applicata in materia di formazione professionale
SSS	Scuola specializzata superiore
SSST	Scuola specializzata superiore di tecnica
SUP	Scuola universitaria professionale
SUPSI	Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
SUVA	Agenzia per le assicurazioni contro gli incidenti
TREE	Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben (progetto)
TT	Training et Transfert
UF	Unità di formazione
UFAS	Ufficio federale delle assicurazioni sociali
UFFT	Ufficio federale per la formazione professionale e la tecnologia
UFS	Ufficio federale di statistica
URC	Ufficio regionale di collocamento
USAM	Unione svizzera delle arti e dei mestieri
USI	Università della Svizzera italiana
USS	Unione sindacale svizzera
USTAT	Ufficio di statistica (Ticino)

