

# RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE  
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE  
PROFESSIONALE

Anno 26 - n. 2 Maggio-Agosto 2010

Numero monografico

**Editoriale** 3

## Studi e ricerche

### Il (sotto)sistema di Istruzione Secondaria Superiore

CICATELLI S., *I nuovi licei* ..... 19

GENTILI C., *La nuova Istruzione tecnica: un'opportunità per i giovani, una necessità per il Paese* ..... 39

NICOLI D., *L'Istruzione professionale al bivio* ..... 53

### Il (sotto)sistema di Istruzione e Formazione Professionale

FRISANCO M., *Il Repertorio nazionale delle qualifiche e dei diplomi professionali* ..... 69

PELLERÉY M., *Sull'offerta formativa non accademica successiva al Secondo Ciclo di Istruzione e Formazione (con riferimenti impliciti al sistema ITS)* ..... 95

D'AGOSTINO S., *I minori e l'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di Istruzione e Formazione* ..... 105

PIERONI V. - MALIZIA G., *Progetti formativi "destrutturati" per giovani svantaggiati. Nuovi esempi di buone pratiche* ..... 115

GAUDIO F. - GOVERNATORI G., *La Formazione Professionale iniziale: caratteristiche e mutamento degli addetti* ..... 127

---

## INDICE

### **Dimensione sociale e pedagogica dei percorsi del Secondo Ciclo**

MION R., "Generazione provvisoria". Il diritto di immaginare il futuro superando le incertezze del presente ..... 137

TACCONI G., *Dentro la pratica. La concomitante attenzione ai saperi interdisciplinari e al successo formativo degli allievi nel racconto di alcuni insegnanti-scrittori* ..... 167

S. E. Mons. Toso M., *La dignità del lavoro secondo la dottrina sociale della Chiesa* ..... 185

### **Norme per la governance del Sistema educativo di Istruzione e Formazione**

POGGI A., *Definizione dei Livelli essenziali delle prestazioni nella materia dell'Istruzione e dell'Istruzione e Formazione professionale: stato dell'arte e prospettive* ..... 201

SALERNO G., *Dalla spesa storica ai costi standard della Istruzione e Formazione Professionale iniziale* ..... 215

CARLINI A., *Nuovo modello di accreditamento: stato dell'arte e prospettive* ..... 225

FERRARI A., *Il servizio di orientamento lungo tutto il corso della vita: lo stato dell'arte in Italia (Prima parte)* ..... 231

### **Cinema per pensare e far pensare**

AGOSTI A., *Il ragazzo dai capelli verdi* ..... 249

### **Schedario Rapporti / Libri**

*Recensioni* ..... 253

### **Allegato**

Atti del Convegno Nazionale "Giovani e Sistema educativo di Istruzione e Formazione in Italia" (20 aprile 2010)

È ormai certo che con il prossimo settembre potranno essere avviati i percorsi dell'intero secondo ciclo sulla base del nuovo ordinamento. Giunge così a termine un processo che, soprattutto in quest'ultimo quindicennio, ha registrato vari tentativi di riforma, accompagnati da intensi dibattiti talora aspri e conflittuali. Sono comprensibili gli atteggiamenti di soddisfazione di coloro che hanno concorso a raggiungere questo obiettivo. La riforma della Scuola Secondaria Superiore era attesa da circa 60 anni (il progetto Gonella è del 1951) e il concorso della Formazione professionale di competenza delle Regioni all'assolvimento dell'obbligo di Istruzione e del diritto-dovere all'Istruzione e alla Formazione è stato disciplinato solo nel 2008.

Dopo questa tappa di carattere attuativo e salvo ulteriori sussulti legati a provvedimenti complessi di natura ordinamentale ancora da adottare – quali la norma che disciplina la formazione degli insegnanti, l'applicazione progressiva della valutazione a livello nazionale, la definizione dei rapporti tra lo Stato e le Regioni, ecc. –, la politica scolastica e formativa potrebbe entrare in una fase di maggiore tranquillità, se non addirittura di pacificazione generale. Ci sono buone ragioni, tuttavia, a giudizio di vari esperti, per ritenere che il dibattito debba restare ancora aperto non perché il riordino che si avvia nel corrente anno sia ritenuto sbagliato o del tutto inadeguato ma perché l'attuale proposta, centrata soprattutto sull'ordinamento, per essere efficace, deve essere completata da misure di altra natura. Esemplificando, gli esperti fanno riferimento a varie questioni che devono trovare soluzioni coerenti insieme all'ordinamento: l'educazione formale, non formale e informale, il "ruolo" dei docenti e dei formatori, le nuove problematiche giovanili (la "disaffezione" all'apprendimento, il disagio, l'handicap, gli immigrati, ecc.) che le scuole e i Centri di Formazione professionale devono affrontare, il rapporto tra identità (nazionale e occidentale) e rispetto della diversità, le disomogeneità regionali dell'offerta del (sotto)sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale, i costi del sistema educativo di Istruzione e Formazione italiano.

Anche l'assenza di significativi riferimenti alla problematica della costruzione del (sotto)sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale nei programmi elettorali dei candidati alle Regioni del corrente anno è una ulteriore conferma della necessità di continuare nella riflessione per adottare, progressivamente, norme più puntuali al fine di rendere più qualificata tutta l'offerta formativa.

## 1. Le caratteristiche del presente numero monografico

*In questo contesto Rassegna CNOS vuole offrire un proprio contributo sul Secondo Ciclo riformato proponendo una "prima e provvisoria valutazione" dei provvedimenti in atto e "alcuni stimoli" per guardare anche avanti, in riferimento, soprattutto, a quei nodi che restano ancora da sciogliere. Si pensa che ci sarà tempo per riflettere sull'efficacia delle numerose misure adottate (razionalizza-*

zione degli oltre 800 percorsi dell'Istruzione Secondaria di 2° Grado, riduzione degli orari, taglio delle cattedre, presenza o assenza di specifiche discipline nei piani di studio, adeguatezza delle figure professionali di durata triennale e quadriennale in rapporto ai fabbisogni del mondo del lavoro ecc.) e sul ruolo dello Stato e delle Regioni nella costruzione e nella valutazione dell'intero Sistema educativo di Istruzione e Formazione.

Al momento, dopo la recente approvazione dei Regolamenti attuativi dei Licei, degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionali e dell'Accordo Stato-Regioni che disciplina l'avvio ordinamentale dei percorsi triennali di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), è importante tentare una prima valutazione degli elementi portanti dei vari provvedimenti e guardare ai possibili scenari che si aprono nell'immediato futuro.

Il presente numero monografico è organizzato attorno ad alcuni nuclei fondamentali. Nel suo insieme offre una panoramica sugli aspetti ordinamentali dell'intero Secondo Ciclo, affronta alcune tematiche che riguardano gli aspetti sociali e pedagogici del Sistema educativo di Istruzione e Formazione in riferimento agli studenti/allievi, ai docenti/formatori e al mondo del lavoro, riflette sul complesso problema della governance del sistema, un sistema che mette in evidenza quanto il governo della Scuola e della Formazione professionale sia, da parte dei vari soggetti della Repubblica, "partecipato" ma anche "complesso" e talvolta "contraddittorio".

## 2. Aspetti salienti dell'ordinamento riferiti al Secondo Ciclo

Il quadro definito dalle attuali normative è il frutto di un processo piuttosto complesso e, talora, segnato anche da contraddizioni/contrapposizioni.

Secondo l'impianto della legge Moratti (Legge 53/03), combinata con la legge Biagi (Legge 30/2003) tutti i cittadini italiani avrebbero obbligatoriamente dovuto raggiungere, entro il 18° anno di età, traguardi di tipo formativo stabiliti dalla Repubblica e indispensabili per l'esercizio della cittadinanza e della professione (articoli 2, 4 e 34 della Costituzione).

Per raggiungere questo traguardo ambizioso erano stati previsti, dopo il Primo Ciclo di Istruzione, tre percorsi tra loro definiti di pari dignità educativa e culturale:

- i percorsi dell'Istruzione, centrati sul sistema liceale;
- i percorsi dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), affidati dalla Costituzione riformata nel 2001 alle Regioni ed articolati in percorsi verticali di varia durata, che dovevano nascere dalla graduale e progressiva riorganizzazione della Formazione Professionale di competenza delle Regioni, dell'Istruzione Professionale di Stato e di una parte dell'Istruzione tecnica statale;
- il percorso dell'Apprendistato, inserito a pieno titolo nel Sistema educativo di Istruzione e Formazione, più lungo rispetto ai percorsi di IeFP e idoneo a garantire titoli dello stesso livello oltre che essere aperto ad ulteriori e più elevati sviluppi formativi.

*L'impianto complessivo conteneva anche indicazioni circa l'impiego di una particolare metodologia didattica, denominata "alternanza scuola lavoro", dove alternanza, nelle intenzioni del legislatore, non voleva dire separazione anche concettuale oltre che cronologica e topologica tra scuola e lavoro ma adozione di una metodologia che intendeva rendere organico il rapporto tra scuola e lavoro, tra teoria e pratica, tra riflessione e azione, tra "mente" e "mani", per realizzarne la circolarità non solo epistemologica ma anche cronologica e topologica.*

*Coloro che hanno seguito il processo riformatore sanno che questa proposta è stata profondamente cambiata nel corso delle ultime legislature.*

*È stata mantenuta, infatti, in capo allo Stato, tutta l'Istruzione Secondaria Superiore comprendente non solo quella dei Licei ma anche quella degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionali.*

*È stata lasciata alle Regioni la responsabilità di governare solo i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale triennali e quadriennali per assolvere al diritto-dovere.*

*Sono stati eliminati i corsi triennali di qualifica dell'Istruzione Professionale di Stato in ossequio alla Costituzione del 2001 ma si è data alle Regioni la possibilità di accreditare i medesimi Istituti a rilasciare qualifiche e diplomi professionali in via sussidiaria.*

*È stato depotenziato l'istituto dell'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere con l'introduzione dell'obbligo di istruzione fino a 16 anni, rendendo, realisticamente, questo istituto, per durata e per accentuazione lavorativa, un biennio scarsamente formativo.*

*In conclusione, a normativa vigente, sono la legge di delega 53/03 ed i relativi decreti legislativi 76 e 226 del 2005 a definire l'assetto complessivo del Sistema educativo di Istruzione e Formazione nel quale i giovani sono tenuti ad assolvere il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione almeno fino al conseguimento di una qualifica professionale entro il 18° anno di età, una qualifica che si può conseguire, però, anche presso le strutture formative accreditate dalle Regioni nel rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni definiti dal d. lgs. 226/05.*

*Più in particolare sono le leggi 296/06, l'articolo 13 della Legge 40/07 e l'articolo 64 della legge 133 del 2008 a definire l'assetto del secondo ciclo che risulta costituito dal (sotto)sistema dell'Istruzione Secondaria Superiore, articolato nei Licei, negli Istituti Tecnici e negli Istituti Professionali e dal (sotto)sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale articolato nei percorsi formativi triennali e quadriennali oltre che dalla formazione realizzata nell'esercizio dell'apprendistato, nel quale i giovani assolvono l'obbligo di istruzione fino al 16° anno di età e il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione fino al 18° anno di età.*

*Oggi, dunque, un Secondo Ciclo riordinato c'è. Non è, forse, il secondo ciclo ideale, come molti affermano, ma esiste ed entra in vigore. E fra tre anni il Parlamento dovrà compiere una seria verifica della sua applicazione. Una riforma che qualcuno ha chiamato "Morfiormini" (Moratti, Fioroni, Gelmini), perché nel quadro appena richiamato, ogni Ministro può rintracciare una sua parziale impronta.*

*Dopo questi elementi di scenario può essere utile un approfondimento sui singoli “pezzi” dei due (sotto)sistemi.*

### 3. Aspetti essenziali dei singoli percorsi

*Di seguito saranno tratteggiate le principali caratteristiche e le prime valutazioni.*

*Anzitutto, iniziamo con una contestualizzazione. I dati mettono in evidenza che la mobilità sociale in Italia è limitata e che la scuola tende a svolgere una funzione riproduttiva delle diseguaglianze piuttosto che una funzione di lotta alle disparità sociali.*

*Da sempre si va affermando che una strategia per affrontare questo nodo problematico consiste nell'assicurare a tutti gli studenti i livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali in tema di Istruzione e di Formazione.*

*In concreto, a fronte dell'elevarsi della complessità, tipica della società globalizzata e della conoscenza, si punta su interventi a favore dell'innalzamento della preparazione di base a livello di diritto-dovere di istruzione e di formazione e di obbligo di istruzione; al tempo stesso si cerca di evitare lo spezzettamento dei saperi.*

*Un'altra strategia fa capo alla personalizzazione del processo di insegnamento-apprendimento. Infatti, l'eguaglianza delle opportunità nell'istruzione non significa eguaglianza di trattamento, ma eguale possibilità di essere trattati in maniera diversa per poter realizzare le proprie capacità. Pertanto, il processo formativo va organizzato in modo che ciascun alunno possa procedere nell'apprendimento secondo il ritmo che gli è più congeniale.*

*In questa linea si può leggere l'azione del Ministro Gelmini circa la revisione del Secondo Ciclo del Sistema educativo di Istruzione e di Formazione. La finalità da lei proclamata è stata quella di elevare tutta l'offerta alla “serie A”. Piuttosto che prolungare in maniera indefinita il dibattito sulla precocità o meno della scelta a 14 anni tra Secondaria di 2° grado da una parte e istruzione e Formazione professionale dall'altra, il Ministro ha inteso evitare le contrapposizioni ideologiche e misurarsi in maniera convergente con la sfida di elaborare percorsi capaci di aiutare tutti gli studenti a trovare la strada più adeguata. «L'indifferenziazione dei percorsi, la pretesa di uccidere le propensioni individuali per pretendere, ope legis, che ogni adolescente percorra la stessa strada è la traiettoria più sicura verso gli abbandoni e le dispersioni. Diamo ad ogni persona la sua scuola e ogni persona troverà nella sua scuola le ragioni per frequentarla con profitto» (così nella sua Relazione alla Commissione Cultura della Camera, il 10 giugno 2008). Naturalmente, si dovrà mantenere sempre aperta la possibilità di ripensare la propria scelta e questo per l'intero arco dell'esistenza, assicurando un sistema efficace di apprendimento per tutta la vita.*

*Tale orientamento del Ministro ha trovato da subito un'attuazione importante. Uno dei suoi primi interventi è consistito nella conferma della presenza*

di un canale di Istruzione e Formazione professionale nel nuovo obbligo di Istruzione già elevato dal ministro Fioroni a 16 anni (cfr. art. 64 della legge n. 113/2008).

In questo quadro, anche se non in maniera sempre conseguente con i principi richiamati sopra, come vedremo nel prosieguo, con l'approvazione in seconda e definitiva lettura da parte del Consiglio dei Ministri di tre regolamenti, uno per gli istituti tecnici, uno per quelli professionali e uno per i licei (4 febbraio 2010), il Ministro Gelmini ha avviato il completamento del progetto di riorganizzazione del Sistema educativo italiano di Istruzione e di Formazione riguardo al suo segmento da più lungo tempo non riformato, quello dell'Istruzione Secondaria Superiore.

Mentre la riforma Berlinguer aveva adottato una impostazione unitaria ("tutti Licei") e quella Moratti una formula binaria (i sottosistemi dei Licei e dell'Istruzione e Formazione Professionale), il Ministro Gelmini in continuità con il suo predecessore, l'on. Fioroni, sembra aver optato per un modello a tre poli: i Licei; gli Istituti Tecnici e gli Istituti Professionali; l'Istruzione e la Formazione Professionale. Come ha affermato S. Cicutelli nel suo intervento sulla "Newsletter" del Cnos-Scuola del 24 marzo scorso, la proposta dei regolamenti costituisce «un riassetto operato su un impianto sostanzialmente confermativo dell'ordinamento da sempre vigente nella Scuola italiana». In altre parole, si tratta di una pura e semplice razionalizzazione e modernizzazione dell'esistente sulla base del modello tradizionale del nostro Secondo Ciclo, con un'aggravante che i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale regionale tornano ad essere l'offerta per i "falliti" dei tre percorsi delle scuole statali (Licei, Istituti Tecnici e Istituti Professionali), ammesso che le Regioni non decidano di affidarli agli Istituti Professionali statali.

Detto questo non si può neppure non essere d'accordo con quanto G. Bertagna evidenzia di positivo in questi regolamenti, sempre che il Ministro Gelmini intervenga decisamente per rendere i percorsi di leFP un canale nazionale e stabile. Riportiamo alla lettera il testo che si trova nel n. 7 di «Nuova Secondaria» del 2009-10 alla p. 10: «[...] davvero la prima riforma dell'impianto degli studi secondari a partire dal ministro De Vecchi (1936) in poi. Non è perfetta. Si poteva fare meglio e forse in maniera anche più strategica. Ma il risultato "epocale", viste le abitudini per lo più verbose della nostra classe politica e sindacale, è che finalmente c'è ed entra in vigore. E che fra tre anni il parlamento ha chiesto una seria verifica della sua applicazione. C'è da augurarsi che questa sia condotta coinvolgendo maggioranza ed opposizione, Stato e Regioni, governo e parti sociali perché al di là delle esasperazioni ideologiche tipiche della lotta politica contingente, la Scuola è una cosa troppo seria per essere lasciata al pendolo della maggioranza e agli interessi corporativi».

### 3.1. Licei

#### a. Le principali caratteristiche dell'ordinamento

Ci serviamo della presentazione che ne ha fatto M. Bruschi, Coordinatore della cabina di regia della riforma dei Licei, nel numero già citato di «Nuova Se-



condaria» (11-12). Il quadro di riferimento sarebbe costituito dagli orientamenti del “Quaderno bianco sulla scuola” e dalle indicazioni dell’OCSE che chiedevano di mettere fine alla strategia dell’“infarinatura”, cioè all’accumulo di materie e all’appesantimento degli orari per cui si portano gli studenti a sapere un poco di tutto senza però conoscere veramente nulla: tale situazione sarebbe stata creata dalla moltiplicazione delle sperimentazioni negli anni passati. Da questo punto di vista, la riforma dei Licei ha cercato di elevare le esigenze di apprendimento riguardo, tuttavia, a una cerchia più limitata di discipline, a essenzializzare i piani di studio e a definire in maniera più precisa i Profili in uscita di ogni percorso, esprimendo gli obiettivi da raggiungere in termini di risultati di apprendimento.

Un altro caposaldo del cambiamento è consistito nel rafforzamento dell’autonomia degli Istituti. Il riordino ha riconosciuto loro uno spazio notevole per adattare le proposte curriculari alle caratteristiche delle proprie tradizioni specifiche e alla domanda del contesto sociale: pertanto, è possibile intervenire sull’orario obbligatorio nel primo biennio per il 20%, nel secondo per il 30% e nel quinto anno di nuovo per il 20%. I soli limiti che sono stati imposti riguardano due esigenze che cioè nessuna materia venga ridimensionata oltre il 30% e nessuna delle discipline contenute nell’orario dell’ultimo anno sia eliminata.

Un terzo orientamento di base va ricercato nell’aver posto le condizioni concrete per l’attuazione della personalizzazione degli studi. I Licei possono potenziare la loro offerta formativa, attingendo al personale aggiuntivo disponibile presso l’Ufficio scolastico regionale, o ricorrendo a propri esperti o prevedendo itinerari facoltativi per gli alunni. Un’altra opportunità importante è assicurata, dopo il primo biennio, dalla possibilità di realizzare parti del percorso in alternanza scuola-lavoro, mediante stage, in interazione con la formazione superiore universitaria e non e con il mondo del lavoro.

Una quarta direzione si riscontra nell’impegno ad armonizzare tradizione e modernità. Pertanto, si è evitata con cura una semplice operazione di “maquillage” rispetto al modello della riforma Gentile. Al tempo stesso non si è voluto adottare le ultime innovazioni presenti sul mercato pedagogico sulla base della sola ragione che fossero delle novità e in aggiunta le più recenti.

Un’altra conciliazione non facile è stata tentata tra uno zoccolo culturale comune e specificità dei bisogni formativi. Nel quadro dei quattro assi culturali definiti per l’istruzione dell’obbligo i pilastri comuni su cui fondare le materie di indirizzo sono stati trovati nell’italiano, la lingua straniera, la matematica, le scienze sperimentali, la storia, la filosofia, la storia dell’arte. Si pensa di essere riusciti a fornire agli studenti la cassetta degli attrezzi culturali che consenta loro di comprendere, interpretare e valutare la realtà e che permetta ai Licei di renderli cittadini competenti della società della conoscenza. A loro volta le specificità sono state assicurate dalle discipline di indirizzo.

Pertanto sono state previste sei tipologie principali di liceo: classico, linguistico, scientifico, delle scienze umane, artistico, musicale e coreutico. Venendo alle specificità di ciascuno, va sottolineato in primo luogo che il Liceo classico



si caratterizza rispetto alla tipologia tradizionale per la presenza della lingua inglese in tutti gli anni; lo scientifico si qualifica in paragone al passato per l'offerta di un'area matematico-scientifico più solida; il linguistico prende il posto di tutte le sperimentazioni avviate in questo ambito; il Liceo delle scienze umane succede all'istituto magistrale e alle sperimentazioni che lo hanno sostituito; l'artistico prende il posto del Liceo artistico e degli istituti d'arte e contempla sei indirizzi: arti figurative, architettura e ambiente, design, audiovisivo e multimediale, grafica, scenografia; il Liceo musicale e coreutico è articolato in due sezioni (musicale e coreutica). I primi quattro hanno un quadro orario di 27 ore settimanali obbligatorie nel primo biennio e 30 nel secondo biennio e quinto anno (il classico arriva a 31 ore); il Liceo artistico prevede 34 ore nel primo biennio e 35 nel secondo e nel quinto; il Liceo musicale e coreutico si articola in 32 ore in tutto il quinquennio.

b. Una prima valutazione

La valutazione è già iniziata nel punto precedente, soprattutto per gli aspetti positivi: ci concentreremo di conseguenza sulle criticità.

Correttamente i Licei sono rimasti scuole di cultura generale. Al tempo stesso va accolta la critica avanzata in questo stesso numero da parte di S. Cicatelli che l'impostazione risente ancora troppo di una idea di cultura gratuita e astratta. Un riequilibrio è stato realizzato in favore della dimensione scientifica, mentre appare ridimensionata rispetto al passato quella dell'umanesimo classico e più specificamente l'insegnamento del latino. Comunque è la filosofia che sembra essere divenuta la disciplina caratterizzante.

In ogni caso, la tradizione continua ad essere il polo vincente e non pare che sia stato ancora trovato un equilibrio adeguato con l'innovazione.

Sul lato positivo va sottolineato ancora una volta, dopo averlo menzionato sopra per tutti e tre i regolamenti, il grande merito della razionalizzazione introdotta nel groviglio dei percorsi della Scuola Secondaria Superiore. I 306 indirizzi sperimentali e i 51 progetti assistiti dei Licei sono stati risistemati nelle 6 tipologie appena menzionate che, tra l'altro, registrano l'avvio per la prima volta del musicale e del coreutico e del linguistico nel sistema statale.

I regolamenti "Gelmini" hanno anche accolto una delle novità più qualificanti della riforma Moratti, la previsione cioè del Pecup (Profilo educativo, culturale e professionale) destinato a fornire un quadro di riferimento unitario a ciascuno dei due cicli in cui si articola il Sistema educativo di Istruzione e di Formazione. Tra l'altro, il Pecup costringe in un certo senso i docenti a superare i limiti della propria disciplina, elemento che ha costituito finora un impedimento grave per apprendere a operare in gruppo in vista del raggiungimento di mete comuni. Sul lato negativo va però evidenziata la diversità di impostazione tra il Pecup della Moratti e il Profilo dei Licei. Anzitutto, la centralità della persona dello studente, pur riaffermata nel Profilo dei Licei, di fatto cede il passo alla focalizzazione predominante sulla Scuola, sulla sua organizzazione, sull'insegnamento del docente, per cui si può parlare di un passaggio dal profilo dello Studente al profilo dei Licei, da una impostazione mirata alla formazione globale della persona a una più funzionalista, più preoccupata dei risultati di ap-

prendimento e della transizione al mondo del lavoro, che facilmente trascura i valori spirituali per limitarsi a quelli della Costituzione. In secondo luogo, si è voluto ritornare alla solidità delle conoscenze essenziali, una scelta di per sé valida, che però appare viziata da una polemica sterile contro i pedagogisti che avrebbero sovraccaricato i quadri orari. Da ultimo, l'impostazione del Profilo dei Licei non sembra tenere conto dei quattro assi culturali dell'obbligo e presenta una propria articolazione non facilmente riconducibile all'altra.

Sul piano didattico, va senz'altro apprezzata la scelta della semplicità che è stata effettuata dalle Indicazioni nazionali. Meno valido appare il rifiuto della categoria delle competenze che è divenuta un punto di riferimento generalmente accettato in Europa e nel mondo. È stato anche messo in evidenza il linguaggio troppo prescrittivo che è stato adottato nel documento in questione.

Dal punto di vista organizzativo, autonomia e flessibilità costituiscono due fiori all'occhiello delle innovazioni introdotte dal Ministro. A vari studiosi tuttavia non è chiaro se la porzione della flessibilità debba ritenersi aggiuntiva o sostitutiva nei confronti di quella dell'autonomia, perché nel primo caso averrebbe che l'ambito di intervento potrebbe superare la metà dell'orario complessivo.

### 3.2 Istituti Tecnici

#### a. Le principali caratteristiche dell'ordinamento

Il riordino degli Istituti Tecnici ha puntato, in primo luogo, a precisare meglio la loro identità in rapporto agli Istituti Professionali. In sintesi, questa è stata trovata nella loro maggiore focalizzazione sulla padronanza delle diverse tecnologie e della loro base metodologica ("high tech"), mentre i secondi punterebbero a fornire le competenze per agire in ambiti settoriali specifici ("high touch").

Sul piano strutturale è stato compiuto uno sforzo enorme di razionalizzazione. Si partiva dagli attuali 10 settori e 39 indirizzi; la nuova impostazione prevede al contrario una distribuzione in articolazioni più ampie con una conseguente corretta riduzione nel numero. In base al riordino gli Istituti Tecnici contemplano solo 2 settori di riferimento (economico e tecnologico) e 11 indirizzi (del primo: amministrazione, finanza e marketing; turismo; del secondo: meccanica, mecatronica ed energia; trasporti e logistica; elettronica ed elettrotecnica; informatica e telecomunicazioni; grafica e comunicazione; chimica, materiali e biotecnologie; sistema moda; agraria, agroalimentare e agroindustria; costruzioni, ambiente e territorio).

A livello di curricoli – ma molti aspetti sono comuni agli Istituti Professionali – occorrerà formare negli allievi delle basi solide di cultura scientifica, tecnica e professionale, adottando il modello europeo delle competenze e definendo i traguardi didattici in termini di risultati di apprendimento. L'orario annuale ammonta a 1.056 ore che corrispondono a 32 ore settimanali di lezione. I Tecnici, come d'altra parte i Professionali, si articolano in due bienni e un quinto anno e la scelta è in linea con la riforma Moratti, anche se i regolamenti, riferendosi al secondo biennio e all'ultimo anno come a un complessivo triennio, sembrano riportare in auge l'articolazione pre-riforma o comunque attenuare il

valore innovativo del riordino. Per ogni anno sono previste un'area di istruzione generale comune a tutti i percorsi e aree di indirizzo.

Il 20% dei curricoli è lasciato all'autonomia degli istituti. Inoltre, negli Istituti Tecnici il 30% dell'orario del secondo biennio e il 35% nell'ultimo anno possono essere organizzati in maniera flessibile nel senso che è possibile distribuire in opzioni particolari le aree di indirizzo per corrispondere alle esigenze del territorio e ai bisogni formativi espressi dal mondo del lavoro. La finalità positiva è evidente in quanto si vuole rendere possibile al massimo l'adeguamento dell'offerta formativa alla domanda locale. Inoltre, il riordino ha ampliato le possibilità di collaborazione nella governance degli Istituti Tecnici, proponendo nuovi modelli organizzativi tra cui va ricordato il Comitato Tecnico-Scientifico.

b. Una prima valutazione

Un primo aspetto positivo va ricercato nella definizione degli Istituti Tecnici come scuole dell'innovazione ispirate all'umanesimo tecnologico. Il riordino ha cercato di rompere con la tradizione dell'offerta formativa della scuola italiana, che si caratterizza per la gerarchia dei saperi fondata sulla superiorità delle discipline letterarie e più recentemente anche scientifiche nei confronti di quelle tecniche e professionali. Infatti i regolamenti si sono schierati in maniera decisa a favore della pari dignità tra umanesimo letterario, scientifico e tecnologico. Questo è tanto più necessario nella società della "conoscenza" qualificata dalla rivoluzione tecnologica e informatica che rende necessario e urgente il potenziamento dello studio non solo della scienza, ma anche della tecnica. Rimane aperta la questione pratica di come promuovere tra i giovani, le loro famiglie e gli insegnanti la mentalità che l'Istruzione Tecnica possiede la medesima valenza di quella dei Licei.

Una soluzione positiva di questo problema dipenderà dalla capacità del Ministero, delle imprese e dei sindacati di attribuire una identità forte all'istruzione tecnica. Non mancano indicazioni nei regolamenti che C. Gentili nel suo saggio su questa rivista sintetizza come segue: «La missione della Istruzione Tecnica è finalizzata a garantire l'approfondimento della cultura scientifica e delle basi di riferimento teoriche delle tecnologie, fornendo allo studente le capacità necessarie per comprendere criticamente le problematiche scientifiche e storico-sociali collegate alla tecnologia e alle sue espressioni contemporanee (nel segno dell'high-tech), favorendo l'acquisizione di una perizia applicativa e pratica, assicurando lo sviluppo della creatività e della inventiva progettuale». Da altre parti sono stati sollevati dubbi e perplessità che esprimiamo anche questa volta con le parole di S. Ciatelli nel suo intervento sulla "Newsletter" del Cnos-Scuola del 24 marzo scorso: «La sintesi schematica con cui vennero inizialmente presentati i nuovi istituti, secondo la quale i Tecnici sarebbero più attenti all'high tech e i Professionali più orientati verso l'high touch, si rivela facilmente sommaria e priva di contenuto efficace. Di fatto, il Profilo dei Tecnici dice che la loro identità è "connotata da una solida base culturale a carattere scientifico e tecnologico", mentre l'identità dei Professionali è "connotata dall'integrazione tra una solida base di istruzione generale e la cultura professionale". Si tratta di una distinzione piuttosto debole, che può risolversi nella differenza tra co-

noscenza teorica e applicazione pratica dei medesimi contenuti scientifici e tecnologici. Solo col tempo sarà possibile verificare quanto le scelte degli studenti saranno condizionate dalla tradizionale immagine degli Istituti Tecnici e Professionali (confermando perciò le percentuali di iscrizione che vedono nel corrente anno scolastico 2009-10 il 33,5% degli studenti iscritti alle scuole statali preferire gli Istituti Tecnici e il 21,3% preferire gli Istituti Professionali) o se uno dei due tipi di scuola finirà per prevalere». In ogni caso, bisogna riconoscere la validità dell'impegno di razionalizzazione dei settori e degli indirizzi e della loro modernizzazione che è stata realizzata dai regolamenti rispetto al passato, anche recente.

Aspetti positivi del riordino sul piano pedagogico-didattico possono essere identificati nella natura formativa del Pecup degli Istituti Tecnici, nella diminuzione del numero delle ore, nell'articolazione tra area generale e area di indirizzo, nell'adozione di una didattica attiva (laboratori, analisi e soluzione dei problemi, lavori per progetti), nell'introduzione della alternanza scuola-lavoro e nella flessibilità oraria, nel passaggio da una didattica basata esclusivamente sulle discipline e l'insegnamento a una fondata anche sulle competenze. In particolare deve essere apprezzata l'introduzione di tre strategie: la didattica di laboratorio, le scienze integrate e l'alternanza formazione-lavoro. La prima è centrale per trovare una integrazione feconda fra i tradizionali compartimenti stagni esistenti tra cultura letteraria, scientifica e tecnologica e per stabilire una interrelazione efficace tra scuola e mondo del lavoro. In aggiunta, tale strategia rende possibile la partecipazione attiva degli allievi ai processi didattici, facilitando tra l'altro il loro inserimento in situazioni produttive reali. Il contributo dei laboratori, poi, non si limita agli apprendimenti pratici, ma riguarda anche quelli teorici.

Come si sa, le ricerche internazionali hanno messo in evidenza le carenze degli studenti italiani nell'acquisizione del metodo scientifico: l'introduzione delle scienze integrate dovrebbe consentire di superare la separatezza degli insegnamenti e facilitare l'integrazione tra i saperi scientifici di base e quelli che guidano la loro applicazione. Da ultimo, la professionalità non può essere più identificata con l'addestramento o l'applicazione dei saperi o l'accumulo di esperienza, ma richiede una convergenza tra formazione di base, cultura, specializzazione ed esperienza e da questo punto di vista l'alternanza scuola-lavoro può offrire un contributo determinante.

Anche il regolamento degli Istituti Tecnici ha dato spazio all'autonomia e alla flessibilità, con il limite però richiamato sopra a proposito dei Licei, cioè di una non chiara determinazione se la seconda sia aggiuntiva o sostitutiva. Lodevoli sono anche le nuove opportunità previste per la governance che potrebbero affidare a scuole, imprese, organizzazioni di rappresentanza strumenti di gestione capaci di far uscire gli Istituti da situazioni di isolamento e di autoreferenzialità.

### 3.3 Istituti professionali

#### a. Le principali caratteristiche dell'ordinamento

L'attuale normativa afferma che gli Istituti Professionali fanno parte, a pieno titolo, del (sotto)sistema dell'Istruzione Secondaria Superiore, insieme ai Licei

e agli Istituti Tecnici. La medesima normativa esplicita anche le peculiarità di questa offerta, rispetto a quella degli Istituti Tecnici e a quella organizzata dalle Regioni:

*“L’identità degli Istituti Professionali si caratterizza per una solida base di istruzione generale e tecnico-professionale che consente agli studenti di sviluppare, in una dimensione operativa, i saperi e le competenze necessari per rispondere alle esigenze formative del settore produttivo di riferimento, considerato nella sua dimensione sistemica” (art. 2 del Regolamento recante norme concernenti il riordino degli Istituti Professionali ai sensi dell’art. 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133).*

*È altresì affermato che l’Istituto Professionale ha, come vocazione primaria, quella di proporre percorsi quinquennali che sfociano nel diploma di istruzione professionale, utile anche ai fini della continuazione degli studi sia nelle facoltà universitarie che nelle specializzazioni tecniche superiori.*

*Resta, inoltre, alle Regioni la facoltà di accreditare l’Istituto Professionale di Stato – previa intesa con MIUR e MEF – per l’esercizio di una vocazione secondaria, quella di rilasciare qualifiche e diplomi professionali in ottica integrativa e complementare rispetto all’offerta del (sotto)sistema di Istruzione e Formazione Professionale. È prevista, da ultimo, la facoltà di continuare a rilasciare i tradizionali diplomi di qualifica in caso di assenza di Accordo tra la singola Regione e il MIUR.*

*Con la forte razionalizzazione dell’offerta degli Istituti (da 28 a 6) si è voluto anche mettere ordine togliendo sovrapposizioni o duplicazioni nelle varie offerte di carattere professionalizzante al fine di facilitare l’orientamento dei giovani e delle famiglie. Così ridefiniti, i nuovi Istituti Professionali si presentano come una “cerniera” tra il Sistema dell’Istruzione e quello dell’Istruzione e Formazione Professionale.*

*b. Una prima valutazione*

*Consapevoli che la valutazione di un ordinamento è possibile solo dopo un congruo periodo di sperimentazione, in questa sede ci si limita a considerazioni relative alle finalità esplicitate. Da più parti sono stati evidenziati vari aspetti positivi. È stata giudicata positiva, in primo luogo, l’adozione dell’approccio europeo alle competenze (European Qualifications Framework - EQF), scelta peraltro adottata anche per gli Istituti Tecnici e per i percorsi formativi di IeFP. Questo approccio ed altre proposte assunte nell’ordinamento – quali la metodologia dell’alternanza scuola-lavoro, la flessibilità curricolare, il metodo laboratoriale, l’azione dell’orientamento, la riorganizzazione dell’Istituto in vista di un dialogo più efficace con le imprese –, possono diventare un “vero laboratorio” capace di offrire stimoli per rinnovare, progressivamente, l’intero comparto professionalizzante.*

*I rischi o i limiti nell’ordinamento sembrano annidati in altri aspetti meno appariscenti. Tramontato, infatti, il tentativo di creare un grosso comparto di carattere professionalizzante, con la collocazione dell’Istruzione e della Formazione Professionale sotto l’unica regia regionale e tramontato anche quello di*



*creare una integrazione funzionale tra Istruzione Tecnica e Professionale (tutti possono ricordare la storia curiosa del “trattino” che compariva e scompariva nei passaggi da un testo normativo e l’altro), l’attuale ordinamento, a giudizio di vari esperti, sembra riproporre gerarchie e separatezze tradizionali oltre che tra Licei e Istituti Tecnici, anche tra questi e i Professionali.*

*Le preannunciate Linee Guida, che hanno l’obiettivo di «realizzare organici raccordi tra i percorsi degli Istituti tecnico-professionali e i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale» rischiano di rivelarsi inefficaci anche a causa delle diverse impostazioni sottese ai vari percorsi. La scansione del percorso quinquennale dell’Istituto Professionale (2+2+1), infatti, poco si concilia con l’impianto progettuale dei percorsi formativi triennali sperimentali. Non va trascurata, poi, la disomogeneità di questi ultimi realizzati nelle varie Regioni e la crescente carenza finanziaria che colpisce quelle Regioni che vogliono potenziarli. La prospettiva della “surroga”, infine, in caso di mancata Intesa tra Regione e MIUR renderebbe il quadro dell’offerta più complesso, se non confuso, ancora per molti anni.*

*Molto si è scritto e si scrive sulla “via” intrapresa dalla Regione Lombardia. Anche questa via, che viene giudicata positivamente per l’impianto complessivo che punta alla costruzione della “filiera” professionalizzante attraverso più offerte organicamente coordinate (nessun percorso è a vicolo cieco!), oltre ad essere, ad oggi, senza seguito nel panorama delle politiche sull’Istruzione e Formazione delle altre Regioni, contiene anche alcune debolezze strutturali quali lo strumento giuridico adottato (una intesa e non una norma) e la difficoltà dell’organizzazione dell’intera offerta formativa perché subordinata all’adesione volontaria degli Istituti.*

### 3.4 L’offerta nel (sotto)sistema dell’Istruzione e Formazione Professionale

#### a. Le principali caratteristiche dell’ordinamento

*Lo Stato, le Regioni e gli altri soggetti rappresentati nella Conferenza unificata (Province, Province autonome, Comuni, Comunità montane) hanno sottoscritto, nel giugno 2003, un Accordo-quadro per la realizzazione di percorsi sperimentali rivolti a quegli studenti che, terminati gli studi nella Scuola Secondaria di Primo grado, sceglievano di non iscriversi ad un indirizzo superiore.*

*I percorsi erano caratterizzati da alcuni vincoli che dovevano valere per tutto il territorio nazionale e che avrebbero prefigurato, progressivamente, il (sotto)sistema di IeFP: la durata, i contenuti fondamentali del curriculum, la centralità delle competenze, la certificazione, i riconoscimenti per i passaggi agli altri percorsi scolastici o formativi.*

*Dal 2003 un percorso di collaborazione interistituzionale tra lo Stato, le Regioni e le autonomie locali ha accompagnato la sperimentazione fino ad oggi.*

*Nel 2004 sono stati definiti gli standard formativi minimi relativi alle competenze di base; nel medesimo anno si sono concordati i dispositivi di certificazione finale ed intermedia e le modalità per il riconoscimento dei crediti formativi ai fini dei passaggi tra i sistemi; nel 2006 sono stati messi a punto gli standard formativi minimi delle competenze tecnico-professionali relativi a 14 figure in uscita dai percorsi sperimentali.*

*Sulla base del concetto della “equivalenza formativa di tutti i percorsi, nel rispetto dell’identità dell’offerta formativa e degli obiettivi che caratterizzano i curricula dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio”, si è giunti al riconoscimento della possibilità di assolvere l’obbligo di istruzione fino al 16° anno di età nei percorsi sperimentali di IeFP e, di conseguenza, anche le strutture formative accreditate (i CFP) per questa particolare tipologia formativa dovevano essere in possesso di specifici requisiti a livello nazionale.*

*Oggi il (sotto)sistema di Istruzione e Formazione Professionale, a seguito dell’Accordo del 29 aprile 2010, è in possesso del primo Repertorio nazionale, composto di 21 figure professionali legate al percorso formativo di durata triennale e di 21 figure professionali legate al percorso formativo di durata quadriennale che si concludono in qualifiche e diplomi professionali spendibili a livello nazionale e inquadrate, rispettivamente, nel terzo e quarto livello europeo.*

*La sperimentazione, oltre ad aver concorso alla definizione dell’ordinamento, ha messo a punto anche uno specifico modello formativo.*

*Questo modello ha dotato, in primo luogo, le strutture formative accreditate (i Centri di Formazione Professionale) di una specifica metodologia di riferimento, centrata sull’idea della “persona competente”. Essa si fonda essenzialmente sull’ipotesi che la proposta dell’Istruzione e Formazione Professionale non va intesa come giustapposizione tra Istruzione e Formazione Professionale, ma come ambiente unitario dal valore pienamente educativo, culturale e professionale e rappresenta una leva privilegiata per azioni formative di reale integrazione sociale e lavorativa.*

*Questa prospettiva ha permesso di superare, almeno in non poche sperimentazioni, l’idea della distinzione di ruoli e funzioni per cui l’istituzione scolastica dovrebbe concentrarsi sull’acquisizione di saperi in qualche misura astratti dal contesto, mentre spetterebbe alla istituzione formativa di occuparsi della loro attualizzazione rispetto alle esigenze del mercato del lavoro. In molte Regioni i percorsi di IeFP non sono più un segmento terminale del processo educativo ma costituiscono una via di pari dignità pedagogica in grado di soddisfare i requisiti del profilo di riferimento, aperta a ulteriori tappe della formazione superiore e dell’alta formazione non accademica, secondo le indicazioni europee.*

*Il suddetto modello, in secondo luogo, ha posto la centralità dell’esperienza reale nei processi di apprendimento. In molte sperimentazioni si è costruito un processo di apprendimento su compiti reali capace di stimolare gli allievi a ricercare soluzioni ai problemi sapendo mobilitare le capacità, conoscenze e abilità pertinenti in vista di un reale prodotto di valore.*

*In tal modo, sia pure con differenze territoriali e contestuali, il processo della sperimentazione sembra aver ottenuto un successo sia dal punto di vista degli apprendimenti e del gradimento sia da quello metodologico e organizzativo.*

#### *b. Una prima valutazione*

*In estrema sintesi, oggi si può affermare che la sperimentazione ha innovato il sottosistema di Istruzione e Formazione Professionale almeno nella parte relativa ai percorsi formativi sperimentali triennali. I percorsi formativi di IeFP*



sono divenuti, infatti, un efficace strumento di prevenzione della dispersione scolastica e di acquisizione di una professionalità competente, accogliendo circa 150.000 giovani (cfr. Rapporto ISFOL 2009), hanno un costo inferiore rispetto al parallelo percorso scolastico statale triennale (cfr. Rapporto sul futuro della formazione in Italia del 10 novembre 2009, il c.d. Rapporto De Rita), si sono rivelati un efficace strumento di promozione della occupabilità/occupazione dei giovani (cfr. i monitoraggi regionali).

Dall'analisi della collocazione sociale dei frequentanti appare anche la chiara natura "popolare" di questo servizio: infatti, sono frequentati da giovani generalmente appartenenti agli strati sociali bassi, drop-out e giovani immigrati.

Progressivamente questi percorsi si sono imposti come una offerta "complementare" e non "concorrenziale" a quella scolastica. L'assenza di questa offerta, infatti, non viene colmata da quella scolastica soprattutto dove non sono presenti i percorsi di IeFP, come risulta anche dai monitoraggi nazionali ed europei (cfr. la dispersione scolastica in Italia in rapporto alla strategia di Lisbona – Rilevazioni Eurostat 2009).

I percorsi sperimentali triennali, tuttavia, hanno il grosso limite di non essere stati attuati in tutte le Regioni. Oggi sono promossi in prevalenza nelle Regioni del Nord, e, nel resto dell'Italia, quasi esclusivamente nel Lazio e nella Sicilia.

Anche le risorse finanziarie messe a disposizione durante la sperimentazione si sono rivelate insufficienti rispetto alla domanda dei giovani e, in questi ultimi anni, sono state addirittura ridotte.

c. La situazione dell'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere

Diverso è il discorso relativo all'apprendistato per l'espletamento del diritto dovere.

Fino ad oggi l'apprendistato per i minori non si è rivelato uno strumento efficace; gli apprendisti in età 14/17 anni sono poche migliaia dal punto di vista quantitativo e con scarsissime opportunità di formazione. La recente modifica introdotta dal Governo – quella di consentire di entrare in apprendistato a 15 anni, rallentando, così, di un anno l'ingresso al lavoro – potrà rivelarsi una ulteriore opportunità per prevenire la persistente dispersione scolastica italiana (circa 395.000 giovani nell'ultimo quinquennio, che solo in minima parte sono passati ai percorsi sperimentali di IeFP) solo se legata, a parere di molti, ad interventi normativi strutturali e accompagnata da sperimentazioni rigorosamente monitorate. Saranno necessarie: la definizione dei livelli essenziali delle prestazioni per le aziende se si vogliono coinvolgere nel processo formativo; le proposte concrete per superare l'attuale situazione che vede la componente formativa fortemente evasa; le alleanze stabili con i CFP accreditati che restano sempre una delle vie possibili per garantire, ai giovani che optano per questa via, l'assolvimento dell'obbligo di istruzione da una parte e il conseguimento di una qualifica professionale di livello europeo dall'altra.

#### 4. Alcuni stimoli per guardare avanti

##### a. Una organica azione di accompagnamento

*La complessità delle problematiche evidenziate portano i vari addetti del settore a giudicare positiva l'affermazione del "costante monitoraggio" di tutti i percorsi sopra richiamati, "anche ai fini della loro innovazione permanente" da parte dello Stato, delle Regioni, degli Enti locali, delle parti sociali. La sottolineatura sull'azione organica e non settoriale segnerebbe un indubbio salto di qualità superando quelle prassi che vedono, ancora oggi, protagonisti singoli soggetti istituzionali (MIUR, MLPS, singole Regioni, ecc.).*

##### b. La stabilizzazione delle risorse finanziarie

*Anche se questo processo di riforma va inquadrato nella più complessa riforma dello Stato (il federalismo) le risorse impegnate soprattutto a sostegno dei percorsi di leFP portati ad ordinamento devono essere non solo ripristinate ma anche stabilizzate se non si vuole far diventare "ordinario" nelle Regioni il ruolo "sussidiario" degli Istituti Professionali di Stato, sacrificando, così, il valore della "sussidiarietà orizzontale" tanto necessaria oggi per il rinnovamento dell'intero Sistema educativo di Istruzione e Formazione e quello di competenza delle Regioni in particolare.*

##### c. Una prospettiva di lungo termine

*L'ordinamento vigente mette in evidenza la difficoltà a concepire il sistema di offerta formativa professionalizzante in Italia come un tutto unitario ed organico, così come avviene in diversi Paesi europei. Infatti, mentre in questi il comparto VET (Vocational Education and Training) indica un ambito unitario ed organico che comprende tutti i percorsi che terminano con titoli riconoscibili e quindi spendibili per l'ingresso nel mercato del lavoro e delle professioni, la prospettiva delineata dai nuovi Regolamenti lascia aperto il rischio della moltiplicazione di questi percorsi.*

*Vari esperti classificano l'intera offerta professionalizzante italiana in quattro componenti:*

- *la componente dell'Istruzione Tecnica, la più rilevante, quella che si propone maggiormente come aspetto peculiare del contesto italiano; questa componente presenta, accanto ad un numero di istituti gloriosi e di forte tradizione tecnica in senso proprio, un'area di istituti segnata da un'impostazione culturale di tipo più generalista che si avvicina maggiormente alla nozione di "liceo tecnologico";*
- *la componente dell'Istruzione Professionale; questa componente che, nelle intenzioni iniziali ha avuto l'obiettivo di fornire quadri operativi all'industria, nel prosieguo si è caratterizzata per essere la "scuola popolare" nell'ambito Secondario Superiore, per poi assimilarsi in certa parte (tramite la scelta della durata quinquennale dei percorsi) all'Istruzione Tecnica;*
- *la componente della (Istruzione e) Formazione Professionale; questa componente, vivace per la sua capacità di innovazione mostrata in quest'ultimo pe-*

riodo, si presenta a sua volta fortemente differenziata sia per tipologie di intervento (vi è un'area con forte carattere di "educazione professionale" propria di enti di formazione dotati di competenze pedagogiche ed organizzativo-strutturali, accanto ad un'altra di carattere più assistenziale, volta al recupero di adolescenti in difficoltà e disagio), sia per territori (la presenza di questo sotto-sistema è capillare nel Nord ed in parte del Centro, mentre nel Sud Italia si è registrato negli ultimi anni un processo di chiusura dei percorsi preesistenti);

- la componente dell'Apprendistato; questa componente, pur soddisfacendo il diritto-dovere di istruzione e formazione e, in tempi recentissimi, anche la possibilità di adempiere l'ultimo anno dell'obbligo di istruzione, non ha mai rappresentato, sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo, un modello formativo peculiare.

Si riuscirà a superare queste separatezze per andare nella direzione europea della costruzione di un organico comparto professionalizzante?

d. Una grande opportunità per le Regioni

Il recente Accordo del 29 aprile 2010 tra il MIUR, il MLPS, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano riguardante il primo anno di attuazione 2010-2011 dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale recita:

*"Considerata la necessità, (...) di raccogliere e consolidare i **risultati** conseguiti dal 2003 al 2009 in attuazione dell'Accordo quadro (...)".*

*"L'avvio della messa a regime dei percorsi di IeFP [...] riguarda per il primo anno di attuazione 2010/2011, i percorsi di durata triennale e quadriennale finalizzati al conseguimento dei titoli di qualifica e di diploma professionale [...] attuati, sulla base di una **specifico disciplina** definita da ciascuna Regione, nel rispetto dei livelli essenziali indicati (...)".*

Infine, due passaggi del testo sembrano meritevoli di attenzione: il richiamo ai «risultati raccolti dalla sperimentazione» e la necessità di dotarsi di una specifica disciplina. Sono molti ad augurarsi che tutte le Regioni sappiano cogliere questo momento per svolgere il proprio ruolo nella costruzione del (sotto)sistema di Istruzione e Formazione Professionale, rafforzandolo dove già è stato positivamente sperimentato («i risultati conseguiti dal 2003 al 2009») e avviandolo progressivamente dove questa buona pratica non ha trovato ancora spazio.

N.B.

Sulla Gazzetta Ufficiale n. 137 del 15 giugno 2010, supplementi ordinari, sono stati pubblicati i regolamenti di attuazione della riforma delle superiori: DPR 15 marzo 2010, n. 87; DPR 15 marzo 2010, n. 88 e DPR 15 marzo 2010, n. 89: Gli autori coinvolti nel presente numero, avendo consegnato i contributi prima di tale data, non hanno potuto citarli nella loro versione ufficiale.

## I nuovi licei

SERGIO CICALTELLI<sup>1</sup>

*Il Liceo ha da sempre ricoperto un ruolo centrale nel Sistema italiano di Istruzione e Formazione fino agli anni '80, quando il 65% degli studenti del Secondo Ciclo sceglieva di proseguire il proprio percorso formativo in un Istituto Tecnico o Professionale. Nell'ultimo decennio si è però assistiti ad una rimonta dei Licei, probabilmente imputabile alle incertezze che hanno caratterizzato il panorama dell'Istruzione Tecnica e Professionale.*

*Il presente articolo intende offrire uno sguardo panoramico sul Nuovo Regolamento dei Licei che entrerà in vigore a partire dall'anno scolastico 2010-2011. Si suddivide in quattro parti. Nella prima viene ripercorso l'iter legislativo che ha condotto al Nuovo Regolamento, a partire dalla legge 53/03 della riforma Moratti, fino al Dlgs 207/08 (trasformato poi nella legge 14/09) della riforma Gelmini.*

*Nella seconda parte si procede alla classificazione dei sei tipi di Licei contemplati dal Nuovo Regolamento: Artistico (con i seguenti indirizzi: arti figurative; architettura e ambiente; design; audiovisivo e multimediale; grafica; scenografia), Classico, Linguistico, Musicale e Coreutico, Scientifico (anche con l'opzione "scienze applicate") e delle Scienze umane (anche con l'opzione economico-sociale).*

*Infine negli ultimi due paragrafi si procede all'analisi del ruolo di Profili educativi (novità introdotta dalla riforma Moratti, formalmente conservata nel Nuovo Regolamento) e si illustra il testo delle Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento.*

### 1. L'iter legislativo

La riforma Moratti, contenuta nella legge 53/03, aveva previsto un sottosistema di otto licei quale principale articolazione del Secondo Ciclo di Istruzione e Formazione. L'esigenza cui si voleva rispondere era, tra le altre, quella di razionalizzare (e quindi ridurre) un settore cresciuto oltre misura negli ultimi decenni grazie al sovrapporsi di sperimentazioni di varia natura. Anche la riforma Berlin-

<sup>1</sup> Dirigente Scolastico di Roma.

guer aveva tentato di ridurre gli indirizzi di Scuola Secondaria Superiore proponendo addirittura solo quattro aree per un'istruzione che si sarebbe chiamata ovunque "liceale". Dopo la legge 40/07, che ha lasciato in vita gli Istituti Tecnici e professionali sopprimendo i corrispondenti Licei economico e tecnologico previsti dalla legge 53/03 (e già regolamentati dal DLgs 226/05), i sei licei rimasti costituiscono solo uno degli ambiti dell'istruzione secondaria superiore, accanto a quello tecnico-professionale (che il legislatore sembra aver voluto trattare in maniera unitaria) e al (sotto)Sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale.

In un primo momento, avendo di fronte solo l'assetto derivante dal combinato disposto della legge 53/03 e della legge 40/07, si poteva ritenere che il Sistema dei Licei fosse già sufficientemente normato dal DLgs 226/05 e che occorresse solo fissare il momento in cui far partire la riforma del Secondo ciclo. Il DLgs 226/05 (art. 27.4) ne aveva previsto l'avvio nell'anno scolastico 2007-08. La legge 40/07 (art. 13.1quater) aveva spostato il termine all'anno scolastico 2009-10. Il ministro Gelmini, con il DL 207/08 convertito nella legge 14/09 (art. 37.1), ha ulteriormente prorogato la scadenza all'anno scolastico 2010-11, che è infine divenuta l'effettiva data di partenza del nuovo Sistema di Istruzione Secondaria Superiore.

In questo contesto – che almeno per i Licei non avrebbe richiesto di rivedere l'ordinamento delineato dal DLgs 226/05 – si va ad inserire la manovra finanziaria triennale disposta dal DL 112/08, convertito nella legge 133/08, il cui art. 64 richiede una revisione ordinamentale dell'intero sistema scolastico per contribuire al risanamento della spesa pubblica. Dopo tale disposizione il DLgs 226/05 è risultato improvvisamente invecchiato ed è stato necessario un nuovo specifico regolamento per realizzare, anche nei Licei, le riduzioni di orario dettate dalle esigenze di bilancio.

Ecco quindi che accanto ai regolamenti annunciati per gli Istituti Tecnici e Professionali si profila un nuovo regolamento dei Licei, che arriva un po' affannato al traguardo del 12-6-2009, quando il Consiglio dei Ministri lo approva in prima lettura. La fretta nella redazione e approvazione del regolamento era dovuta alla scadenza di dodici mesi, fissata dall'art. 64.4 della legge 133/08: poiché il DLgs 112 portava la data del 25-6-2008, prima della fine di giugno 2009 si dovevano approvare tutti i regolamenti. Ma quella scadenza era stata fissata con troppo ottimismo e si renderà quindi necessario il DLgs 78/09, convertito nella legge 102/09, per fornire l'interpretazione autentica (art. 17.25) di quella clausola, con la precisazione che il termine dei dodici mesi si intendeva «comunque rispettato con l'approvazione preliminare da parte del Consiglio dei Ministri degli schemi dei regolamenti». Ciò ha consentito di portare a termine la revisione ordinamentale, che la complessa procedura di adozione di un regolamento rischiava di far saltare per l'ennesima volta.

Un regolamento come quello dei licei va infatti emanato ai sensi della legge 400, art. 17, comma 2, che prevede una previa deliberazione del Consiglio dei Ministri (suddivisa in prima e seconda lettura), dopo aver acquisito il parere del Consiglio di Stato (giuridicamente assai rilevante), il parere tecnico del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione (CNPI), quello della Conferenza unificata Stato-

Regioni per le materie di competenza (che in questo caso sussistono, dopo la riforma del Titolo V della Costituzione), quelli delle specifiche Commissioni di Camera e Senato.

La raccolta dei pareri (obbligatoria ma in gran parte non vincolanti) è stato uno dei motivi del ritardo nell'uscita del regolamento. Soprattutto la Conferenza Stato-Regioni ha fatto pesare i rapporti conflittuali che nel corso del 2009 si erano stabiliti con il governo centrale, rifiutandosi a lungo di mettere all'ordine del giorno l'argomento. Solo dopo aver superato le difficoltà politiche generali è stato quindi possibile sbloccare l'iter e dar corso ai regolamenti del Secondo Ciclo.

In ordine cronologico, il primo parere è quello preliminare del CNPI, reso il 22-7-2009. Esaminando tutti e tre gli schemi di regolamento del Secondo Ciclo, il CNPI si limita ad una «prima valutazione», soffermandosi su alcune macro-questioni e su indicatori di qualità che guideranno la formulazione del parere effettivo, promesso per il successivo mese di settembre. Tra i nodi problematici individuati dal CNPI vale la pena ricordare la difformità tra i percorsi dei Licei e quelli degli Istituti, nonostante l'unitarietà d'impianto resa indispensabile almeno nel primo biennio per la comune appartenenza al nuovo obbligo di istruzione. Il parere vero e proprio arriverà il 7-10-2009 in termini di sostanziale apprezzamento per il processo innovativo ma con forti riserve su alcuni aspetti: la prassi didattica è giudicata ancora incapace di accogliere in maniera generalizzata la sollecitazione di percorsi organizzati per conoscenze, abilità e competenze, quindi occorrono adeguate misure di accompagnamento; la didattica laboratoriale appare solo strumentale all'acquisizione di alcune abilità tecniche e non caratterizzata da finalità generali; la partecipazione del primo biennio al nuovo obbligo di istruzione richiede la revisione di alcuni curricula e un adeguato investimento nella formazione del personale; l'istituzione di dipartimenti e comitato scientifico crea perplessità sia per la forma impositiva che per la sovrapposizione con le funzioni di altri organi collegiali; piuttosto confuse appaiono le indicazioni per l'insegnamento di discipline non linguistiche in una lingua straniera e per l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione; del tutto inaccettabile, infine, è la pretesa di far partire il riordino anche nelle classi seconde.

La Conferenza Unificata si pronuncia solo il 29-10-2009 con un parere a maggioranza negativo, lamentando peraltro la sospensione degli incontri tecnici da circa quattro mesi e il mancato esame dell'argomento.

Il più importante è senz'altro il parere del Consiglio di Stato, che si esprime il 21-12-2009, dopo una precedente e inusuale richiesta di chiarimenti del 26 novembre. Pur apprezzando la procedura seguita (legge, atto politico di indirizzo e regolamento), che rafforza il risultato finale e riduce la discrezionalità politica dell'esecutivo valorizzandone al contempo il ruolo tecnico, il Consiglio di Stato rinviene una serie di aspetti critici su cui attende rassicurazioni dal Ministero: possibile eccesso di delega, compatibilità tra quote di flessibilità e di autonomia, interferenza tra l'istituzione dei dipartimenti e gli organi collegiali già esistenti, opportunità di ricorrere a ulteriori regolamenti per le indicazioni nazionali, la costituzione delle cattedre e la valutazione di sistema. Il Ministero si affretta a rispondere alle richieste e quindi il Consiglio di Stato può emettere il suo parere definitivo poco prima di Natale, depositandolo il 13-1-2010. Sostanzialmente vengono accolti



tutti i chiarimenti forniti dal Ministero, superando così le riserve sui vari punti e prendendo atto che il silenzio su dipartimenti e comitati scientifici lascia intendere l'intenzione di rinunciare a quella disposizione. Solo su un punto, contrariamente alle prime dichiarazioni, il Ministro non si conformerà alle raccomandazioni del Consiglio di Stato: si tratta del ricorso a ulteriori regolamenti per indicazioni, cattedre e valutazione, perché la lunga procedura di approvazione di un regolamento avrebbe comportato ritardi tali da non consentire l'avvio del riordino il 1-9-2010.

Per ultimi arrivano i pareri delle Commissioni parlamentari, che hanno rinviato il proprio pronunciamento per attendere il Consiglio di Stato e quindi evitare di esprimersi su un testo che ancora poteva presentare aspetti censurabili da un punto di vista amministrativo. Il parere parlamentare è favorevole, ma presenta una nutrita serie di osservazioni – generali e specifiche per ciascun liceo – che determineranno altrettante modifiche al testo finale: dal rafforzamento della didattica laboratoriale a un piano di formazione degli insegnanti, dalla mobilità tra i settori del Secondo ciclo alla riforma degli organi collegiali, dall'ampliamento dell'elenco di discipline aggiuntive alla revisione del profilo dello studente liceale; si raccomanda inoltre l'attivazione dell'opzione scientifico-tecnologica nel Liceo scientifico e dell'opzione economico-sociale nel Liceo delle scienze umane.

Esaurita la raccolta dei pareri, il Consiglio dei Ministri approva in seconda e definitiva lettura il Regolamento dei Licei il 4-2-2010, insieme a quelli dei Tecnici e dei Professionali. Un ultimo dettaglio su cui può essere il caso di richiamare l'attenzione in questa sintetica ricostruzione storica è la tempistica della pubblicazione dei testi definitivi. Immediatamente dopo l'approvazione definitiva sono stati infatti pubblicati sul sito web dell'Anas gli allegati al regolamento, contenenti principalmente il Profilo e i quadri orari, ma il testo vero e proprio dei regolamenti è stato messo in rete solo una ventina di giorni dopo. Il ritardo è verosimilmente da attribuire al rispetto di due diversi interessi: da un lato, gli studenti e le scuole avevano urgenza di conoscere i nuovi curricoli in vista dell'iscrizione al nuovo anno (la cui scadenza era stata già prorogata al 26 marzo e non poteva slittare oltre); dall'altro, il Ministero dell'economia intendeva accertare il rispetto dei parametri di risparmio preventivati, nonostante le modifiche intervenute tra la prima e la seconda stesura.

Il Capo dello Stato ha infine firmato il Regolamento dei Licei il 15-3-2010 e la Corte dei Conti lo ha visto in maggio. Al momento in cui scriviamo il testo non è ancora apparso in Gazzetta Ufficiale, ma tutta la vicenda (come anche quella dell'anno precedente relativa al Primo ciclo) sta a dimostrare come la voglia di "fare" del governo tenda a superare i formalismi della burocrazia: nell'epoca di internet, i documenti pubblicati in tempo reale sul sito web del Ministero sostituiscono per la pubblica opinione i testi ufficiali, che possono quindi arrivare a cose fatte, solo per ratificare formalmente un assetto già definito per proprio conto.

## 2. Il Sistema dei Licei

Nella logica gentiliana del nostro sistema scolastico l'istruzione liceale ha sempre rappresentato il settore di punta, quello in un certo senso paradigmatico per il re-



sto dell'istruzione secondaria. E il Liceo classico è stato il modello da cui si sono progressivamente generate le altre tipologie di liceo. Tuttavia, con la scolarizzazione di massa, i Licei hanno rappresentato in termini numerici una quota progressivamente minoritaria dell'istruzione secondaria, decisamente dominata dagli istituti tecnici e professionali, che negli scorsi anni Ottanta raccoglievano circa il 65% degli studenti secondari italiani. Nell'ultimo decennio, però, si è assistito a una ripresa dei Licei, probabilmente dovuta alle incertezze che caratterizzavano soprattutto le prospettive dell'istruzione tecnica, e nell'anno scolastico 2003-04 si è operato il sorpasso dei Licei sui Tecnici: i primi hanno raccolto in quell'anno il 37,1% del totale studenti, i secondi si sono fermati al 36,8%. Da allora la prevalenza dei Licei nel settore statale si è rafforzata, arrivando nel 2009-10 al 41,5% contro il 33,5% degli Istituti Tecnici. E si può aggiungere l'ulteriore quota di studenti liceali provenienti dalle scuole paritarie, che privilegiano in genere questa tipologia di scuola. Solo ultimamente, grazie a una pressante campagna di propaganda a sostegno dei tecnici, è sembrata profilarsi una ripresa di questi istituti, che nel 2009-10 hanno registrato un lieve incremento nelle iscrizioni al primo anno.

Incidentalmente, il riordino dei Licei porterà dal prossimo anno un po' di chiarezza anche nelle rilevazioni statistiche del Miur che continua a registrare dati secondo un criterio amministrativo che aggrega le scuole ancora come classici, scientifici e magistrali, trascurando alcune importanti sperimentazioni, che vengono accorpate con l'istituto in cui sono attivate, con il risultato di incrementare – in misura non rilevabile – le percentuali delle macrotipologie (tra cui figura ancora l'istruzione magistrale, nonostante gli istituti magistrali siano stati soppressi da quasi quindici anni). Ciò vuol dire, per proseguire con gli esempi, che gli iscritti a un liceo scientifico-tecnologico attivato presso un ITIS sono conteggiati come studenti di istituto tecnico, mentre gli iscritti al medesimo indirizzo attivato presso un Liceo scientifico sono attribuiti al Liceo scientifico. Dal prossimo anno sarà invece più chiara la distribuzione effettiva degli studenti, consentendo valutazioni più puntuali, anche se i confronti con il passato saranno sempre viziati dalla metodologia finora adottata.

Il Miur ha diffuso nel mese di maggio i dati sulle iscrizioni alle diverse tipologie di scuola secondaria superiore per l'anno 2010-11. I dati sono relativi al 94,7% degli studenti, quindi sufficientemente indicativi ma ancora parziali. In base ad essi, quasi la metà degli studenti in uscita dal primo ciclo (49,3%) avrebbe scelto di iscriversi ai nuovi Licei, con un incremento del 3,6% rispetto al passato (pur calcolato con modalità non del tutto assimilabili). Più critica invece, contro le previsioni (e gli auspici) di molti, la situazione degli Istituti Tecnici, che si fermano al 30,9% (con una perdita dell'1,4%), e dei professionali, che scendono al 19,8% (con una perdita del 2,2%).

È probabile che in sede di definizione di queste iscrizioni preliminari i valori si assesteranno su livelli diversi e più vicini al passato, ma per ora possiamo osservare che i Licei si confermano come la scuola più richiesta, forse anche per l'attrazione esercitata dalle nuove tipologie, che hanno goduto di una propaganda supplementare dovuta all'operazione di avvio del riordino. Nel dettaglio, la distribuzione degli studenti nei diversi Licei è riportata nella tavola 1, in cui ogni Liceo

è elencato secondo la quantità di iscrizioni raccolte, con valori percentuali riferiti separatamente al totale della Scuola Secondaria Superiore e ai soli Licei. Nel presentare più avanti i dati relativi agli iscritti di ciascun liceo nell'anno scolastico 2009-10 si farà riferimento alle percentuali fornite dal servizio statistico del Miur, che in genere si discostano da quelle già registrate nello stesso anno ma con i più generici criteri amministrativi sopra ricordati.

Tavola 1 - *Studenti iscritti ai licei nell'anno scolastico 2010-11*

Liceo	% sulla scuola secondaria superiore	% sull'insieme dei licei
Liceo scientifico	21,1	42,8
Liceo classico	8,4	17,0
Liceo linguistico	5,5	11,2
Liceo delle scienze umane	4,7	9,6
Liceo scientifico – opzione scienze applicate	3,8	7,7
Liceo artistico	3,7	7,5
Liceo delle scienze umane – opzione economico-sociale	1,9	3,8
Liceo musicale e coreutico	0,2	0,4
Totale	49,3	100,0

In precedenza, in base al DLgs 297/94, art. 191, i Licei classico e scientifico avevano come «fine precipuo quello di preparare agli studi universitari». Se è vero che la quasi totalità degli studenti liceali si iscrive poi all'università, tuttavia il tasso di passaggio dell'insieme degli studenti secondari all'università si aggira intorno ai due terzi e quindi i fatti smentiscono la finalità specifica dei Licei. Il nuovo regolamento definisce invece in maniera più articolata l'identità dei percorsi liceali, che «forniscono allo studente gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà, affinché egli si ponga, con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi, ed acquisisca conoscenze, abilità e competenze coerenti con le capacità e le scelte personali e adeguate al proseguimento degli studi di ordine superiore, all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro» (art. 2.2).

Tutti i Licei si sviluppano con un percorso quinquennale composto da due bienni più un anno conclusivo. Il primo biennio rientra nell'obbligo di istruzione e quindi assicura l'acquisizione di quelle conoscenze, abilità e competenze previste per tutti i giovani; proprio questa collocazione ha determinato in qualche caso una revisione dei curricula per adeguarli alle esigenze poste dal nuovo obbligo. Il secondo biennio è caratterizzato dall'approfondimento e sviluppo delle conoscenze, abilità e competenze proprie di ogni singola tipologia liceale. L'ultimo anno mira al consolidamento del percorso e al pieno raggiungimento degli obiettivi. Una novità rispetto al passato è l'invito a stabilire, negli ultimi tre anni, opportuni contatti con il mondo universitario o dell'alta formazione per realizzare, anche in regime di alternanza, l'approfondimento richiesto da ciascun corso di studi.

L'Allegato I al regolamento contiene le tabelle di confluenza degli indirizzi preesistenti nei sei nuovi Licei. È consentito (art. 13.5), in presenza di motivazioni adeguate, chiedere una confluenza diversa da quella stabilita: per esempio, gli Istituti d'arte dovrebbero confluire nel Liceo artistico ma potranno chiedere di con-

fluire negli Istituti Professionali qualora preferiscano valorizzare la dimensione artigianale della loro offerta formativa.

Di fatto dovrebbero scomparire tutte le sperimentazioni esistenti e ci si dovrebbe ridurre ai soli sei Licei di nuovo ordinamento, ma l'ampia flessibilità offerta dal regolamento consente che possa sorgere un numero pressoché infinito di varianti, rendendo ancora più complesso il panorama dell'istruzione liceale.

Il capitolo della flessibilità è forse quello che presenta le maggiori incognite. L'art. 10.1.c consente di modificare non più del 20% del monte ore complessivo nel primo biennio, di arrivare al 30% nel secondo biennio e di rientrare nel 20% nell'ultimo anno. La domanda che tutti si sono posti è se questa quota di flessibilità debba intendersi come aggiuntiva o sostitutiva di quella già da tempo prevista dall'autonomia (che ammonta al 20%). La formulazione del regolamento dei Licei – a differenza di quello di Tecnici e Professionali – sembra escludere l'aggiuntività, in quanto parla di «quota dei piani di studio rimessa alle singole istituzioni scolastiche nell'ambito degli indirizzi definiti dalle Regioni», utilizzando un'espressione che è propria dell'autonomia (l'art. 8 del DPR 275/99 parla di «quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche»). Tale quota era già stata portata dal 15% (DM 234/00) al 20% con il DM 28-12-2005 del ministro Moratti, confermato dal ministro Fioroni con DM 47/06. Se la flessibilità di cui sopra non va ad aggiungersi a quella già prevista dall'autonomia, però, non si capisce perché non ci si sia limitati ad integrare fino al 30% solo la percentuale di flessibilità del secondo biennio. Rimane poi ancora aperta la questione della quota riservata alle Regioni, che per il momento non risulta quantificata.

I nuovi Licei dovrebbero quindi godere di ampia libertà nel ristrutturare i propri curricula, al punto che si è avvertita la necessità (art. 10.1.c) di precisare che «l'orario previsto dal piano di studio di ciascuna disciplina non può essere ridotto in misura superiore a un terzo nell'arco dei cinque anni e che non possono essere sopresse le discipline previste nell'ultimo anno di corso». In altre parole, la riduzione oraria può incidere su una disciplina fino alla sua cancellazione per un intero anno (cosa che non è permessa negli Istituti Tecnici e Professionali); ma questa libertà teorica trova un limite piuttosto rigido nell'obbligo di contenere l'operazione entro i limiti del contingente di organico annualmente assegnato. Di fatto, ciò consentirà di mantenere in servizio (per il tempo necessario a una diversa sistemazione o al pensionamento) qualche docente di discipline cancellate dai nuovi curricula, ma non dovrebbe consentire di operare modifiche strutturali dettate da altre esigenze culturali o formative. L'Allegato H contiene l'elenco delle discipline aggiuntive, attivabili nel quadro di queste manovre di flessibilità.

In genere l'orario dei Licei è di 27 ore nel primo biennio e 30 ore negli ultimi tre anni, ma ci sono parecchie eccezioni, soprattutto per soddisfare le esigenze professionalizzanti di alcune tipologie. Nonostante il limite invalicabile del tetto orario, c'è una remota possibilità di ricorrere a un ulteriore contingente di organico (art. 10.3) per potenziare gli insegnamenti obbligatori o attivare insegnamenti facoltativi. In ogni caso le scuole – sia statali che non statali – possono attivare ulteriori attività o insegnamenti «nei limiti delle loro disponibilità di bilancio».

Entriamo ora nel merito dei contenuti curriculari, che presentano qualche no-

vità. In primo luogo si può notare l'abbinamento di storia e geografia nel primo biennio per un totale di tre ore: al suo interno deve trovare spazio anche il nuovo insegnamento di Cittadinanza e Costituzione, quindi rimane una sola ora settimanale a ciascuna disciplina. Sempre nel primo biennio, per soddisfare le esigenze poste dall'obbligo, la matematica è abbinata all'informatica, anche se non esplicitato nelle tabelle che pubblichiamo più avanti. L'insegnamento delle scienze naturali comprende in genere biologia, chimica e scienze della terra. La vecchia educazione fisica ha assunto la nuova denominazione di scienze motorie e sportive.

Una novità particolarmente interessante potrà essere l'introduzione dell'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera, prevista per tutti i Licei nell'ultimo anno di corso (art. 10.5). Tale opportunità sarà anticipata al terzo anno nei Licei linguistici, dove una seconda disciplina non linguistica sarà insegnata in una diversa lingua straniera dal quarto anno (art. 6.2). La proposta è in sé valida, ma va a scontrarsi con le scarse competenze linguistiche degli insegnanti italiani e con la casuale distribuzione di coloro che potrebbero effettivamente impartire tali insegnamenti. In concreto l'iniziativa non partirà prima del 2014 (2012 nei linguistici), ma non ci si può illudere di riqualificare i docenti in così breve tempo. Lo schema di decreto ministeriale sulla formazione iniziale dei docenti (attualmente in discussione in Parlamento) prevede, per esempio, che le università possano attivare specifici corsi di perfezionamento cui sarebbero ammessi docenti in possesso di competenze certificate nella lingua straniera pari almeno al livello C1.

Un distinto regolamento provvederà a riorganizzare le sezioni bilingui dei Licei, quelle ad opzione internazionale, il Liceo europeo e quello sportivo. Le caratteristiche dei sei Licei principali sono invece illustrate qui di seguito in ordine rigorosamente alfabetico. Rispetto alle tabelle orarie, allegate al regolamento su base annua, si è tradotto il monte ore su base settimanale.

**Liceo artistico.** Erede del Liceo artistico nato negli anni Sessanta a sviluppo quadriennale con l'aggiunta di un quinto anno integrativo, dovrebbe accogliere anche gli studenti che in precedenza si iscrivevano agli Istituti d'arte. Proprio questo orientamento più pratico ha determinato la costituzione di sei indirizzi per soddisfare le diverse specializzazioni possibili:

- a. arti figurative;
- b. architettura e ambiente;
- c. design;
- d. audiovisivo e multimediale;
- e. grafica;
- f. scenografia.

Secondo il regolamento (art. 4.1), «il percorso del liceo artistico è indirizzato allo studio dei fenomeni estetici e alla pratica artistica. Favorisce l'acquisizione dei metodi specifici della ricerca e della produzione artistica e la padronanza dei linguaggi e delle tecniche relative. Fornisce allo studente gli strumenti necessari per conoscere il patrimonio artistico nel suo contesto storico e culturale e per coglierne appieno la presenza e il valore nella società odierna. Guida lo studente ad

approfondire e a sviluppare le conoscenze e le abilità e a maturare le competenze necessarie per dare espressione alla propria creatività e capacità progettuale nell'ambito delle arti».

Nella tavola 2 viene proposto il confronto tra vecchio e nuovo ordinamento, facendo riferimento al vecchio Liceo artistico quadriennale, ormai quasi scomparso e sostituito da sperimentazioni quinquennali di diversa impostazione che danno maggiore spazio alle discipline di area comune. Come è facile notare, è forte nel nuovo curriculum la caratterizzazione liceale generalista, data dalla sensibile compressione dell'orario destinato alle discipline caratterizzanti.

Tavola 2 - Liceo artistico

Materie	1		2		3		4		5	
	vecchio	nuovo	vecchio	nuovo	vecchio	nuovo	vecchio	nuovo	vecchio	nuovo
Italiano		4		4		4		4		4
Storia	3		3		4		4			2
Geografia		3		3						
Lingua straniera		3		3		3		3		3
Filosofia						2		2		2
Matematica	4	3	4	3	4	2	5	2		2
Fisica						2		2		2
Scienze naturali	3	2	3	2	2	2		2		
Storia dell'arte	2	3	2	3	2	3	3	3		3
Scienze motorie	2	2	2	2	2	2	2	2		2
Irc	1	1	1	1	1	1	1	1		1
Laboratori e discipline di indirizzo	24	13	25	13	26	12	26	12		14
<b>Totale</b>	<b>39</b>	<b>34</b>	<b>40</b>	<b>34</b>	<b>41</b>	<b>35</b>	<b>41</b>	<b>35</b>		<b>35</b>

Stando al Servizio statistico del Miur, nel 2009-10 i Licei artistici avrebbero raccolto il 3,4% degli studenti, ma vi sono compresi anche il 2% di studenti degli Istituti d'arte. Per il prossimo anno è prevista una quota complessiva di iscritti al Liceo artistico pari al 3,7%.

**Liceo classico.** È e rimane il modello liceale per eccellenza, che il regolamento (art. 5.1) vuole «indirizzato allo studio della civiltà classica e umanistica. Favorisce una formazione letteraria, storica e filosofica idonea a comprenderne il ruolo nello sviluppo della civiltà e della tradizione occidentali e nel mondo contemporaneo sotto un profilo simbolico, antropologico e di confronto di valori. Favorisce l'acquisizione dei metodi propri degli studi classici e umanistici, all'interno di un quadro culturale che, riservando attenzione anche alle scienze matematiche, fisiche e naturali, consente di cogliere le intersezioni fra i saperi e di elaborare una visione problematica e critica della realtà. Guida lo studente ad approfondire e a sviluppare le conoscenze e le abilità e a maturare le competenze a ciò necessarie».

La tavola 3 confronta vecchio e nuovo ordinamento, facendo riferimento al liceo classico tradizionale, che prevedeva l'insegnamento della lingua straniera solo per due anni ma che era stato quasi ovunque sostituito da sperimentazioni volte a svilupparne lo studio sull'intero quinquennio.

Tavola 3 - Liceo classico

Materie	1		2		3		4		5	
	vecchio	nuovo	vecchio	nuovo	vecchio	nuovo	vecchio	nuovo	vecchio	nuovo
Italiano	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4
Latino	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4
Greco	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3
Lingua straniera	4	3	4	3		3		3		3
Storia	2		2		3	3	3	3	3	3
Geografia	2	3	2	3						
Filosofia					3	3	3	3	3	3
Matematica	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2
Fisica						2	2	2	3	2
Scienze		2		2	4	2	3	2	2	2
Storia dell'arte					1	2	1	2	2	2
Scienze motorie	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Irc	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Totale	27	27	27	27	28	31	28	31	29	31

Il Liceo classico è l'unico che veda aumentare il proprio orario (almeno rispetto all'impianto tradizionale), soprattutto a causa della lingua straniera, ma anche per l'incremento della storia dell'arte nel terzo e quarto anno e della fisica nel terzo anno. È il caso di notare che il latino e il greco prevedono istituzionalmente l'insegnamento di «lingua e cultura» (come per la lingua straniera) e non quello di «lingua e letteratura» come per l'italiano. La stessa cosa si ripeterà per il latino anche nel liceo scientifico e in quello delle scienze umane.

Gli iscritti al Liceo classico, che nei primi anni Cinquanta del secolo scorso raccoglievano circa il 35% degli studenti di scuola superiore, nel 2009-10 sono stati pari al 7,6%. Per il prossimo anno è prevista una quota dell'8,4%.

**Liceo linguistico.** Da un punto di vista formale dovrebbe essere considerato una novità, poiché non esisteva un Liceo linguistico nell'ordinamento delle scuole statali; c'erano solo sperimentazioni nelle scuole non statali, poi estese a quelle statali secondo due modelli alternativi, quello previsto dalla CM 27/91 e quello proposto dalla Commissione Brocca. Secondo il nuovo regolamento (art. 6.1) il Liceo linguistico «è indirizzato allo studio di più sistemi linguistici e culturali. Guida lo studente ad approfondire e a sviluppare le conoscenze e le abilità, a maturare le competenze necessarie per acquisire la padronanza comunicativa di tre lingue, oltre l'italiano e per comprendere criticamente l'identità storica e culturale di tradizioni e civiltà diverse».

In rapporto al passato si può dire che il liceo linguistico sia quello maggiormente ridimensionato, visto il quadro orario delle trascorse sperimentazioni. Il confronto è proposto nella tavola 4 con il quadro orario della CM 27/91, rispetto al quale il linguistico Brocca si distingueva per un maggiore spazio destinato alle discipline generali a danno delle lingue straniere, entro un tetto di 34-36 ore settimanali. Va altresì notato che la denominazione delle materie di studio nella tavola è spesso approssimativa, in quanto la sperimentazione contemplava discipline con una identità piuttosto peculiare: è il caso, per esempio, ma non solo, dei linguaggi artistico-visivi, che nel biennio erano abbinati al disegno e nel triennio alla storia dell'arte.



Tavola 4 - Liceo linguistico

Materie	1		2		3		4		5	
	vecchio	nuovo	vecchio	nuovo	vecchio	nuovo	vecchio	nuovo	vecchio	nuovo
Italiano	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4
Latino	3	2	3	2	3		3		2	
Lingua straniera 1	3	4	3	4	4	3	4	3	4	3
Lingua straniera 2	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4
Lingua straniera 3		3		3	5	4	5	4	5	4
Storia e geografia	3	3	3	3						
Storia					2	2	2	2	3	2
Filosofia					3	2	3	2	3	2
Ed. civica giurid. econ.	2		2							
Matematica	4	3	4	3	3	2	3	2	3	2
Fisica	3		3			2		2		2
Scienze naturali	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2
Dis. e ling. artist.-visivi	2		2							
Storia dell'arte					2	2	2	2	2	2
Scienze motorie	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Irc	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Totale	35	27	35	27	35	30	35	30	35	30

Il Liceo linguistico si caratterizza oggi per tre lingue straniere a sviluppo quinquennale, che, per rientrare nei tetti orari complessivi, consentono solo l'attribuzione di un paio d'ore settimanali a quasi tutte le altre discipline.

L'incidenza dei Licei linguistici non era documentata in passato in quanto, trattandosi di indirizzi sperimentali, non venivano classificati a sé e in gran parte attribuiti alla soppressa istruzione magistrale. Il Miur dichiara però che nel 2009-10 i linguistici raccoglievano il 4,4% degli studenti, mentre per il prossimo anno 2010-11 è prevista una quota di iscritti pari al 5,5%.

**Liceo musicale e coreutico.** È l'unica effettiva novità nel panorama liceale, dato che fino ad oggi esistevano solo pochissime isolate sperimentazioni di Licei a indirizzo musicale. In realtà il nuovo Liceo non aspira per il momento ad una vasta diffusione, dato che l'art. 13.6 del regolamento prevede che in prima applicazione possano essere istituite non più di quaranta sezioni di Liceo musicale e dieci di Liceo coreutico, tetto che peraltro non è stato nemmeno raggiunto per il prossimo anno scolastico.

Il Liceo musicale e coreutico si articola ovviamente in due sezioni, una musicale e una coreutica, che vengono attivate in convenzione rispettivamente con un Conservatorio musicale (o Istituto musicale pareggiato) e con l'Accademia nazionale di danza. A norma dell'art. 7.1 del regolamento, tale nuovo Liceo «è indirizzato all'apprendimento tecnico-pratico della musica e della danza e allo studio del loro ruolo nella storia e nella cultura. Guida lo studente ad approfondire e a sviluppare le conoscenze e le abilità e a maturare le competenze necessarie per acquisire, anche attraverso specifiche attività funzionali, la padronanza dei linguaggi musicali e coreutici sotto gli aspetti della composizione, interpretazione, esecuzione e rappresentazione, maturando la necessaria prospettiva culturale, storica, estetica, teorica e tecnica».

Non essendo possibile operare confronti con precedenti ordinamenti, la tavola 5 riporta solo il quadro orario distinto per le discipline comuni (che occupano 18 delle 32 ore settimanali di ciascun anno) e per le due sezioni.



Tavola 5 - Liceo musicale e coreutico

Materie	1	2	3	4	5
Lingua e letteratura italiana	4	4	4	4	4
Lingua e cultura straniera	3	3	3	3	3
Storia e Geografia	3	3			
Storia			2	2	2
Filosofia			2	2	2
Matematica (con Informatica al primo biennio)	3	3	2	2	2
Fisica			2	2	2
Scienze naturali (Biologia, Chimica, Sc. della terra)	2	2			
Storia dell'arte	2	2	2	2	2
Religione cattolica o Attività alternative	1	1	1	1	1
<b>Sezione musicale</b>					
Scienze motorie e sportive	2	2	2	2	2
Esecuzione e interpretazione*	3	3	2	2	2
Teoria, analisi e composizione*	3	3	3	3	3
Storia della musica	2	2	2	2	2
Laboratorio di musica d'insieme*	2	2	3	3	3
Tecnologie musicali*	2	2	2	2	2
<b>Totale</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>32</b>
<b>Sezione coreutica</b>					
Storia della danza			2	2	2
Storia della musica			1	1	1
Tecniche della danza	8	8	8	8	8
Laboratorio coreutico	4	4			
Laboratorio coreografico			3	3	3
Teoria e pratica musicale per la danza	2	2			
<b>Totale</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>32</b>

\* In convenzione con i conservatori

Le richieste di attivare soprattutto i Licei musicali sono state numerose, quasi che l'apertura di una sezione fosse un titolo di vanto per i territori interessati, ma alla fine ne sono state soddisfatte solo 34 e in ciascuna sezione rimarranno deluse anche le attese degli studenti che hanno presentato quasi ovunque domande di iscrizione in numero superiore ai posti disponibili. L'incidenza percentuale dei Licei musicali e coreutici è quindi minima, pari nel prossimo anno allo 0,2% del totale degli studenti di Scuola Superiore. La selezione in ingresso, per valutare le attitudini specifiche, dovrebbe costituire una garanzia di qualità della formazione finale e di prospettive occupazionali.

**Liceo scientifico.** Conferma in larga misura l'impianto precedente, caratterizzato dal fatto di essere la scuola generalista per eccellenza, priva di discipline d'indirizzo e caratterizzata solo dall'approfondimento di discipline già presenti in tutti i curricula liceali. Questa posizione centrale è confermata dal gradimento dell'utenza, dato che da anni almeno uno studente su cinque si iscrive al liceo scientifico: rispetto ai primi anni Cinquanta del Novecento, quando gli iscritti allo scientifico erano poco più del 10% del totale, nel 2009-10 la percentuale risulta essere stata del 21,6%. Per l'anno 2010-11 è prevista una quota di iscritti pari al 21,1%, ma si deve tenere conto anche di coloro che hanno optato per l'opzione scienze applicate.

Il regolamento (art. 8.1) presenta lo scientifico come «indirizzato allo studio del nesso tra cultura scientifica e tradizione umanistica. Favorisce l'acquisizione delle

conoscenze e dei metodi propri della matematica, della fisica e delle scienze naturali. Guida lo studente ad approfondire e a sviluppare le conoscenze e le abilità e a maturare le competenze necessarie per seguire lo sviluppo della ricerca scientifica e tecnologica e per individuare le interazioni tra le diverse forme del sapere, assicurando la padronanza dei linguaggi, delle tecniche e delle metodologie relative, anche attraverso la pratica laboratoriale».

Tavola 6 - Liceo scientifico

Materie	1		2		3		4		5	
	vecchio	nuovo	vecchio	nuovo	vecchio	nuovo	vecchio	nuovo	vecchio	nuovo
Italiano	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4
Latino	4	3	5	3	4	3	4	3	3	3
Lingua straniera	3	3	4	3	3	3	3	3	4	3
Geografia	2									
Storia	3	3	2	3	2	2	2	2	3	2
Filosofia					2	3	3	3	3	3
Matematica	5	5	4	5	3	4	3	4	3	4
Fisica		2		2	2	3	3	3	3	3
Scienze naturali		2	2	2	3	3	3	3	2	3
Disegno e storia dell'arte	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2
Scienze motorie	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Irc	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Totale	25	27	27	27	28	30	29	30	30	30

Rispetto al precedente ordinamento, come mostra la tavola 6, risulta appena un po' ridimensionato lo studio del latino e della lingua straniera a vantaggio della filosofia e di tutta l'area scientifica.

Va comunque tenuto presente che in molti casi lo scientifico era integrato da sperimentazioni che ne incrementavano in vario modo l'orario di lezione.

Il Liceo scientifico con opzione **scienze applicate** è l'erede diretto dell'indirizzo scientifico tecnologico che era stato attivato in tanti Licei e Istituti Tecnici.

Grazie a un'intensa campagna di opinione volta a richiedere la sopravvivenza di questo indirizzo, alla fine si è ottenuta l'attivazione della specifica opzione che ha assunto il nome, epistemologicamente discutibile, di "scienze applicate" per non creare confusione con il settore tecnologico degli Istituti Tecnici e quindi preservare l'identità liceale dell'indirizzo. Generalmente noto come "scientifico senza latino", era un indirizzo piuttosto richiesto e si può ritenere che la nuova opzione scienze applicate sia destinata ad un successo pari se non superiore. Il Miur valuta nel 2,1% del totale la percentuale di studenti che frequentavano nel 2009-10 il Liceo scientifico tecnologico, ma per il 2010-11 è prevista una quota del 3,8% di iscritti all'opzione scienze applicate. La tavola 7 confronta il vecchio indirizzo scientifico tecnologico secondo la sperimentazione Brocca con il nuovo curriculum di scienze applicate.

Il confronto è piuttosto difficile, non solo per il cospicuo carico orario del progetto Brocca, ma anche per la presenza di discipline che oggi non compaiono più: è il caso di diritto ed economia, ma anche del settore scientifico, dove erano distintamente previsti, oltre a quelli esplicitati in tabella, gli insegnamenti (varia-

mente distribuiti negli anni) di biologia e laboratorio, chimica e laboratorio, fisica e laboratorio, che per semplificare sono stati raggruppati o con la fisica o con le scienze naturali.

Tavola 7 - Liceo scientifico (opzione scienze applicate)

Materie	1		2		3		4		5	
	vecchio	nuovo	vecchio	nuovo	vecchio	nuovo	vecchio	nuovo	vecchio	nuovo
Italiano	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4
Lingua straniera	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Geografia	3	3								
Storia	2		2	3	2	2	2	2	3	2
Filosofia					2	2	3	2	3	2
Diritto ed economia	2		2							
Matematica	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4
Informatica		2		2	2	2	2	2	2	2
Fisica		2		2	4	3	3	3	4	3
Lab. fisica-chimica	5		5							
Scienze naturali	3	3	3	4	7	5	7	5	7	5
Disegno e storia dell'arte	3	2	6	2	2	2	2	2	2	2
Scienze motorie	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Irc	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Totale	34	27	34	27	34	30	34	30	34	30

**Liceo delle scienze umane.** È l'erede diretto dei vecchi Istituti Magistrali e delle sperimentazioni socio-psico-pedagogiche che dal 1998 ne avevano preso il posto. Perduta la funzione di preparare all'insegnamento primario, conserva tuttavia una proposta culturale ancora spendibile nel campo dell'insegnamento o dei servizi sociali in genere. Le diverse sperimentazioni attivate negli ex Istituti Magistrali raccoglievano ancora nel 2009-10 il 7,8% degli iscritti alle Scuole Superiori, ma il Miur valuta nel 6,0% la quota di Licei effettivamente comparabili a quello delle scienze umane nello stesso anno. Per il 2010-11 è prevista una quota di iscritti pari al 4,7%.

Il regolamento (art. 9.1) lo descrive come «indirizzato allo studio delle teorie esplicative dei fenomeni collegati alla costruzione dell'identità personale e delle relazioni umane e sociali. Guida lo studente ad approfondire e a sviluppare le conoscenze e le abilità e a maturare le competenze necessarie per cogliere la complessità e la specificità dei processi formativi. Assicura la padronanza dei linguaggi, delle metodologie e delle tecniche di indagine nel campo delle scienze umane».

Il confronto con il passato è poco equilibrato, ma si propone ugualmente nella tavola 8 il prospetto del nuovo Liceo accanto a quello dell'indirizzo socio-psico-pedagogico Brocca, nel quale va notato che è stato accorpato con diritto ed economia l'insegnamento di diritto e legislazione sociale previsto nell'ultimo anno; sono stati altresì accorpato sotto l'unica dizione di scienze umane i distinti insegnamenti di elementi di psicologia sociale e statistica (previsti solo nel primo biennio) e quelli di psicologia, pedagogia, sociologia, metodologia della ricerca socio-psico-pedagogica, come pure sono accorpato nelle scienze naturali gli insegnamenti di scienze della terra, biologia e chimica previsti da Brocca distintamente in vari anni di corso; infine, l'insegnamento di storia dell'arte (o di sola arte nel primo biennio) poteva esse-

re sostituito da quello di musica in tutto il quinquennio. Nel nuovo ordinamento l'insegnamento delle scienze umane, stando alle Indicazioni nazionali, comprende antropologia nel primo biennio, pedagogia per tutto il quinquennio, psicologia nel secondo biennio e ultimo anno, sociologia nel secondo biennio e ultimo anno.

Tavola 8 - Liceo delle scienze umane

Materie	1		2		3		4		5	
	vecchio	nuovo	vecchio	nuovo	vecchio	nuovo	vecchio	nuovo	vecchio	nuovo
Italiano	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4
Latino	4	3	4	3	3	2	3	2	2	2
Lingua straniera	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2
Geografia	2		2							
Storia	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2
Filosofia					3	3	3	3	3	3
Scienze umane	4	4	4	4	7	5	7	5	5	5
Diritto ed economia	2	2	2	2					3	
Matematica	4	3	4	3	3	2	3	2	3	2
Fisica						3	4	3		3
Scienze naturali	3	2	3	2	4	2		2	3	2
Storia dell'arte	2		2		2	2	2	2	2	2
Scienze motorie	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Irc	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Totale	34	27	34	27	34	30	34	30	34	30

Il Liceo delle scienze umane ha previsto alla fine anche un'opzione **economico-sociale**, che si può almeno in parte far corrispondere a varie forme precedenti di liceo, nate spesso all'interno di ex Istituti Magistrali come sperimentazioni autonome. Il regolamento (art. 9.2) precisa che l'opzione economico-sociale «fornisce allo studente competenze particolarmente avanzate negli studi afferenti alle scienze giuridiche, economiche e sociali». L'estrema variabilità delle soluzioni adottate dalle singole scuole impedisce qualsiasi confronto con il passato e quindi la tavola 9 riporta solo il quadro orario dell'opzione economico-sociale, che per l'anno scolastico 2010-11 ha raccolto l'1,9% delle iscrizioni, contro una precedente adesione che il Miur stima nello 0,2%.

Tavola 9 - Liceo delle scienze umane (opzione economico-sociale)

Materie	1	2	3	4	5
Lingua e letteratura italiana	4	4	4	4	4
Lingua e cultura straniera 1	3	3	3	3	3
Lingua e cultura straniera 2	3	3	3	3	3
Geografia					
Storia	3	3	2	2	2
Filosofia			2	2	2
Scienze umane (Antrop., Metodol., Psicol., Sociologia)	3	3	3	3	3
Diritto ed Economia politica	3	3	3	3	3
Matematica (con Informatica al primo biennio)	3	3	3	3	3
Fisica			2	2	2
Scienze naturali (Biologia, Chimica, Sc. della terra)	2	2			
Storia dell'arte			2	2	2
Scienze motorie e sportive	2	2	2	2	2
Religione cattolica o Attività alternative	1	1	1	1	1
Totale	27	27	30	30	30

La principale differenza con il Liceo delle scienze umane consiste nella presenza di una seconda lingua straniera, nello spazio dedicato al diritto e all'economia, nell'assenza del latino e, per quanto riguarda le scienze umane, nella sostituzione della pedagogia con la metodologia della ricerca (solo nell'ultimo anno) e nello spostamento della psicologia al primo biennio.

### 3. La proposta educativa: i Profili

Uno degli elementi caratterizzanti la riforma Moratti era la presenza di un Profilo educativo, culturale e professionale (Pecup) che dava senso unitario a ciascuno dei due cicli in cui si sviluppava l'ordinamento. Il Pecup del Secondo Ciclo spiegava «come, indipendentemente dai percorsi di Istruzione e di Formazione frequentati, le conoscenze disciplinari e interdisciplinari (il *sapere*) e le abilità operative apprese (il *fare* consapevole), nonché l'insieme delle azioni e delle relazioni interpersonali intessute (l'*agire*), siano la condizione per maturare le *competenze* che arricchiscono la personalità dello studente e lo rendono autonomo costruttore di se stesso in tutti i campi della esperienza umana, sociale e professionale» (DLgs 226/05, All. A). Questa prospettiva è oggi, almeno formalmente, condivisa da Licei, Tecnici e Professionali. Il regolamento dei Licei vi fa esplicito riferimento, senza preoccuparsi troppo delle differenze di impianto tra quel disegno ed il nuovo Profilo dei Licei che figura come allegato A al regolamento.

Tra le incongruenze derivanti dalla coesistenza dei due testi ci limitiamo a segnalare nel primo la presenza di un intero paragrafo dedicato alla Convivenza civile, che costituiva una delle proposte educative proprie della riforma Moratti e che non si può certo considerare surrogata dal nuovo insegnamento di Cittadinanza e Costituzione. Ma soprattutto, si deve notare che nella logica del DLgs 226/05 (e anche del DLgs 59/04 per il primo ciclo) il Pecup era il profilo *dello studente*, mentre quello attuale è il profilo *dei Licei*. La differenza tra l'impostazione della riforma Moratti e quella del riordino Gelmini è anche in queste intitolazioni: la centralità dello studente e della sua crescita personale è accolta doverosamente in premessa, ma poi l'attenzione si focalizza sulla scuola, sulla sua organizzazione, sul lavoro dell'insegnante, che sono sì finalizzati all'apprendimento dello studente ma con la preoccupazione di offrirgli un sapere ben strutturato più che di promuovere le sue capacità. Le polemiche degli ultimi mesi circa l'alternativa tra conoscenze e competenze, nella unilateralità delle posizioni reali o presunte, hanno mostrato quale sia il nodo culturale di fondo. Poiché gli esperti cui il ministro Gelmini si è prevalentemente affidato contestano la fumosità delle competenze e accusano la categoria dei pedagogisti di aver infarcito la scuola di metodologie vuote perdendo di vista i contenuti, il rimedio è quello di ritornare alla solidità di alcune conoscenze essenziali, aggiornate dalle nuove tecnologie ma in un quadro di riferimenti oggettivi. Questa "operazione nostalgia", che tende a riportare soprattutto i Licei al modello frequentato a suo tempo dagli adulti di oggi, è riconoscibile nelle sue intenzioni attraverso le formule adottate dai diversi documenti: nel Pecup del 2005 i contenuti disciplinari erano presentati sotto il titolo di «strumenti culturali» e lo studente alla fine del ciclo era «posto nella condizione

di...»; l'attuale Pecup dei licei elenca invece una serie di «risultati di apprendimento», in relazione ai quali «gli studenti dovranno ...». Si potrà dire che sono solo dettagli, ma ci sembra che siano rivelatori di un'idea di scuola.

Anche l'iter del Profilo liceale è stato piuttosto controverso. Al regolamento approvato in prima lettura, infatti, era allegato un Pecup del tutto diverso, sul quale si erano concentrate le osservazioni del CNPI, soprattutto volte a rilevare una scarsa attenzione alla logica delle competenze che dovrebbe ispirare la nuova prassi didattica. Dato che anche le Commissioni parlamentari avevano chiesto una revisione del Profilo, il testo è stato interamente riscritto e impostato in maniera più asciutta e schematica. I risultati di apprendimento sono raggruppati nel Profilo in cinque aree (metodologica; logico-argomentativa; linguistica e comunicativa; storico-umanistica; scientifica, matematica e tecnologica), le prime due palesemente trasversali e non riconducibili a specifiche discipline di insegnamento. Si può notare l'asimmetria con i quattro assi culturali dell'obbligo, con i quali occorrerà comunque fare i conti (e ai quali invece si uniformano i Pecup di tecnici e professionali). In ogni caso, gli insegnanti sono sollecitati ad uscire dal proprio specifico disciplinare (che è stato fino ad oggi un vincolo fortissimo soprattutto nei Licei più tradizionali) per imparare a lavorare in *team* su obiettivi comuni.

I Licei si caratterizzano come scuola generalista, ancora legata ad una concezione gratuita e astratta della cultura, anche se risulta ridimensionata la tradizionale sensibilità umanistica derivante dall'impostazione gentiliana. Come è già emerso dall'analisi dei singoli curricula, è stato ampliato fin dal primo biennio lo spazio destinato alle discipline scientifiche, mentre al contrario si restringe lo spazio del latino, un tempo disciplina tipica della cultura liceale ed oggi eliminato dall'artistico, dal triennio linguistico, dal musicale e coreutico, dall'opzione scienze applicate e da quella economico-sociale. La disciplina caratterizzante dei Licei rimane perciò la filosofia, presente in tutti i Licei con due o tre ore settimanali negli ultimi tre anni.

Una semplice analisi lessicale sui termini che ricorrono con maggiore frequenza nel testo del Profilo dei Licei può essere indicativa delle tendenze del Profilo. A nostro parere la parola chiave può essere "tradizione" che, insieme all'aggettivo "tradizionale", ricorre 13 volte, contando anche le citazioni dal testo del regolamento. In un certo senso, il riferimento alla tradizione può essere la cifra della proposta culturale dei nuovi Licei che, anche quando dichiarano di voler proiettare nel futuro gli studenti, lo fanno con solidi riferimenti al passato. Tanto per curiosità, si può aggiungere che "metodo" e i suoi derivati ricorre 12 volte; le competenze ricorrono 15 volte, ma ben 9 volte si tratta di citazioni tratte dal regolamento; 7 volte si fa riferimento all'estetica, 2 volte all'etica (mai alla morale); una sola volta compare l'aggettivo "religiosa" per descrivere un aspetto della tradizione che gli studenti devono conoscere all'interno dell'area storico-umanistica.

#### 4. La proposta didattica: le Indicazioni

Il regolamento prevede (art. 13.10) l'emanazione di un apposito decreto ministeriale, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze, con «le indica-



zioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento con riferimento ai profili di cui all'articolo 2, commi 1 e 3, in relazione alle attività e agli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali».

Schemi di indicazioni disciplinari erano stati elaborati da diversi mesi, ma il Ministro ha preferito alla fine affidare il compito ex novo ad uno specifico gruppo di lavoro che ha rapidamente prodotto il testo delle Indicazioni nazionali reso noto il 15 marzo scorso e sottoposto ad un dibattito pubblico dal quale le Indicazioni sono uscite in parte modificate alla fine di maggio, con l'aggiunta di una Nota introduttiva (Allegato A) che presenta unitariamente la proposta.

Nel ricostruire la genesi del documento, la Nota si apre con un'apprezzabile assunzione di responsabilità personale da parte di tutti i componenti del gruppo di lavoro, che sono elencati nominativamente. Da un punto di vista metodologico, è dichiarata una scelta di semplicità mediante l'adozione di «un modello scevro da tecnicismi inutili e accessibile all'intera comunità scolastica». In effetti è facile verificare che le Indicazioni disciplinari sono facilmente leggibili dagli stessi studenti grazie a un linguaggio forse povero ma indubbiamente chiaro.

Le Indicazioni dichiarano di assumere, nel primo biennio liceale, gli impegni richiesti dal nuovo obbligo di istruzione, che comunque è considerato «un provvedimento da aggiornare». Si manifesta qui una posizione critica nei confronti della categoria pedagogico-didattica della competenza, che costituisce proprio uno dei punti qualificanti del nuovo obbligo (ma anche della precedente riforma Moratti).

La scelta teorica del gruppo di lavoro ministeriale è stata quella di puntare alla «salvaguardia degli statuti epistemici dei singoli domini disciplinari, di contro alla tesi che l'individuazione, peraltro sempre nomenclatoria, di astratte competenze trasversali possa rendere irrilevanti i contenuti di apprendimento». A sostegno di questa posizione viene anche citato il modello emanato ultimamente per la certificazione dell'obbligo di istruzione (DM 9/10), del quale si sottolinea che non prevede la certificazione delle competenze di cittadinanza (che per loro natura sono impossibili da certificare). Le Indicazioni, perciò, mirano all'«esplicitazione dei nuclei fondanti e dei contenuti imprescindibili» di ogni disciplina, rifuggendo da ogni tassonomia e dal sostegno a qualsiasi modello didattico-pedagogico. Il riferimento ai contenuti di conoscenza, esposti nella loro asciutta essenzialità, è la base solida e incontrovertibile su cui tutte le scuole e tutti gli insegnanti dovrebbero facilmente riconoscersi, potendo lavorarci sopra con estrema autonomia e libertà.

La polemica contro la pedagogia delle competenze (che diventano le vittime di una diversa battaglia contro il pedagogismo inconcludente di certi pedagogisti) ha prodotto alla fine un testo che non sfugge ad alcuni squilibri anche di carattere formale. Per esempio, mentre il già citato art. 2.2 del regolamento prevede che gli studenti acquisiscano nel corso del quinquennio «conoscenze, abilità e competenze coerenti con le capacità e le scelte personali e adeguate al proseguimento degli studi di ordine superiore, all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro», le Indicazioni sono rimaste aderenti piuttosto al dettato dell'art. 13.10, concentrando la loro attenzione solo sugli obiettivi specifici di apprendimento di ciascuna disciplina e sorvolando sulla declinazione analitica di conoscenze, abilità e competenze (considerato esercizio nomenclatorio inutile e verboso).



Il testo delle Indicazioni proposte per ciascuna disciplina si presenta diviso in due paragrafi, intitolati rispettivamente *Linee generali e competenze* e *Obiettivi specifici di apprendimento*, ma nel primo paragrafo le competenze compaiono solo nel titolo e si evita accuratamente di nominarle, facendovi ricorso quasi solo nel caso delle competenze linguistiche; nel secondo paragrafo sono di fatto elencati più obiettivi di insegnamento che di apprendimento, vista la tendenza a fissare, di ogni disciplina, i contenuti irrinunciabili. Nonostante le buone intenzioni, il linguaggio scivola nella prescrittività («si dovrà», «almeno», «necessariamente» ecc.), probabilmente nell'intento di dare corpo alla valenza identitaria che quelle prescrizioni intendono avere per il significato culturale e formativo di ogni disciplina. Soprattutto nelle discipline umanistiche sembra emergere la tentazione di fissare il «canone» degli autori e degli argomenti costitutivi di una tradizione, ma il risultato può essere letto anche come assunzione di responsabilità verso un significato alto della cultura. Al di sopra di qualsiasi suggerimento ministeriale, però, ciò che rimane sempre decisivo è la mediazione didattica operata dal singolo insegnante.



# La nuova Istruzione tecnica: un'opportunità per i giovani, una necessità per il Paese

CLAUDIO GENTILI<sup>1</sup>

*Nell'immaginario sociale il percorso formativo attuato negli Istituti Tecnici è considerato di valore minore rispetto al prestigio offerto dai Licei.*

*Eppure, negli Istituti Tecnici si coltiva e si sviluppa l'umanesimo tecnologico, che sul piano pedagogico ha pari dignità dell'umanesimo scientifico e di quello letterario: non si dà oggi vera cultura umanistica che non sia intrecciata con conoscenze tecnologiche.*

*Lo sviluppo dell'Italia chiede con urgenza il rilancio della Scienza e della Tecnica e il potenziamento degli investimenti in alta tecnologia, riconosciuta da tutti come la chiave della competitività internazionale.*

*La recente riforma dell'istruzione tecnica – inglobata nell'ampio scenario che da settembre 2010 cambierà tutta la fascia dell'istruzione secondaria superiore – mette in risalto la caratteristica principale degli Istituti Tecnici come "scuole dell'innovazione", dove è possibile coltivare pragmatismo tecnologico, i nuovi linguaggi della scienza e la didattica di laboratorio, e che preparano i ragazzi al mondo del lavoro oppure li indirizzano verso un percorso universitario.*

## 1. Lo scenario economico

Le economie mondiali sono investite da una crisi di portata straordinaria che ne sta modificando i modelli di consumo e i paradigmi produttivi. Il baricentro della crescita si è spostato. Geograficamente verso i paesi emergenti, soprattutto i quattro BRIC (Brasile, Russia, India, Cina), che traineranno la ripresa dell'economia mondiale. Tecnicamente verso le innovazioni pervasive, trasversali ai settori: materiali avanzati, nanotecnologie, micro e nanoelettronica, biotecnologia,

<sup>1</sup> Direttore Education Confindustria.

fotonica. Se questo è lo scenario dell'evoluzione di breve periodo, nessuno può stimare però la velocità di uscita dalla crisi. Alcuni economisti sostengono che solo nel 2017 torneremo ai livelli pre-crisi.

Questa crisi non ha spinto l'Italia a ripiegarsi su se stessa. L'atteggiamento più diffuso è stato di reazione agli eventi della crisi.

Le imprese e le famiglie italiane stanno dimostrando una grande capacità di adattamento dettato dalla forza di rimodellare comportamenti e strategie a seconda delle situazioni.

Nell'attuale congiuntura negativa, alcuni paesi occidentali stanno adottando riforme con misure di accompagnamento in particolare per i settori dell'università, ricerca e innovazione (circa 82 miliardi di dollari negli Stati Uniti e 16 miliardi di euro in Germania).

È indispensabile che anche in Italia tutti riconoscano la portata strategica, la dimensione intergenerazionale e il carattere di investimento di lungo periodo (15-20 anni) della spesa per l'istruzione. L'istruzione rappresenta un obiettivo strategico per il Paese sul quale dovrebbero concentrarsi azioni ed obiettivi condivisi, misurabili e realizzabili.

La crescita nei prossimi anni si concentrerà laddove si saprà investire in conoscenza e capitale umano. La società non può abdicare al suo compito educativo. L'educazione è il primo veicolo per salvaguardare il patrimonio distintivo dei valori e dei saperi di una società, ma anche il suo patrimonio di conoscenze tecnologiche e di cultura di impresa. Per questo anche in Italia la crisi economica e il deficit di competitività impongono riforme radicali a partire dai sistemi educativi.

Negli ultimi venti anni la scuola e la formazione hanno perso posizioni nell'agenda del nostro Paese: la Riforma della scuola secondaria superiore è giunta all'approvazione parlamentare nel 2003 eppure ci sono voluti ben 7 anni per arrivare alla fase operativa della sua applicazione.

L'impatto degli annunci, dei rinvii e dei dietrofront su un sistema grande e complesso come quello della scuola è stato devastante.

Oggi possiamo dire di essere arrivati ad un punto di svolta: da settembre 2010 cambierà tutta la fascia dell'istruzione secondaria superiore.

## 2. Umanesimo tecnologico e istruzione tecnica

Il modello curricolare della scuola secondaria italiana è costruito su una gerarchia dei saperi che prevede implicitamente la superiorità delle discipline umanistiche su quelle scientifiche. Questa concezione cosiddetta "gentiliana" ed erede della tradizione idealistica, ha egemonizzato per quasi un secolo il sistema scolastico del nostro Paese e ha accentuato la dicotomia tra cultura umanistica e cultura scientifica, tra formazione e lavoro, relegando ad un ruolo subalterno gli istituti tecnici e professionali. È questo il punto cruciale. Negli Istituti Tecnici si coltiva e si sviluppa quell'umanesimo tecnologico, che sul piano pedagogico ha la stessa dignità dell'umanesimo scientifico e di quello letterario. La centralità della formazione alla diffusione di un umanesimo della scienza e della tecnologia passa

attraverso un cambiamento di mentalità non facile da realizzare, e tuttavia urgente<sup>2</sup>.

L'insegnamento della scienza e della tecnica alle giovani generazioni si pone entro un orizzonte generale in cui la cultura va vista come un tutto unitario, dove pensiero ed azione sono strettamente intrecciati così da formare personalità complete in grado di sviluppare le proprie prerogative. In questo modo si possono valorizzare i talenti e le vocazioni individuali e perseguire il successo scolastico e professionale di ogni persona.

La complessità degli scenari tecnologici ha reso impraticabile lo sviluppo di un unico impianto formativo rendendo indispensabile la definizione di figure professionali ad elevato tasso di specializzazione, per il raggiungimento degli obiettivi professionali sostenibili in un periodo formativo adeguato<sup>3</sup>.

Da uno dei più acuti studiosi dei processi di apprendimento, come Edgar Morin, viene l'invito a superare quella frammentazione e separazione dei saperi che provoca la loro sterilità. "La cultura, ormai, non solo è frammentata in parti staccate, ma anche spezzata in due blocchi. [...] La cultura umanistica è una cultura generica, che attraverso la filosofia, il saggio, il romanzo alimenta l'intelligenza generale, affronta i fondamentali interrogativi umani, stimola la riflessione sul sapere e favorisce l'integrazione personale delle conoscenze. La cultura scientifica, di tutt'altra natura, separa i campi della conoscenza; suscita straordinarie scoperte, geniali teorie, ma non una riflessione sul destino umano e sul divenire della scienza stessa"<sup>4</sup>. Non si dà oggi vera cultura umanistica che non sia intrecciata con conoscenze tecnologiche, mentre si estende sempre più l'utilizzo del sapere umanistico nell'ambito produttivo.

### 3. La competitività dell'istruzione italiana di fronte all'emergenza tecnico-scientifica

La crescita di produttività e investimenti in un ambiente caratterizzato dalla globalizzazione e dalla rivoluzione tecnologica e informatica richiede un rafforzamento della cultura tecnica e un'offerta formativa in grado di rispondere alla domanda di tecnici da parte delle imprese.

I dati parlano chiaro. A fronte di una offerta sul mercato del lavoro di 137mila tecnici intermedi, nonostante la crisi, le imprese manifatturiere ne vogliono di più: non ne trovano circa 76mila. Sul fronte laureati, gli introvabili sono gli ingegneri. Le imprese non ne trovano circa 14mila.

Gli istituti tecnici, da cui escono i profili determinanti per lo sviluppo del sistema produttivo, sono stati la chiave del boom economico italiano del dopo-

<sup>2</sup> Cfr. MARGIOTTA U., *Tecnologia e formazione per il III millennio*, in GENTILI C., *Umanesimo tecnologico e istruzione tecnica*, Roma, Armando Editore, 2007, 15.

<sup>3</sup> Cfr. DEMARTINI C., *Fondamenti epistemologici del sapere tecnologico*, in GENTILI C., *Umanesimo tecnologico e istruzione tecnica*, Roma, Armando Editore, 2007, 99.

<sup>4</sup> MORIN E., *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001, 10.

guerra e continuano a rappresentare un *asset* strategico per il nostro Paese anche nel nuovo scenario dell'economia globale del XXI secolo.

Il nostro Paese deve fare i conti con un deficit di preparazione in campo tecnico-scientifico – sia a livello di scuola superiore, che universitario – che ha gravi ripercussioni sulla competitività del Paese. Lo sviluppo dell'Italia chiede con urgenza il rilancio della scienza e della tecnica e il potenziamento degli investimenti in alta tecnologia, riconosciuta da tutti come la chiave della competitività internazionale, che può favorire lo sviluppo e rendere il Paese più dinamico e competitivo. I settori di punta del futuro sono tutti caratterizzati da una elevata competenza tecnico-scientifica.

#### 4. L'orientamento alla cultura tecnica

L'istruzione tecnica nasce alla fine dell'Ottocento dalla volontà di “costruire” partendo dalla conoscenza del territorio, dal bisogno espresso dal mercato del lavoro, coniugato con l'esigenza di trasmettere la tradizione e la cultura delle professioni. L'iscrizione della grande maggioranza dei ragazzi alla secondaria superiore ha trasformato poi questi istituti in canali di autentica scolarizzazione di massa finalizzata all'inserimento occupazionale. Nonostante ciò, i percorsi tecnici risultano spesso meno attrattivi per gli studenti. Le ragioni di questa situazione sono molteplici e collegate ad una percezione diffusa, ma in parte distorta, basata su: la mancanza del riconoscimento del ruolo reale che l'istruzione tecnica ha avuto nello sviluppo sociale ed economico del Paese; il maggiore prestigio attribuito nell'immaginario collettivo al liceo; la carenza di adeguate azioni di orientamento e di servizi in grado di accompagnare l'allievo nel riconoscere la propria “vocazione”; il minore prestigio sociale di molte professioni tecniche e artigianali<sup>5</sup>.

Sono convinto infatti che il primo problema della scuola italiana oggi sia un problema culturale, e che ci sia bisogno di far capire ai ragazzi, alle famiglie e agli insegnanti che l'istruzione tecnica ha una valenza non meno nobile di quella dei Licei. Nel processo di rafforzamento dell'identità specifica dell'istruzione tecnica e del suo “capitale reputazionale” l'orientamento rappresenta dunque una componente indispensabile per favorire una scelta consapevole del percorso di studi ed attrarre quel target di studenti, tradizionalmente destinati a percorsi scolastici considerati di maggiore attrattiva.

La recente Riforma dell'istruzione tecnica mette in risalto la caratteristica principale degli Istituti Tecnici come scuole dell'innovazione dove è possibile coltivare insieme il pragmatismo tecnologico, i nuovi linguaggi della scienza e la didattica di laboratorio, in modo da prepararsi sia al lavoro, che al proseguimento degli studi a livello universitario.

<sup>5</sup> Cfr. *Persona, tecnologie e professionalità. Gli Istituti Tecnici e Professionali come scuole dell'innovazione*, Documento finale della Commissione ministeriale, presieduta dal Prof. A.F. De Toni, per la riorganizzazione degli istituti tecnici e professionali, Roma, 3 marzo 2008, 11-12.



## 5. Il nuovo profilo degli Istituti Tecnici

Ma quali sono le novità più significative contenute nel Regolamento sull'istruzione tecnica approvato il 4 febbraio 2010? Perché molte delle novità proposte sono stata osteggiate da una parte non piccola del mondo della scuola? Perché non si è sviluppato sull'istruzione tecnica un dibattito culturale sufficientemente ampio che accompagnasse l'opera del legislatore e identificasse l'asse culturale della nuova istruzione tecnica?

Sono tutte domande che meritano risposte approfondite.

In sintesi si può dire che il vero obiettivo della Commissione De Toni era identificare le condizioni per una svolta pedagogica profonda all'interno dell'istruzione tecnica ispirata al concetto di umanesimo tecnologico<sup>6</sup>.

Il risultato più significativo del lavoro della Commissione è infatti la chiara identità dell'istituto tecnico ben distinto sia dal liceo tecnologico che dall'istituto professionale con il definitivo superamento del "trattino" tecnico-professionale.

Un elemento che colpisce nel dibattito che si è sviluppato attorno alla Riforma è la sottovalutazione dei dati PISA che, attestando l'ignoranza scientifica di una parte rilevante degli studenti italiani, richiedono nuove strategie didattiche.

I nuovi istituti tecnici dovranno offrire ai giovani conoscenze teoriche e applicative spendibili in ampi contesti di studio, professionali e di lavoro, nonché una gamma di abilità cognitive necessarie a risolvere problemi, a sapersi gestire autonomamente in ambiti caratterizzati da innovazioni continue, assumendo progressivamente anche responsabilità per la valutazione e il miglioramento dei risultati ottenuti.

La *missione della istruzione tecnica* è finalizzata a garantire l'approfondimento della cultura scientifica e delle basi di riferimento teoriche delle tecnologie, fornendo allo studente le capacità necessarie per comprendere criticamente le problematiche scientifiche e storico-sociali collegate alla tecnologia e alle sue espressioni contemporanee (nel segno dell'*high-tech*), favorendo l'acquisizione di una perizia applicativa e pratica, assicurando lo sviluppo della creatività e della inventiva progettuale<sup>7</sup>. E proprio a questo obiettivo sono indirizzate le novità introdotte dalla Riforma nell'ambito dell'innovazione didattica.

## 6. I tre pilastri dell'innovazione didattica: la didattica di laboratorio, le scienze integrate, l'alternanza scuola-lavoro

La trasformazione profonda dell'insegnamento nella Riforma degli istituti tecnici ha tre luoghi didattici privilegiati: la didattica di laboratorio, le scienze integrate, l'alternanza scuola-lavoro.

<sup>6</sup> Cfr. GENTILI C., *Umanesimo tecnologico e istruzione tecnica*, Roma, Armando Editore, 2007.

<sup>7</sup> Cfr. "Persona, tecnologie e professionalità. Gli Istituti Tecnici e Professionali come scuole dell'innovazione", Documento finale della Commissione ministeriale, presieduta dal Prof. A.F. De Toni, per la riorganizzazione degli istituti tecnici e professionali, Roma, 3 marzo 2008, 24.

La didattica di laboratorio è una delle principali leve del cambiamento: investe tutte le discipline, anche per superare la tradizionale dicotomia tra cultura umanistica e cultura tecnico-scientifica; assume, tuttavia, particolare rilievo nelle discipline che caratterizzano le aree di indirizzo.

Il laboratorio non può essere identificato unicamente con le aule speciali e gli spazi tecnologicamente attrezzati; infatti, è lo strumento metodologico privilegiato sia per coinvolgere attivamente gli studenti nei processi di apprendimento, sia per facilitare il dialogo tra la scuola e il mondo del lavoro e agevolare l'inserimento dei giovani in contesti produttivi reali attraverso stage, tirocini, alternanza scuola-lavoro.

Vorrei utilizzare questa frase per chiarire cosa realmente si deve intendere per didattica laboratoriale: se ascolto dimentico, se vedo ricordo, se faccio capisco. Questo è il significato di una reale didattica laboratoriale. È errato il presupposto che un apprendimento teorico possa nascere solo attraverso l'erogazione di lezioni frontali tenute in aula.

Attività di laboratorio ben condotte possono invece contribuire all'acquisizione e anche a un maggior consolidamento degli apprendimenti teorici.

È infatti ampiamente dimostrato che la scienza si apprende sviluppando negli studenti lo spirito della ricerca: conoscere la scienza non significa imparare a memoria le risposte, ma imparare a formulare domande.

La Riforma individua nuove modalità per avvicinare con successo i giovani allo studio delle materie scientifiche. Le indagini PISA ci dicono che i nostri studenti sono deficitari proprio nell'acquisizione del metodo scientifico: assistiamo infatti a un forte calo d'interesse di queste materie da parte dei giovani. È noto peraltro come senza una adeguata motivazione qualsiasi reale apprendimento risulti molto difficile: dobbiamo quindi recuperare interesse e motivazione allo studio di queste materie rinnovando i canoni tradizionali di insegnamento di queste discipline. E la Riforma si muove proprio in questa direzione, prevedendo un cambiamento dell'impostazione metodologica: non più insegnamenti separati, ma integrati nel rispetto delle specifiche aree di intervento didattico disciplinare.

Sia sotto il profilo storico, nel quale le scienze sono andate progressivamente distinguendosi, sia alla luce della ricerca scientifica corrente, nella quale sono molteplici i campi multidisciplinari di interesse tecnologico, viene facilitato il raccordo fra i saperi scientifici di base e quelli che orientano alle attuali applicazioni.

Gli istituti tecnici devono diventare, sempre più, i contesti formativi di elaborazione e applicazione di una didattica basata su un "clima di laboratorio" e su ambienti d'apprendimento, finalizzati a ridurre la frammentarietà e a superare la sequenza puramente lineare dei processi d'insegnamento, e all'interno dei quali i differenti saperi appaiano non come costruzioni astruse e prive di motivazione, ma come risposte a domande ed esigenze che vengono chiaramente poste ed esplicitate. Il laboratorio non sarà più soltanto un luogo fisico, ma soprattutto uno strumento attraverso il quale l'alunno potrà progettare e sperimentare, imparare a raccogliere dati, discutere e argomentare le proprie scelte. Quello che abbiamo chiamato il "clima di laboratorio", di cui le attività pratiche di laboratorio costituiscono una componente imprescindibile, ma che non si riduce a esse sole, assume

la veste di convinzione che “a ogni livello scolastico, il risolvere problemi, anche con strumenti e risorse digitali, offra occasioni per acquisire nuovi concetti e abilità, per arricchire il significato di concetti già appresi e per verificare l’operatività degli apprendimenti realizzati in precedenza”<sup>8</sup>.

## 7. Conciliare conoscenze e competenze: dalla frammentazione all’integrazione dei saperi

Passare da una didattica basata sulle discipline e sull’insegnamento a una didattica basata sulle competenze realisticamente acquisibili dalla maggioranza degli studenti e sull’apprendimento. È una rivoluzione copernicana: si chiama riforma dell’insegnamento e chiama in causa una profonda trasformazione culturale del ruolo dell’insegnante. Non ha niente a che vedere con la becera trasformazione del docente in “facilitatore” e in “assistente sociale”. Non rinuncia al rigore del sapere e alla trasmissione di generazione in generazione del patrimonio della cultura di cui la scuola – e non Internet – è detentrica.

La didattica per competenze è molto diversa da una didattica basata esclusivamente sulle discipline insegnate in forma cattedratica e nozionistica ignorando i risultati di apprendimento. Non che le discipline vengano meno. È evidente che le discipline sono la base del “Lego della conoscenza”. Ma i singoli mattoni del “Lego” (le discipline) concorrono a costruire il “castello dell’apprendimento” (le competenze effettivamente possedute dagli studenti). Il limite della didattica disciplinarista è proprio l’incapacità di integrazione delle discipline tra di loro e l’individualismo pedagogico.

D’altro canto è acclarato nelle migliori esperienze internazionali che si apprende meglio integrando le diverse discipline, trattando problemi, collegando i saperi attraverso gli organizzatori concettuali. Tempo, energia e misura ad esempio si possono apprendere solo integrando sul piano metodologico le diverse discipline scientifiche. Ho cercato di argomentare la fondamentale differenza tra il concetto di competenza e quello di abilità in alcuni testi a cui mi permetto di rimandare<sup>9</sup>.

La lingua italiana per alcuni aspetti è ambigua e ci soccorre l’inglese: competenza è la sintesi di *knowledge* (conoscenze), *skills* (abilità), *habits* (qualità umane, abiti mentali). Nelle migliori ricerche internazionali la competenza non è una specie, ma un genere di cui la conoscenza è una fondamentale componente, ma che privilegia l’integrazione delle discipline, sviluppandone il potenziale di apprendimento.

Noto due rischi che dovrebbero essere evitati. Innanzitutto la rinuncia all’innovazione didattica in nome di una conservazione del primato esclusivo delle disci-

<sup>8</sup> Cfr. TAGLIAGAMBE S., *Un nuovo “capitale reputazionale” per l’istruzione tecnica e professionale*, Seminario “Istruzione Tecnica-Istruzione e Formazione Professionale - Un patto fra scuola e territorio per produrre innovazione”, Arezzo, 7 ottobre 2008.

<sup>9</sup> Cfr. GENTILI C., *Scuola ed Extrascuola*, Brescia, La Scuola, 2002 e GENTILI C., *Umanesimo tecnologico e istruzione tecnica*, Roma, Armando Editore, 2007.

pline. E per questo è auspicabile che si tenga in maggiore considerazione il raccordo tra le diverse aree disciplinari e le competenze da raggiungere descritte in modo non generico. Ma vi è anche un altro rischio. Quello di cambiare tutto perché tutto resti come prima limitandosi a chiamare le discipline “competenze” e riproducendo quindi i limiti del cognitivismo.

Fa parte di questo rischio il maldestro tentativo di trasformare l'EQF (*European Qualification Framework*) in una sorta di nuovo curriculum. L'EQF consente di rendere trasparenti e trasferibili diplomi, qualifiche e lauree, sapendo quali competenze corrispondono ai diversi titoli di studio. Ma l'EQF non è un nuovo curriculum né manda in soffitta le discipline, ma verifica le competenze associandole non solo al profitto scolastico, ma anche alle pratiche professionali.

Discutere in modo dilettesco di competenze e conoscenze non aiuta la scuola a migliorare.

Ogni processo di insegnamento ha sempre una duplice dimensione. Da un lato l'insegnante mette in valore la prima delle radici latine della parola educare, cioè “edere”, alimentare. Chiunque insegna trasmette conoscenze, alimenta i suoi allievi sul piano del sapere. Sostenere messianicamente che si passa dalle discipline alle competenze è una frase ad effetto ma ha poco rapporto con la realtà. Gli insegnanti devono avere una rigorosa preparazione disciplinare e saper insegnare bene la loro disciplina. Le discipline non vanno in soffitta.

D'altro canto ogni insegnante che non si limiti al sillabario e alla annuale scontata reiterazione del programma, mette in valore la seconda radice dell'espressione educare, “educere”, cioè tirar fuori. E soprattutto oggi, di fronte ai “nativi digitali” e alle scoperte delle neuroscienze, questa seconda dimensione cresce di importanza. L'esperienza dell'insegnamento si gioca tra queste due dimensioni, alimentativa e fermentativa. La lezione deve creare il gusto della scientificità, dare l'«innesco», il lievito dell'attività intellettuale. Questo effetto fermentante colloca la lezione all'estremo opposto dell'enciclopedia, del libro di testo, del vocabolario, il cui ruolo è esattamente quello di fornire materia per la fermentazione.

La didattica per competenze esige la multidisciplinarietà, la valorizzazione del laboratorio, dell'alternanza scuola-lavoro, delle tante risorse educative dell'extra-scuola. Ma non si può immaginare l'ora di competenze o lo spazio delle competenze. Una guerra ideologica tra fautori del tradizionale metodo di insegnamento basato sulle discipline e fautori delle competenze è senza senso. Piuttosto che obbligare a un “aut, aut” chiedendo di scegliere tra discipline e competenze occorre porsi in una logica dell'“et, et”. Il problema della scuola di oggi è che, nella realtà media della didattica, non si ha e non si dà coscienza del fatto che lo studio sviluppi competenze. La funzione principale del concetto stesso di competenza è euristica: permette cioè al docente di individuare – e di condividerla con lo studente – la ragione finale dei contenuti di apprendimento che mette in gioco, la progressione che li lega e la concorrenza dei saperi nella costruzione di un profilo culturale aperto a nuove esperienze di studio e di lavoro.

Molte scuole hanno infatti, con fatica e con risultati significativi, sperimentato l'importanza di una didattica per competenze. Tale didattica si basa sulle discipline, ma rinuncia a una visione nozionistica e enciclopedica del sapere. Tra-

smette il rigore delle conoscenze disciplinari, ma al tempo stesso fa interagire tra di loro le discipline, quelle letterarie, in primis, ma anche quelle scientifiche e quelle tecnologiche. Collega l'insegnamento ex cathedra alla didattica laboratoriale.

Anche l'alternanza scuola-lavoro favorisce il rafforzamento delle conoscenze disciplinari attraverso esperienze di studio in ambienti professionali.

La programmazione multidisciplinare aiuta gli studenti a cogliere la complessità dei problemi e l'uso degli "organizzatori concettuali" fa dialogare le discipline scientifiche tra loro nella logica delle "scienze integrate" senza rinunciare ai paradigmi epistemologici delle singole discipline scientifiche.

Mentre però la padronanza dei contenuti di una disciplina può essere facilmente verificata con un tema o un esercizio la competenza sfugge spesso a forme di verifica tradizionali e può essere valutata solo alla fine di un percorso di studi o all'interno di una pratica lavorativa.

Rilevo l'urgenza di definire gli standard formativi di riferimento per la valutazione e la certificazione delle competenze. Rientra in questo percorso la necessità di realizzare attorno all'espressione "competenza" uno sforzo di sintesi dei diversi approcci culturali, che abbandoni una volta per tutte il vecchio preconcetto idealista che vuole la scuola legata all'*otium* e ben lontana dal *negotium*. Se Leibniz sosteneva che "la cultura libera dal lavoro", Spinoza replicava che "ogni uomo dotto che non sappia anche un mestiere diventa un furfante".

## 8. La nuova istruzione tecnica tra cultura e professionalità

L'istruzione tecnica è il luogo specifico di costruzione di una nuova sintesi tra cultura generale e professione, tra capacità di astrazione e di concettualizzazione e attitudini pratiche e operative.

In termini più specifici si richiede ai giovani che entrano nel mercato del lavoro una serie di competenze fondamentali, che integrino conoscenze, abilità e qualità personali. Competenza, insomma, non corrisponde solo a "saper fare". Competenza vuol dire sapere, saper fare e saper essere. E l'alternanza scuola-lavoro, gli stage e i tirocini, rafforzati e riqualificati dalla nuova istruzione tecnica, costituiscono una vera e propria combinazione di preparazione scolastica e di esperienze assistite sul posto di lavoro per consentire agli studenti di acquisire attitudini, conoscenze e abilità per l'inserimento e lo sviluppo della loro professionalità.

I ragazzi sono aiutati così ad affrontare compiti concreti, a scegliere, a scoprire il lavoro più adatto alle proprie inclinazioni. La passione per un lavoro si scopre attraverso il fare, la sperimentazione, la scoperta dei linguaggi della scienza e della tecnologia: dalla manodopera si deve passare alle "menti d'opera", perché in tutte le professioni si richiedono competenze tecniche, capacità relazionali, creatività.

Vorrei sottolineare come la cultura idealistica abbia veicolato per molto tempo la percezione di una lontananza abissale tra il mondo della cultura e quello del lavoro e dell'economia.

Se mai questa contrapposizione è stata corrispondente alla realtà, non lo è certamente oggi, in una società che è stata definita “della conoscenza”, in cui la creazione, la distribuzione e il significato economico della conoscenza sono in continua crescita.

La professionalità non è più relegabile all’ambito della applicazione dei saperi, la formazione professionale non è più solo addestramento. La parola “professione” deriva dal verbo latino *profiteor*, che indica colui che parla prima degli altri, che anticipa i tempi, il profeta appunto: essa veniva assimilata originariamente alla vocazione religiosa, poi, nel mondo laico, ha gradualmente assunto il valore di “vocazione civile”, di idoneità della persona a svolgere una attività determinata.

La professionalità non è soltanto frutto dell’accumulo di esperienza, ma è sempre di più risultato di un mix tra formazione di base, cultura, specializzazione ed esperienza<sup>10</sup>. Proprio perché così ricco di significati, il termine professionalità riguarda una molteplicità di contesti e di situazioni collocati sui due versanti del sapere e del sapere fare, che si collegano nella concezione di “alternanza formativa”<sup>11</sup>. Scrive Schwartz: “La formazione in alternanza, così come io la concepisco, si trova quindi ad essere collocata tra due trappole: da un lato, l’assolutizzazione della formazione, dall’altro, l’assolutizzazione del lavoro (completata dall’assolutizzazione dell’empirismo). Essa si trova tra due trappole nel senso che, se l’articolazione tra la situazione di lavoro e la situazione di formazione è ben strutturata e ben pensata, essa le evita tutte e due. Al contrario, le cumula quando l’alternanza, non progettata con rigore, corrisponde, da una parte, ad una formazione imposta, strutturata in discipline tradizionali, dall’altra, ad un lavoro ripetitivo, senza responsabilizzazione e senza legame concreto con la formazione data. Mantenendo una separazione, tra il fare (il lavoro) e il sapere (la teoria, data nel momento della formazione), non si fa in realtà che confermare, parallelamente, l’assolutizzazione della formazione oppure l’assolutizzazione del lavoro, senza inaugurare, come si pretenderebbe, una nuova pratica formativa”<sup>12</sup>.

L’esperienza in azienda, realizzata attraverso gli stage, i tirocini e i percorsi di alternanza scuola-lavoro, travalicando i suoi scopi espliciti, contribuisce nei soggetti più giovani a educare mediante il lavoro, che non significa preparare direttamente a un impiego bensì indirettamente ad un impegno lavorativo. Preparare cioè l’incontro della persona con la realtà produttiva in tutta la pienezza di impegno, di emozione e sforzo interpretativo ed esecutivo richiesti da un interprete adulto del ruolo di lavoratore. La formazione attraverso il lavoro è una preparazione ricca, fortemente contestualizzata, riconoscibile perché legata ai prodotti finali facilmente dimostrabili, in grado di coinvolgere i giovani, anche i più riluttanti, all’interno del processo di sviluppo ma anche nelle fasi intermedie dello stesso. È

<sup>10</sup> Cfr. GENTILI C., *Scuola ed Extrascuola*, Brescia, Editrice La Scuola, 2002, 85.

<sup>11</sup> Cfr. GENTILI C., *Umanesimo tecnologico e istruzione tecnica. Scuola, impresa, professionalità*, Roma, Armando Editore, 2007, 35.

<sup>12</sup> SCHWARTZ B., *Modernizzare senza escludere. Un progetto contro l'emarginazione sociale e professionale*, Roma, Anicia, 1995, 224-225.



una preparazione in grado di recuperare il riequilibrio tra le caratteristiche tacite e quelle esplicite della conoscenza<sup>13</sup>.

## 9. La nuova istruzione tecnica e l'innovazione organizzativa

Le innovazioni organizzative introdotte dalla Riforma rappresentano per le scuole l'occasione per dimostrare che l'autonomia è un valore, vincendo l'idea diffusa secondo la quale autonomia corrisponde ad anarchia e la tendenza centralista e deresponsabilizzante sempre in atto a livello nazionale e periferico.

L'emanazione del nuovo Regolamento chiama infatti scuole, aziende e organizzazioni di rappresentanza a nuove responsabilità in termini di disponibilità, di attenzione, di collaborazione nella *governance* degli Istituti, nelle attività didattiche e nelle dotazioni di laboratorio. Si apre una nuova stagione di collaborazione nella *governance* degli Istituti. Sono previsti nuovi modelli organizzativi e nuovi strumenti di gestione della *governance* tra cui il Comitato Tecnico-Scientifico.

Le scuole potranno utilizzare gli spazi già oggi offerti dalle norme vigenti per realizzare i Dipartimenti, come articolazione funzionale del collegio dei docenti, per migliorare l'organizzazione e la qualità della didattica e i Comitati Tecnico-Scientifici, per rafforzare il raccordo con l'impresa e con il territorio e uscire dall'isolamento e dall'autoreferenzialità. Il Comitato Tecnico-Scientifico a partecipazione paritetica di docenti e di rappresentanti del mondo produttivo e professionale dovrebbe diventare il vero fiore all'occhiello di tutte le scuole migliori.

Le aziende che faranno parte dei Comitati Tecnico-Scientifici avranno, tra gli altri, il compito di rappresentare alla scuola le competenze in generale richieste dal mondo produttivo; alle imprese non interessa una competenza iperspecialistica, ma una buona preparazione generale fondata non solo su conoscenze teoriche, ma anche sulla capacità di saperle applicare. In questo le imprese possono dare il loro contributo ampliando i contesti di apprendimento utili alla scuola attraverso una maggior diffusione dei tirocini e dei percorsi di alternanza scuola-lavoro.

Con il riordino cambierà dunque il modo di fare scuola degli istituti tecnici, sollecitati a mettere a punto nuovi modelli didattici e organizzativi che comportano l'integrazione dei saperi, l'utilizzo di metodologie didattiche più attive, una diffusa attività laboratoriale in tutti gli ambiti disciplinari e l'apertura ad un dialogo sistemico con il mondo produttivo, del lavoro e delle professioni.

Vorrei infine sottolineare che è davvero essenziale affrontare alcuni problemi per "mettere in sicurezza" la Riforma ed evitare partenze disordinate che avrebbero conseguenze molto negative.

Innanzitutto la diffusione dell'informazione sulle caratteristiche dei nuovi istituti tecnici, con l'orientamento degli studenti e delle famiglie. Poi l'attivazione di piani di aggiornamento e di formazione dei docenti e la trasformazione delle attuali rigide "classi di concorso", per renderle coerenti con la Riforma. L'avvio di un si-

<sup>13</sup> Cfr. REGNI R., *Educare con il lavoro, La vita attiva oltre il produttivismo e il consumismo*, Roma, Armando Editore, 2006, 190.

stema di monitoraggio e verifica degli esiti di apprendimento. L'investimento nella modernizzazione dei laboratori andrà collegato ad un progetto di valorizzazione della professionalità dei docenti, soprattutto nelle discipline scientifiche e tecnologiche.

Dopo l'approvazione della Riforma degli ordinamenti è essenziale la Riforma dell'organizzazione ispirata a modelli efficienti e meritocratici. Senza dare più poteri ai presidi, senza selezionare in modo rigoroso i docenti, senza realizzare una effettiva carriera per gli insegnanti, senza organi di rappresentanza snelli e organi di gestione efficienti è difficile immaginare un vero miglioramento della nostra scuola.

La Riforma vera non è quella scritta nelle norme, ma quella realizzata nei fatti. Dagli insegnanti prima di tutto. E da nuove regole che liberino la scuola dal soffocante centralismo e premino il merito. Potremo misurare i risultati della Riforma soltanto se riusciremo a portare il cambiamento scuola per scuola e a dare a dirigenti scolastici e insegnanti gli strumenti per garantire una scuola di qualità ai nostri giovani. È da loro che dobbiamo ripartire per costruire una società che deve saper riconoscere e valorizzare i talenti, difendere e perseguire l'affermazione del merito, garantire un futuro migliore ai giovani, alle imprese e all'intero Paese.

## Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *L'istruzione tecnica e professionale verso un nuovo futuro*, Studi e documenti degli annali della Pubblica Istruzione, Trimestrale del Ministero della Pubblica Istruzione, 115-116, Roma, Le Monnier, 2007.
- ALESSANDRINI G., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma, 2005.
- BERTAGNA G., *Saperi disciplinari e competenze*, Studium Educationis, Vol. 2, n. 3, 2009.
- BRATTI M., CHECCHI D. e FILIPPIN A., *Da dove vengono le competenze degli studenti?*, Bologna, Il Mulino, 2007.
- CAMBI E., *Saperi e competenze*, Roma-Bari, Laterza, 2004.
- CONFINDUSTRIA, *Il vantaggio competitivo della formazione*, Roma, Scuola Formazione e Ricerca, 2000.
- CONFINDUSTRIA, *La fabbrica delle competenze*, Roma, Scuola Formazione e Ricerca, 2000.
- GARDNER H., *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*, Milano, Feltrinelli, 1999.
- GENTILI C., *Cultura d'impresa e formazione*, Roma, Formazione e Innovazione, n. 2, 1992.
- GENTILI C., *Scuola ed extrascuola*, Brescia, La Scuola, 2002.
- GENTILI C., *Conoscere e competere*, in Nuova Antologia, Anno 137°, fascicolo n. 2221, Firenze, Le Monnier, 2002.
- GENTILI C., *La scuola di fronte all'impresa e al territorio*, in AA.VV., *Rapporto sulla scuola dell'autonomia*, Roma, Armando Editore, 2002.
- GENTILI C., *Poli tecnologici e distretti formativi*, in AA.VV., *Formazione e sviluppo organizzativo*, Roma, Carocci, 2005.
- GENTILI C., *Distretti tecnologici e distretti formativi, Sistemi produttivi locali e formazione*, in *L'istruzione tecnica e professionale verso un nuovo futuro*, Studi e documenti degli annali della Pubblica Istruzione, Trimestrale del Ministero della Pubblica Istruzione, 115-116, Roma, Le Monnier, 2007.
- GENTILI C., *Umanesimo tecnologico e istruzione tecnica - Scuola, impresa, professionalità*, Roma, Armando Editore, 2007.
- MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.

- MORIN E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001.
- COMMISSIONE MINISTERIALE PER LA RIORGANIZZAZIONE DEGLI ISTITUTI TECNICI E PROFESSIONALI, DOCUMENTO FINALE, *Persona, tecnologie e professionalità. Gli Istituti Tecnici e Professionali come scuole dell'innovazione*, Roma, 2008.
- REGNI R. (2006), *Educare con il lavoro, La vita attiva oltre il produttivismo e il consumismo*, Roma, Armando Editore, 2006.
- SCHWARTZ B., *Modernizzare senza escludere. Un progetto contro l'emarginazione sociale e professionale*, Roma, Anicia, 1995.
- SENNETT R., *L'uomo artigiano*, Milano, Feltrinelli, 2008.
- SERRAVALLI G., *Scuola e lavoro*, Roma, Armando Editore, 1979.
- VAIRETTI U. e MEDICINA, *Le mani nella testa. Il rapporto fra sapere e fare nel lavoro e nella formazione*, Milano, Franco Angeli, 2005.



## L'Istruzione Professionale al bivio

DARIO NICOLI<sup>1</sup>

*Il presente articolo intende offrire un quadro generale rispetto ai principali cambiamenti che interessano, in modo particolare, il Sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale, apportati dalla recente riforma della Scuola Secondaria Superiore, che entrerà in vigore a partire dall'anno scolastico 2010-11.*

### 0. Premessa

Qual è il profilo dell'Istituto Professionale, così come emerge dal nuovo ordinamento?

Com'è noto, la Commissione De Toni ha voluto risolvere la tendenziale sovrapposizione che si era instaurata nel tempo tra istruzione professionale ed istruzione tecnica, e nel contempo la tendenziale liceizzazione<sup>2</sup> derivante da più interventi normativi successivi, individuando due ambiti distinti e tendenzialmente non sovrapposti:

- a) *“gli istituti tecnici hanno durata quinquennale e offrono ai giovani conoscenze teoriche e applicative spendibili in ampi contesti di studio, professionali e di lavoro, nonché una gamma di abilità cognitive necessarie a risolvere problemi, a sapersi gestire autonomamente in ambiti caratterizzati da innovazioni continue, assumendo progressivamente anche responsabilità per la valutazione e il miglioramento dei risultati ottenuti”;*
- b) *“gli istituti professionali hanno durata quinquennale e forniscono ai giovani la formazione generale, tecnica e professionale riferita alla cultura e alle attività lavorative, nonché una gamma di abilità cognitive necessarie a*

<sup>1</sup> Università Cattolica di Brescia.

<sup>2</sup> In realtà, si tratta più precisamente dell'ampliamento dell'area della cosiddetta cultura di base, a discapito di quella professionale, considerate peraltro come ambiti giustapposti, senza connessioni programmatiche né collaborazione tra i docenti.

*risolvere problemi, sia per sapersi gestire autonomamente in ambiti caratterizzati dalla personalizzazione del prodotto e del servizio, sia per assumersi responsabilità nel monitoraggio, nella valutazione e nel miglioramento dei risultati di lavoro*<sup>3</sup>.

Va notata la comune durata quinquennale, che per gli istituti professionali sancisce il venir meno del diploma statale di qualifica triennale, così come definito dalla legge 40 del 2007, e che indica nel contempo il mantenimento della nota anomalia italiana circa la maggiore durata dei percorsi di diploma secondari rispetto alla totalità dei paesi della Comunità europea ed oltre.

È questo un punto decisivo per comprendere l'ambivalenza della natura dell'Istituto professionale, così come verrà successivamente spiegata.

Tale impostazione ha caratterizzato i nuovi ordinamenti approvati nel febbraio 2010 e quindi il decreto legislativo 226 relativo al secondo ciclo di studi.

Ne risulta che "l'identità degli istituti tecnici è connotata da una solida base culturale a carattere scientifico e tecnologico in linea con le indicazioni dell'Unione europea, costruita attraverso lo studio, l'approfondimento, l'applicazione di linguaggi e metodologie di carattere generale e specifico; tale identità è espressa da un numero limitato di ampi indirizzi, correlati a settori fondamentali per lo sviluppo economico e produttivo del Paese"<sup>4</sup>.

Di contro, l'identità degli istituti professionali "è connotata dall'integrazione tra una solida base di istruzione generale e la cultura professionale che consente agli studenti di sviluppare i saperi e le competenze necessari ad assumere ruoli tecnici operativi nei settori produttivi e di servizio di riferimento, considerati nella loro dimensione sistemica"<sup>5</sup>.

Questi enunciati richiedono, per una maggiore comprensione del loro significato, tre differenti approfondimenti:

- 1) il primo riguarda l'assetto della nuova scuola professionale così come emerge dai regolamenti appena approvati;
- 2) il secondo concerne il rapporto del Sistema di Istruzione e Formazione professionale con le Regioni e Province autonome;
- 3) il terzo si riferisce al ruolo strategico delle qualifiche e dei diplomi professionali come risorse per lo sviluppo, ed in particolare come valida via d'uscita dalla crisi economica.

## 1. La nuova scuola professionale

I nuovi regolamenti approvati il 4 febbraio 2010 si possono interpretare alla luce di tre riferimenti da proporre come fondamento per il nuovo Istituto professionale:

<sup>3</sup> Tratto dal documento *Persona, tecnologie e professionalità. Gli istituti tecnici e professionali come scuole dell'innovazione*, Roma, Paper, 2008, cap. 4.

<sup>4</sup> *Pecup* Istituti tecnici, par. 2.

<sup>5</sup> *Pecup* Istituti professionali, par. 2.



1. *Cultura popolare*: la “solida base di istruzione generale” va commisurata al tipo di studenti che frequentano gli IP, così che sia significativa ed utile, riscontrabile nel reale;
2. *Professionalità*: si tratta di concepire il lavoro come cultura, un insieme di operazioni, procedure, simboli, linguaggi e valori che riflettono una visione della realtà ed un’etica, ovvero un modo di agire in essa per scopi buoni;
3. *Laboratorialità*: il valore del lavoro si estende dallo scopo del percorso degli studi (imparare a lavorare) al metodo privilegiato che consente di apprendere in modo attivo, coinvolgente, significativo e valido (imparare lavorando).

L’ordinamento appena approvato lascia intendere la volontà di spingere le scuole a passare da una impostazione centrata sull’insegnamento ad una che persegue l’apprendimento, così che la valutazione non indichi solo ciò che lo studente sa, ma ciò che sa agire e come sa essere, con ciò che sa. Questo sarà possibile tramite un approccio formativo efficace, in grado di mobilitare tutte le potenzialità del sapere (cognitiva, pratica, emotiva), le energie naturali dello studente, dell’istituzione scolastica e formativa, e tutte le occasioni di apprendimento pertinenti ed accessibili, interne ed esterne, coerenti con il progetto.

L’approccio che si propone indica una decisa trasformazione della didattica, nella prospettiva delle competenze:

- arricchire la didattica per discipline selezionando i nuclei portanti del sapere (a misura di una scuola “popolare”), rendendo vitale e formativo l’insegnamento;
- introdurre esperienze di didattica attiva per ricerca e scoperta, aperte al contesto esterno, così che gli studenti siano protagonisti del loro cammino di apprendimento;
- valorizzare la comunità dei docenti come ambiente di lavoro cooperativo;
- valutare attraverso evidenze reali e adeguate, producendo sia voti e pagella, sia la certificazione delle competenze.

Decisiva è, a questo riguardo, la questione pedagogica. Emerge la volontà di superare la passività degli studenti e, nel contempo, l’idea cumulativa-quantitativa dei saperi.

Contemporaneamente, si intendono mobilitare le risorse degli studenti e contrastare la decadenza della didattica per discipline e l’impoverimento professionale e nel contempo esistenziale<sup>6</sup> della figura del docente.

In sostanza, si tratta di fornire ai giovani una proposta culturale adeguata al nostro tempo, europea, aperta al contesto; sostenere un apprendimento efficace

<sup>6</sup> Si è assistito, in effetti, negli anni, ad una progressiva “impiegatizzazione” del docente che ne ha ristretto via via gli ambiti di azione alle sole prestazioni di insegnamento unite ad un minimo lavoro collegiale e di preparazione/correzione; ciò contrasta con tutte le più rilevanti esperienze europee che hanno mirato al contrario all’arricchimento delle competenze e delle forme di esercizio professionale, recuperando in tal modo una visione vocazionale di tale figura. Ciò spiega l’esito paradossale della terza indagine dell’istituto Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana dove emerge un significativo riconoscimento sociale di chi è impegnato con gli alunni, che in generale non è basso se non tra gli stessi insegnanti, che dunque finiscono per essere i migliori cultori del proprio crollo d’immagine (Cavalli A. - Argentin G. 2010).

e documentato, utile e dotato di senso (prodotti/servizi aventi valore reale ed offerti ad interlocutori definiti), in una prospettiva di maggiore responsabilità e protagonismo.

Ciò non in un quadro autoreferenziale, bensì aperto al contesto: emerge la volontà di valorizzare la comunità educativa e l'organizzazione come risorsa per l'apprendimento.

Si tratta in altri termini di corrispondere alla cultura degli utenti dell'istruzione professionale, sapendo mettere in moto la volontà di apprendere dei giovani e quindi le loro risorse intrinseche che si specificano in:

- curiosità (fare domande e trovare piacere nel sapere);
- desiderio di competenza (gusto nel risolvere problemi);
- aspirazione ad emulare un modello ("che l'insegnante divenga parte integrante del dialogo interno dello studente, una persona di cui egli desidera il rispetto, di cui vuole far sue le qualità");
- impegno ad inserirsi nel tessuto della reciprocità sociale, ovvero il desiderio di rispondere agli altri e cooperare con essi in vista di un obiettivo comune (Bruner 1999).

Il riferimento al laboratorio come modalità privilegiata di apprendimento indica una strada per uscire dall'inerzia del disciplinarismo. Il "lavoro" suggerisce un metodo di studio centrato sul coinvolgimento, sulla cooperazione, sulla ricerca e sulla scoperta, sulla capacità di porsi domande e di tentare risposte, sulla dimostrazione della padronanza tramite la realizzazione di prodotti dotati di valore.

Si chiarisce in tal modo qual è l'accezione di "competenza" che emerge dall'impianto normativo: la prospettiva delle competenze, prima ancora di essere un modello istituzionale, rappresenta un passo in avanti verso la personalizzazione delle attività formative. È competente la persona autonoma e responsabile che ha coscienza dei propri talenti e della propria vocazione, possiede un senso positivo dell'esistenza, entra in un rapporto amichevole con la realtà in tutte le sue dimensioni, di cui coglie i principali fattori in gioco, è inserita in forma reciproca nel tessuto della vita sociale in cui agisce sapendo fronteggiare compiti e problemi in modo efficace.

La competenza non è assimilabile né ad un insieme di saperi, e neppure ad un "adattamento" sociale, ma indica una caratteristica di natura etico-morale della persona, una disposizione positiva di fronte al reale.

L'insegnamento nel contesto dell'approccio per competenze, cessa di essere una "successione di lezioni", ma procede come "organizzazione e animazione di situazioni di apprendimento". Per lavorare in modo consapevole sulle competenze è necessario quindi ricollegare ciascuna competenza ad un insieme delimitato di problemi e di compiti ed inventariare le risorse intellettive (saperi, tecniche, saper-fare, attitudini, capacità più specifiche) messe in moto dalla competenza considerata.

Ciò conduce all'elaborazione di un piano formativo comune; tale piano richiede l'aggregazione delle discipline in assi ed aree con una dimensione unitaria di indirizzo, la definizione di una progressione pluriennale che preveda il passaggio graduale ad un assetto ordinario per competenze, infine un'intesa stabile con i soggetti del contesto sociale ed economico.

Il centro della didattica verte sull'Unità di apprendimento, mentre serve un "linguaggio comune" basato su prove reali ed adeguate che metta in evidenza in modo concreto l'effettiva padronanza delle competenze stesse.

Tale percorso necessita di una gestione organizzativa puntuale, centrata su:

- comunicazione orizzontale e verticale;
- coordinamento efficace ed efficiente, sia a livello di settore-filiera sia di consiglio di classe, curando in particolare la continuità del lavoro in presenza di cambio di docenti;
- logistica e supporti di segreteria;
- "ingegneria" dei progetti (orientamento, alternanza...) così da ricondurli ad un percorso unitario condiviso;
- dinamica delle comunità professionali tramite la partecipazione ad iniziative di rete.

Infine, è necessaria un'alleanza educativa del territorio, che consenta una cooperazione educativa che favorisce la crescita di persone autonome e responsabili, radicate nel contesto, ma al tempo stesso aperte al mondo. A tale scopo occorre:

- condividere le mete educative, culturali e professionali dei percorsi di apprendimento;
- identificare i vari attori, arricchire le esperienze formative ed apportare le risorse necessarie;
- creare un linguaggio ed una metodologia di riconoscimento delle competenze;
- sostenere l'inclusione sociale di tutti;
- sostenere l'eccellenza formativa attraverso piani ed investimenti condivisi.

Questo impianto, peraltro impegnativo, contribuisce da un lato a colmare un vuoto metodologico che si è andato estendendo negli anni, legato all'impoverimento progressivo della professionalità del docente ed alla deriva disciplinistica caratterizzata dall'idea che la mera assimilazione dei contenuti (peraltro "minimi") possa condurre ad un perfezionamento della realtà personale degli studenti; dall'altro fornisce un quadro di riferimento unitario all'azione dei singoli docenti, dando la priorità alla visione generale rispetto al contributo del singolo.

### *1.1. Il rapporto con le regioni e province autonome*

Se pure dal nuovo ordinamento emerge un'impostazione decisamente professionale dell'Istituto, lo stesso contiene anche elementi che contraddicono tale concezione, e che mantengono aperta l'ambivalenza tra questa componente e la visione più scolasticistica dell'istruzione professionale.

Il punto decisivo riguarda la progressività del percorso formativo in senso professionalizzante; ciò richiede l'abbandono della contrapposizione teoria/pratica che si risolve nella separazione deleteria tra un biennio "di base" ed un triennio "di indirizzo" e quindi nella concezione operativa ed a-culturale della professionalità. La questione si concentra quindi sulla possibilità di fornire ai giovani che si iscrivono all'Istituto professionale un titolo di qualifica così che, tendenzialmente, tutti i percorsi formativi prevedano tale passaggio come momento decisivo della

formazione della persona anche in senso educativo e culturale. Tale possibilità è resa difficile sul piano ordinario, vista la scelta della legge 40/2007 di collocare l'istruzione professionale nell'ambito del sottosistema dell'istruzione. Ciò comporta, tenuto conto dell'articolo 117 della Costituzione che attribuisce alle regioni e province autonome la competenza esclusiva in materia di percorsi professionalizzanti, che i nuovi istituti professionali possono svolgere percorsi triennali miranti alla qualifica di istruzione e formazione professionale, solo in funzione sussidiaria nell'ambito delle norme regionali.

Lo schema di regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti professionali ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, approvato in seconda (ed ultima) lettura dal Consiglio dei Ministri nella seduta del 4 febbraio 2010, affronta tale possibilità nell'articolo 2, comma 3, là dove afferma che "gli istituti professionali possono svolgere, in regime di sussidiarietà e nel rispetto delle competenze esclusive delle Regioni in materia, un ruolo integrativo e complementare rispetto al sistema di istruzione e formazione professionale di cui al Capo III del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, ai fini del conseguimento, anche nell'esercizio dell'apprendistato, di qualifiche e diplomi professionali previsti all'articolo 17, comma 1, lettere a) e b), inclusi nel repertorio nazionale previsto all'articolo 13 del decreto legge 31 gennaio 2007, n. 7, convertito con modificazioni dalla legge 2 aprile 2007, n. 40, secondo le linee guida adottate ai sensi del comma 1-quinquies dell'articolo medesimo".

Qui si nota l'ambivalenza dei nuovi Istituti Professionali, che consiste nel mantenimento di una doppia natura:

- da un lato si intende perseguire una strategia più chiaramente professionalizzante, centrata su una cultura organica in grado di collegare strettamente assi culturali e ambiti di indirizzo, così da portare gli studenti nel triennio all'acquisizione di una qualifica di IeFP e di un diploma nel quinquennio;
- dall'altro si intende mantenere una configurazione propria del Sottosistema dell'Istruzione, di durata quinquennale, con una forte caratterizzazione di cultura di base, così da consentire agli studenti di proseguire gli studi nell'ambito universitario.

L'attuale impianto giuridico sembra non risolversi tra queste due alternative: nel primo caso non si è voluto collocare gli Istituti Professionali nell'ambito della competenza esclusiva delle regioni e ciò ha ingenerato una fattispecie giuridica debole, ovvero un'offerta formativa in regime di sussidiarietà, quindi non stabile, provvisoria, non in grado di configurare in modo strutturato i percorsi formativi; dall'altro si sono volute mantenere per tali Istituti le prerogative tipiche di un Istituto tecnico, finendo in tal modo per rappresentare un doppione dello stesso, con il pericolo di essere in ultimo assorbiti da questi.

Da ciò emerge una problematica dell'identità che non può essere sostenuta a lungo, mantenendosi questo stato di cose. A ciò si aggiunga un'altra questione, relativa al caso in cui le regioni non dichiarino alcuna strategia riguardo gli Istituti Professionali. L'articolo 8, comma quinto, del predetto schema di regolamento afferma

che, “ai fini di assicurare la continuità dell’offerta formativa, sino all’emanazione delle linee guida di cui all’articolo 2, comma 3, in caso di mancata adozione, da parte delle Regioni, degli atti dispositivi di cui all’articolo 27, comma 2, del decreto legislativo 17 possono continuare a realizzare, nei limiti degli assetti ordinamentali e delle consistenze di organico previsti dal presente regolamento, ai sensi dell’articolo 27, comma 7, del decreto legislativo medesimo, corsi triennali per il conseguimento dei diplomi di qualifica previsti dagli ordinamenti previgenti, nei limiti dell’orario annuale delle lezioni di 1.056 ore, corrispondente a 32 ore settimanali, per il primo, secondo e terzo anno. A tale scopo, gli istituti professionali si riferiscono ai quadri orario di cui agli allegati B) e C), utilizzando la quota di autonomia del 20% e le quote di flessibilità del 25% per il primo biennio e del 35% per il terzo anno di cui all’articolo 5, comma 3, lettere a), b) e c)”. Questa disposizione introduce addirittura una terza possibilità, ovvero la continuità con gli ordinamenti previgenti, generando così una confusione di offerta formativa e di percorsi non solo riferiti a diverse responsabilità istituzionali, ma anche collocate in epoche diverse del tempo, quindi prodotto di riflessioni e necessità in questo caso non attuali.

Tutto ciò delinea una fase di stallo che potrebbe essere superata mediante un accordo organico ed unitario in seno alla Conferenza Stato-Regioni; ma occorre riconoscere che questa ambiguità tra natura professionalizzante e natura generalista degli istituti non è solo giuridica, ma è fortemente radicata nella mentalità del settore nel quale si ritrovano, ad ogni livello, le due opzioni senza che appaia una linea di soluzione lungo una prospettiva univoca e condivisa.

A ciò si aggiunga la mancanza di intesa fra le Regioni e Province autonome circa il modello da perseguire: accanto alla soluzione radicale della Provincia autonoma di Trento che dichiara di non volersi avvalere degli Istituti professionali puntando sulle istituzioni formative accreditate al fine di fornire per intero l’offerta professionalizzante, vi è la Lombardia che punta ad un sistema totalmente concorrenziale tra i due soggetti, oltre a regioni come la Puglia che invece impongono un modello di integrazione dei percorsi<sup>7</sup> nel quale la scuola si occupa dei contenuti culturali generali ed il CFP degli aspetti professionalizzanti, mentre l’azienda garantisce l’alternanza formativa.

La Liguria invece ha scelto una soluzione mediana che integra ambedue le possibilità, ovvero sia la gestione autonoma e che la gestione integrata.

La variegata mappa delle soluzioni regionali unita alla diseguale distribuzione dei CFP sul territorio nazionale, complicano ulteriormente una questione che, dal punto di vista dell’Istituto professionale, non può trovare una soluzione a macchia di leopardo, ma necessita di una prospettiva univoca e condivisa su tutto il territorio nazionale.

Di contro, regioni e province autonome sembrano preferire un comportamento flessibile e variegato, perché consente maggiormente di corrispondere alle specifiche esigenze locali; dal loro punto di vista, la flessibilità e la versatilità degli istituti costituisce un fattore di pregio degli stessi, mentre non lo è per questi ultimi.

<sup>7</sup> Peraltro palesemente incostituzionale, visto il principio dell’autonomia scolastica (e quindi delle istituzioni formative che erogano percorsi di IeFP) sancito dalla Costituzione.

Tenuto conto di quanto detto, sembra poco probabile una prospettiva univoca per il futuro; molto più realistica è una soluzione differenziata anche radicalmente da territorio a territorio, così che da una parte si troveranno istituti professionali che si propongono nella prospettiva della concorrenza con le istituzioni formative, acquisendone le caratteristiche metodologiche ed organizzative, e dall'altra invece vi saranno quelli che entreranno sempre più nell'orbita degli istituti tecnici finendo per fondersi con essi.

Uno scenario alternativo a questo è rappresentato dall'entrata in gioco della variabile del quadriennio di diploma professionale leFP. Si tratta di una prospettiva strategica poiché qualificherebbe i percorsi del comparto professionalizzante con una soluzione – il diploma rilasciato a 18 anni – del tutto conforme all'impostazione europea, quindi di deciso interesse per i giovani e le loro famiglie, oltre che per le imprese.

Com'è noto, la durata del ciclo secondario in Italia è incongrua rispetto a tutti gli altri paesi di area Ocse che, con sole piccole eccezioni, presentano una conclusione degli studi a 18 anni. Questa discrasia di un anno si rende evidente in modo clamoroso con l'applicazione del sistema EQF poiché in Italia i giovani raggiungono il livello 4, relativo al diploma/baccalaureato, in cinque anni.

A ciò si aggiunga l'esito paradossale della riforma universitaria che, essendo partita con l'intenzione di ridurre il percorso quadriennale di un anno, ha portato invece al suo prolungamento visto che alla laurea triennale gli studenti debbono spesso aggiungere quella biennale.

I due Ministri Berlinguer e Moratti hanno cercato, senza riuscirci, sia pure in modo diverso, di ridurre di un anno il percorso secondario degli studi, anche sulla base di impegni in questo senso più volte ribaditi in seno alla Conferenza europea dei Ministri dell'istruzione.

Nell'attuale ordinamento si trovano cinque tracce di questa intenzione parzialmente mancata:

- la maggiore età che si acquisisce a 18 anni, con tutto ciò che comporta in termini di passaggio di status del giovane costituendo quindi una tappa per lo stesso percorso degli studi;
- la durata di 12 anni del diritto-dovere (salvo l'acquisizione di una qualifica professionale che, se regolare, può essere raggiunta dallo studente a 17 anni), quindi l'ultimo anno delle superiori rimane numericamente fuori da tale limite;
- il diploma professionale regionale di durata quadriennale (è previsto, sino ad ora, nella Provincia di Trento, in Lombardia ed in Liguria);
- la presenza della figura dell'"ottista", ovvero la possibilità, da parte di chi al termine del quarto anno ha conseguito la media dell'otto in tutte le materie, di anticipare di un anno l'esame di Stato;
- la presenza, dopo i due bienni, di un monoennio finale con l'intento di consolidare gli apprendimenti anche in vista della scelta futura.

Non pare peregrino pensare che la durata eccessiva del percorso degli studi scolastici influisca negativamente sulla motivazione e sul tono della partecipazione dei giovani che mal sopportano il prolungamento oltre la maggiore età di un

modo passivo e “sotto tutela” di vivere la scuola, visto che da noi sono rari i casi che prevedano una gestione del curriculum da parte dello studente<sup>8</sup>.

È quindi possibile e strategico, per CFP e Istituti professionali puntare ad un diploma quadriennale di tipo europeo che garantisca una formazione pari al quarto livello EQF, quindi totalmente comparabile con quanto avviene nell’ambito della Comunità; meglio ancora se, al termine di questo quadriennio, per una parte dei giovani diplomati sia possibile accedere all’anno di specializzazione IFTS così da inserirsi nel mondo del lavoro con una preparazione ancora più solida corrispondente a figure effettivamente richieste dal sistema economico.

### *1.2. Il ruolo strategico delle figure professionali*

Una spinta decisiva alla soluzione dell’ambivalenza dell’Istituto professionale può venire dalla consapevolezza circa le risorse necessarie per uscire dall’attuale grave crisi economica e finanziaria.

Nello stesso momento in cui cresce la disoccupazione, permane e si intensifica infatti la richiesta di figure professionali collegate ad attività economiche dinamiche.

Mentre gli osservatori più attenti alle medie e grandi imprese – che assorbono il 20% dell’occupazione – continuano a segnalare la necessità di tecnici e laureati scientifici e tecnologici, l’area delle piccole e piccolissime imprese – che assorbe il restante 80% dell’occupazione – indica una forte prevalenza delle figure di qualificati e specializzati nell’ambito professionale: ad esempio, se leggiamo le richieste di lavoro di questi tempi, elettricisti, idraulici, antennisti, si confermano come i mestieri più richiesti, confermando l’importanza delle figure che si collocano nell’ambito professionale sia operativo che tecnico<sup>9</sup>.

Il rilancio della nostra economia non si fonda esclusivamente sulle figure dei quadri o soggetti appartenenti a livelli elevati, ma necessita di una notevole e consistente disponibilità di qualificati e tecnici professionali in grado di progettare e condurre a termine impianti, di gestire servizi, di operare nell’agricoltura e nelle attività connesse al verde, nella logistica come pure nella grande distribuzione. Se tendenzialmente il 50% degli occupati sono qualificati o tecnici, ciò significa che su questa fascia di figure vanno concentrate molte delle attenzioni affinché il nostro sistema economico possa cogliere le migliori opportunità che si manifestano per il rilancio.

Tutto ciò è ben noto in ambito comunitario europeo dove il settore del sistema educativo che si occupa di formare figure professionali viene definito con l’espressione *Vocational Education and Training* (VET), corrisponde con il nostro Siste-

<sup>8</sup> Ad esempio in Finlandia, Paese che si pone al vertice della graduatoria Ocse-Pisa, ogni studente redige il proprio piano di studi. L’anno scolastico è diviso in cinque periodi, ognuno dei quali dura circa sette settimane. Durante ogni periodo gli studenti frequentano da cinque a otto corsi nelle varie discipline e nel periodo successivo possono anche scegliere materie completamente diverse. È richiesto un numero minimo di 75 corsi (un corso si compone di solito di 38 lezioni). <http://www.didaweb.net/fuoriregistro/documenti/fin.pdf>.

<sup>9</sup> Si vedano le rilevazioni Excelsior di Unioncamere che confermano la rilevanza della domanda di figure professionali (qualificati e tecnici) anche – e forse ancora di più – in epoca di crisi economica.



*ma di Istruzione e Formazione professionale*, anche se questa locuzione non indica un sistema unitario, ma piuttosto un ambito frammentato e diviso in vari sottosistemi: istruzione professionale, istruzione tecnica, formazione professionale, apprendistato, formazione superiore, formazione continua e permanente.

Il sistema VET comprende infatti tutti i percorsi formativi professionalizzanti (ovvero che terminano con titoli riconoscibili e quindi spendibili per l'ingresso nel mercato del lavoro e delle professioni); tale ambito formativo è al centro dell'attenzione dell'Unione europea; in particolare, essa si riferisce al programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010" avviato in seguito al Consiglio europeo di Lisbona 2000 nel quale si afferma l'impegno volto ad assicurare ai giovani l'acquisizione, entro il diciottesimo anno di età, di una qualifica professionale che, a seguito degli impegni sottoscritti a Lisbona, deve corrispondere almeno al secondo livello della classificazione europea dei titoli (85/368/CEE).

L'Unione europea ha formulato sulla falsariga di tale prospettiva orientamenti in grado di cogliere le opportunità offerte dalla nuova economia, allo scopo fra l'altro di sradicare il flagello sociale costituito dalla disoccupazione, indicando quattro prospettive di fondo:

1. migliorare la capacità d'inserimento professionale;
2. attribuire una maggiore importanza all'istruzione e alla formazione lungo tutto l'arco della vita;
3. aumentare l'occupazione nel settore dei servizi, latore di nuovi posti di lavoro;
4. promuovere la parità di opportunità sotto tutti gli aspetti.

La Commissione ha fortemente sollecitato l'obiettivo del miglioramento della qualità dei sistemi d'istruzione e formazione, strumento privilegiato di coesione sociale e culturale, nonché mezzo economico considerevole, destinato a migliorare la competitività e il dinamismo dell'Europa. Si tratta fra l'altro di migliorare la qualità della preparazione degli insegnanti e degli addetti alla formazione e di riservare uno sforzo particolare all'acquisizione delle competenze di base che devono essere aggiornate per poter rispondere alle esigenze di sviluppo della società della conoscenza. Si tratta del pari di migliorare l'attitudine dei cittadini a leggere, a scrivere e a effettuare calcoli, segnatamente per quanto riguarda le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, le competenze trasversali (ad esempio: imparare ad apprendere, lavorare in équipe).

Il miglioramento della qualità delle attrezzature nelle scuole e negli istituti di formazione, con un'ottimale utilizzazione delle risorse, rappresenta anch'essa una priorità, così come l'aumento delle assunzioni nei quadri scientifici e tecnici, come ad esempio per le matematiche e le scienze naturali, al fine di garantire una posizione concorrenziale dell'Europa nell'economia del domani. Migliorare la qualità dei sistemi d'istruzione e di formazione significa infine aumentare la corrispondenza fra le risorse e i bisogni, consentendo agli istituti scolastici di realizzare nuove partnership che possano aiutarli nello svolgimento del loro nuovo ruolo, più diversificato che in precedenza.

Di conseguenza, il modello europeo di coesione sociale deve poter consentire a tutti i cittadini di accedere ai Sistemi d'Istruzione e di Formazione formali e non

formali, facilitando il passaggio da un settore d'istruzione ad un altro (ad esempio dalla formazione professionale all'insegnamento superiore), dall'infanzia all'età matura. L'apertura dei Sistemi d'Istruzione e di Formazione (accompagnata da uno sforzo per rendere più invitanti tali sistemi, anche per adattarli ai bisogni dei diversi gruppi destinatari) può svolgere un ruolo importante per la promozione di una cittadinanza attiva, della parità di opportunità e della coesione sociale durevole.

Dietro l'espressione VET non esiste un unico modello di intervento: l'analisi di alcuni casi di studio significativi in ambito europeo – Francia, Germania e Inghilterra – consente di far emergere da un lato l'assoluta rilevanza del comparto del VET nei vari sistemi educativi indagati e dall'altro la peculiarità che il tema della Istruzione e Formazione tecnico-professionale riveste nei diversi contesti nazionali (Nicoli - Gay 2008).

Nel caso francese, un sistema che enfatizza il diploma per tutti e presenta una forte caratterizzazione nazionale connessa ad un investimento sull'educazione come strumento di identità nazionale, il modello che si è venuto delineando indica, sulla base di una prevalenza dei percorsi finalizzati al diploma generale, un forte investimento nel comparto professionalizzante comprendente sia alcuni diplomi specifici (tecnico, tecnologico e professionale) sia offerte che consentono agli studenti, in ogni momento del ciclo secondario, di transitare in un percorso finalizzato all'inserimento lavorativo. Il dato di maggiore interesse è costituito proprio dal fatto che, nel corso degli anni, la componente professionalizzante del sistema educativo ha avuto un notevole impulso, anche a fronte della coscienza delle difficoltà di un sistema troppo centrato sulla cultura generale, tenendo pure conto delle difficoltà del “modello francese” di integrazione sociale tramite appunto la sola cultura generalista ed i percorsi formativi lunghi. Ciò è confermato anche dagli esiti del dibattito sulla riuscita di tutti gli allievi, ed inoltre dalle riflessioni seguite alle vicende della “rivolta” di adolescenti e giovani di matrice etnica magrebina.

Nel caso tedesco, è la stessa cultura nazionale a presentare un carattere fortemente professionalizzante, e ciò spiega perché la maggioranza dei giovani prediligono il percorso di formazione professionale per completare i loro studi. Oltre al sistema duale (formazione in azienda e formazione a scuola), esistono percorsi molto diversi tra loro. La tendenza emergente (come in Italia, ma con segno opposto) indica un riequilibrio delle “tre gambe” del sistema di istruzione e formazione professionale: la formazione scolastica liceale, la formazione scolastica professionale e la formazione professionale duale. L'insegnamento che ne emerge è interessante e segnala come lo sviluppo di due filoni di offerta formativa distinti (formazione professionale duale o prevalentemente “extrascolastica” e formazione professionale all'interno di percorsi scolastici) e tra loro equilibrati e integrati rappresenta un'opzione in grado di ridurre i rischi dei sistemi esclusivamente centrati sull'uno o sull'altro polo e consente alle varie amministrazioni una pluralità di strumenti su cui agire per venire incontro ai tratti mutevoli della società. Ciò presenta anche una rilevanza dal punto di vista culturale ed educativo, così come sostenuto nelle stesse elaborazioni pedagogiche.

Nel caso *inglese* si rileva una configurazione molto particolare del sistema, con poche analogie con altre realtà europee, e di contro molti punti di interesse in grado di indicare suggerimenti molto rilevanti anche per il caso italiano come già accaduto per l'Europa che ha potuto avvalersi proprio dell'esperienza inglese nel definire un modello di riferimento per gli standard professionali e formativi (Unione europea 2008). È una realtà in cui appare evidente lo sforzo di attribuire valore equivalente ai processi di apprendimento informali e non formali rispetto ai percorsi accademici. Lo stesso sistema di qualifiche di tipo professionale che sta evolvendo verso i cosiddetti *General Certificate of Standard Education* di tipo professionale (per voluto parallelismo rispetto ai già esistenti GCSE accademici), mostra la dignità culturale della formazione professionale, ma anche la possibilità da parte dei giovani di fruire di una formazione a carattere professionale già durante la scuola dell'obbligo, quindi dai quattordici ai sedici anni.

Un insegnamento emerge dall'analisi: piuttosto che sistemi fortemente caratterizzati o in chiave generalista o in chiave professionale, appaiono più efficaci perché più aperti e flessibili i *modelli misti* dove gli svantaggi dell'uno e dell'altro sistema "puro" si possono correggere a vicenda: da un lato la rigidità dei sistemi generalisti e dall'altro la forte differenziazione di quelli duali. In effetti, anche la Francia, per un verso, e la Germania, per l'altro, si assiste ad un tentativo di orientare l'evoluzione dei propri sistemi educativi in questa stessa direzione, avendo accortezza a non precludere l'accessibilità di ulteriori percorsi da parte di chi si è indirizzato in una direzione definita. Circa la *struttura del sistema educativo*, il valore dei diversi casi di studio diverge fortemente anche tenuto conto delle vicende italiane ed in particolare del processo di trasferimento di competenze con l'assunzione di responsabilità esclusiva da parte delle Regioni e Province autonome in tema di istruzione e formazione professionale. Si può dire che risultano più estranei i due modelli francese e tedesco, poiché si pongono agli antipodi di questo punto di vista, in particolare la Francia a causa della forte caratterizzazione nazionale del suo sistema educativo e di una debole se non ambivalente tendenza all'autonomia degli istituti.

Le *problematiche* con cui i sistemi educativi si confrontano sono anch'esse tali da indurre un ulteriore investimento in direzione dei percorsi professionalizzanti:

- Nel caso *francese*, gli esiti del dibattito sulla riuscita di tutti gli studenti (*Pour la réussite de tous les élèves*) che ha portato ad un documento elaborato da una commissione coordinata da Claude Thélot, ha posto in luce con forza la necessità di caratterizzare in modo professionale anche le scelte relative all'obbligo: in tal modo si conferma la maggiore fruibilità dei percorsi di istruzione e formazione professionale anche in rapporto alle emergenze che via via si presentano e che vedono una crisi crescente di modelli educativi che affidano alla sola cultura generale il processo di identificazione culturale dei giovani.
- Nel caso *tedesco*, il problema è posto sulla definizione di un sistema di cooperazione interistituzionale tra governo federale e singoli Länder, oltre al maggiore equilibrio fra le tre componenti dell'offerta formativa.
- Nel caso *inglese*, a fronte di problematiche simili a quelle italiane (età dell'ob-

bligo, percorsi attraverso i quali assolverlo, rapporto tra istruzione accademica e formazione professionale, ruolo dell'apprendistato, sistemi di assicurazione di qualità, etc.), la risposta emergente – diversamente da noi dove ogni questione apre inevitabilmente diatribe ideologiche - appare molto pragmatica, senza gli scossoni conseguenti a modelli di riforma radicali che rischiano di indurre attese non facilmente perseguibili e di creare esiti impreveduti di resistenza e contrasto suscitati dall'eccesso di enfasi o dalla collocazione politica dello schieramento proponente.

Un elemento rilevante è costituito dalla formazione superiore: in tutti i casi indagati siamo di fronte ad un'offerta formativa ricca, radicata, compartecipata tra i diversi attori. Questa, che viene indicata nei documenti dell'Unione europea con l'espressione "formazione superiore non universitaria", rappresenta quella parte del sistema educativo che consente a coloro che sono in possesso di un diploma (compreso quello professionale) di accedere ad una grande varietà di occasioni formative puntuali e mirate, aventi per oggetto l'acquisizione di competenze "in azione" proprie di figure professionali innovative che si generano ed evolvono continuamente nella veloce dinamica della ricerca applicata ai processi di produzione e di servizio collocati entro l'economia globale. Tale segmento del sistema formativo si distingue nettamente da quello universitario (orientato verso le professioni liberali, i ruoli manageriali oppure verso figure proprie della pubblica amministrazione). Le migliori esperienze europee dimostrano che un sistema di formazione superiore di qualità consente infatti una maggiore intesa con l'ambito della ricerca e con quello economico, tanto che solo entro questa triangolazione la formazione può risultare efficace ed orientata alle effettive necessità professionali emergenti dal sistema economico.

Una riflessione va fatta circa gli *strumenti del governo dei sistemi educativi*: non pare confermato in altri contesti nazionali l'uso della riforma strutturale ed onnicomprensiva in quanto strumento utile a tale scopo; piuttosto, emerge una preferenza (confermata anche da tentativi di riforma globale non pienamente riusciti nel senso voluto dal legislatore: si pensi al caso spagnolo della legge unica dell'educazione) verso la logica degli interventi parziali. Questi procedono nella direzione di suggerire ed assecondare prassi di innovazione riferite a specifiche aree di problemi, in modo da mantenere uno stretto legame tra la presa di coscienza comune ai diversi attori in gioco circa i fattori critici, la definizione di mete di cambiamento da porre in atto, l'apertura di spazi di intervento che vedano protagonisti gli stessi attori operativi del sistema, ed infine una funzione di *governance* da parte dell'autorità pubblica in una logica non impositiva, ma di stimolo e di accompagnamento.

In questo senso, vi è un utilizzo più accorto della ricerca in campo educativo e formativo, come strumento capace di svolgere una funzione di supporto e di riflessione in merito ai processi reali ed agli sforzi tesi al miglioramento continuativo delle performance del sistema. Ciò vale anche per la rilevanza dei processi di valutazione che emerge in tutti i casi studiati come uno strumento indispensabile di conoscenza della realtà e di controllo dei processi di innovazione, a tutti i livelli del sistema, piuttosto che un mero enumeratore di esiti.

Spesso, nel contesto europeo, la pubblicazione dei rapporti di ricerca e di valutazione è motivo di apertura di un dibattito che coinvolge l'intera nazione, e diventa un momento molto rilevante tramite cui tutte le componenti della stessa si assumono la responsabilità in ordine alla qualità del sistema educativo visto come un patrimonio prezioso dell'intera comunità civile e istituzionale.

A partire dalle conferme emergenti dalle ricerche in ambito europeo è possibile affermare che i casi dei sistemi educativi indagati, ed in particolare il modo in cui vengono fronteggiate le problematiche dell'apprendimento, tendono ad avvalorare il principio guida del *pluralismo formativo e della sussidiarietà*: la situazione del sistema formativo italiano, per molti aspetti più critica rispetto a quella degli altri Paesi europei, necessita, per essere fronteggiata, della mobilitazione di tutte le risorse disponibili, senza preclusioni ideologiche, al fine di creare un sistema ad un tempo unitario e pluralistico, coerente con il principio di sussidiarietà. È bene che tale patrimonio venga riconosciuto e pienamente valorizzato nello sforzo di qualificazione generale del sistema nella logica del diritto-dovere di tutti e di ciascuno, nessuno escluso.

### 1.3. Cercare una soluzione veramente europea

Tutto quanto sinora esposto conduce ad una risposta possibile circa la domanda posta all'inizio di questa riflessione: l'Istituto professionale può trovare un'identità chiara e convincente adottando la strategia del VET europeo, ovvero una scuola professionale che insegni un mestiere nell'ottica di una cittadinanza attiva, autonoma e responsabile. Ciò comporta l'adesione alla filiera verticale IeFP che prevede una tappa triennale di qualifica, una quadriennale di diploma professionale ed una quinquennale di specializzazione tecnico superiore, senza dimenticare, sempre dopo il diploma professionale, l'opzione dell'anno propedeutico per il conseguimento del diploma di Stato così da poter accedere all'università ed agli istituti tecnici superiori.

Tale opzione richiede le seguenti condizioni:

- a) adozione di un approccio formativo olistico e per competenze, quindi centrato sull'integrazione dei saperi e sulla formazione nei giovani di vere e proprie padronanze caratterizzate dalla capacità di fronteggiare compiti e problemi;
- b) accettazione del profilo concorrenziale con le istituzioni formative accreditate, e quindi superamento della logica del monopolio di percorsi e titoli;
- c) accettazione della prospettiva di *governance* territoriale basata su una programmazione dei percorsi coerente con le esigenze del territorio, sulla certificazione delle competenze tramite evidenze e livelli concordati con tutti i soggetti interessati; infine su una valutazione di sistema che indichi i livelli di forza ed i punti di miglioramento, connessi a strumenti di premio (i primi) e di sostegno ed accompagnamento (i secondi).

In questo modo sarà possibile delineare una presenza di istituti che contribuiscono effettivamente al successo formativo dei giovani ed allo sforzo di rilancio economico e di modernizzazione del Paese a partire dall'etica del lavoro e non dall'estetica dei consumi.

## Riferimenti bibliografici

- BECCIU M. - COLASANTI A.R., *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, Roma, CNOS-FAP, 2003.
- BERTAGNA G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006.
- BOCCA G., *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, Brescia, La Scuola, 1998.
- BOTTANI N. - BENADUSI L. (curr.) (2006), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Trento, Erickson, 2006.
- BOTTANI N. - TUJMAN A. (1990), *Indicatori internazionali dell'educazione: struttura, sviluppo e interpretazione*, in OCSE, *Valutare l'insegnamento*, Roma, Armando Editore, 1990.
- BRUNER J.S. (1999), *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando Editore, 1999.
- CARUGATI F. - SELLERI P., *Psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino, 2001.
- CAVALLI A. - ARGENTIN G., *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*, Bologna, il Mulino, 2010.
- CHIOSSO G., *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, in "Nuova Secondaria", 2002, 13-18.
- CHIOSSO G., (a cura di) (2002), *Elementi di pedagogia. L'evento educativo tra necessità e possibilità*, Brescia, La Scuola, 2002.
- CIOFS/FP - CNOS-FAP, *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Roma, Tipografia XI, 2004.
- COMOGLIO M., *La "valutazione autentica"*, «Orientamenti pedagogici», 49 (1), Roma, 2001, 93-112.
- DEWEY J., *Democrazia e educazione (1972)*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.
- FRANCHINI R. - R. CERRI (2005), *Per un'istruzione e formazione professionale di eccellenza. Un laboratorio per la riforma del sistema educativo*, Milano, Franco Angeli, 2005.
- ISFOL, *L'andamento della sperimentazione dei percorsi triennali*, Roma, 2006.
- IVIC I., *Teorie dello sviluppo mentale e valutazione dei risultati scolastici*, in OCSE, 1994.
- LE BOTERF G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'Organization, 1994.
- MAGGIOLINI A. - PIETROPOLLI CHARMET G., *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, Milano, Franco Angeli, 2004.
- MAZZEO R. (2005), *L'organizzazione efficace dell'apprendimento*, Trento, Erickson, 2005.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *La dispersione scolastica: indicatori di base per l'analisi del fenomeno*, Roma, 2006.
- MORIN E., *La testa ben fatta*, Milano, Cortina, 2000.
- NICOLI D., (2009) *Il lavoratore coinvolto. Professionalità e formazione nella società della conoscenza*, Milano, Vita e Pensiero, 2009.
- NICOLI D. - GAY G., *Sistemi di istruzione e formazione professionale a confronto. Francia, Germania, Inghilterra, Svizzera*, Milano, Guerini e Associati, 2008.
- OECD, *Education at a Glance 2007 OECD Indicators*.
- PATRONCINI P., *Istruzione tecnica e professionale: che cosa si fa in Europa*, Relazione al convegno di Piacenza dell'11 gennaio 2008, [http://www.comune.bologna.it/iperbole/coscost/newsinter/europa\\_tecnici\\_profli.pdf](http://www.comune.bologna.it/iperbole/coscost/newsinter/europa_tecnici_profli.pdf).
- PERRENOUD P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2003.
- PELLERAY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 2004.
- REY B. (a cura di), *Les compétence à l'école*, Bruxelles, De Boeck, 2003.
- THELOT C., *Pour la réussite de tous les élèves*, Paris, Paper, 2004. <http://www.ladocumentation-francaise.fr/rapports-publics/044000483/index.shtml>.
- TROMBETTA C. - ROSIELLO L., *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Trento, Erickson, 2001.
- UNIONE EUROPEA (2006), *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*.
- UNIONE EUROPEA (2006), *Risoluzione legislativa del Parlamento europeo del 24 ottobre 2007 sulla proposta di raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulla costituzione del*

*Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente (COM(2006)0479 – C6-0294/2006 – 2006/0163(COD)).*

VIGOTSKY L.S., *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza, 1990.

WENGER E., *Communities of practice: learning, meaning and identity*, London, Cambridge University Press, 1998.

WIGGINS G. (1993), *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco, CA: Jossey-Bass., 1993.



## Il Repertorio nazionale delle qualifiche e dei diplomi professionali

MAURO FRISANCO<sup>1</sup>

*L'art. 13, comma 1-quinques, della Legge 40/2007 fornisce specifiche indicazioni circa l'adozione di Linee guida per la realizzazione di un lavoro educativo e formativo in rete, che contempra punti di giuntura tra i percorsi degli istituti tecnico-professionali e i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale. In questa cornice, il Repertorio nazionale delle qualifiche e dei diplomi professionali viene a costituire un modello di riferimento per l'inquadramento delle figure professionali, a vari livelli, individuate tramite specifici Accordi Stato-Regioni, per rispondere in modo adeguato, ai fini dello sviluppo economico e sociale del Paese, alle esigenze di mercato riscontrate nel territorio. Il presente articolo intende offrire un approfondimento di tale documento soffermandosi con particolare attenzione sull'impianto metodologico adottato, argomentando le motivazioni alla base di talune scelte e considerando le implicazioni che ne derivano sul piano formativo e professionale.*

### 1. Il Repertorio nazionale: cornice normativa, evoluzione e percorso costruttivo

Il Repertorio trova il suo principale riferimento normativo nell'art 13, comma 1-quinques della Legge 40/2007 che, nel prevedere l'adozione di Linee guida per realizzare "organici raccordi tra i percorsi degli istituti tecnico-professionali e i percorsi di istruzione e formazione professionale", fa esplicito riferimento ad un Repertorio nazionale di qualifiche e diplomi professionali, inteso come quadro unitario delle figure di differente livello, articolabili in specifici profili sulla base dei

<sup>1</sup> Esperto di Formazione professionale.

fabbisogni del territorio, definite attraverso Accordi in Conferenza Stato-Regioni, secondo la disposizione del d.lgs. 226/2005, art. 27, comma 2.

Con l'Accordo tra il Ministero dell'Istruzione e della Ricerca, il Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano riguardante il primo anno di attuazione dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale a norma dell'articolo 27, comma 2, del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, siglato il 29 aprile 2010, il Repertorio nazionale trova una sua significativa ridefinizione e completamento rispetto ai primi quadri unitari di riferimento, in termini di figure e relativi standard formativi minimi delle competenze tecnico-professionali, dei percorsi sperimentali triennali adottati attraverso l'Accordo Stato-Regioni e Province autonome del 5 ottobre 2006 e l'Accordo Stato-Regioni e Province autonome del 5 febbraio 2009.

In estrema sintesi, rispetto agli Accordi Stato-Regioni dell'ottobre 2006 e del febbraio 2009, che rappresentano di fatto le due prime tappe del percorso costruttivo dell'attuale Repertorio nazionale, non vi è stato solo un consistente ampliamento del numero di figure professionali di riferimento (dalle 14 figure dell'Accordo 2006, alle ulteriori 19 figure nell'Accordo 2009, alle 42 figure nell'Accordo 2010), ma una revisione generale dei criteri e dell'impianto metodologico fondanti la sua implementazione, sviluppo e manutenzione. Vediamo, nello specifico, la valenza e la significatività dei principali elementi che connotano il percorso costruttivo del Repertorio.

In primo luogo, il set di figure del Repertorio ha subito un ampliamento non solo rispetto alle figure dei percorsi triennali (dalle 19 figure di riferimento sulla base degli Accordi Stato-Regioni 2006 e 2009 alle 21 figure dell'Accordo 2010) ma soprattutto per l'estensione alle figure in esito ai quarti anni di diploma professionale (in complesso 21 figure), configurando, per la prima volta, un quadro unitario di riferimento per entrambe le tipologie di offerta di Istruzione e Formazione Professionale previste dal d.lgs.226/2005, art. 17, comma 1:

- i percorsi di durata triennale, che si concludono con il conseguimento di un titolo di qualifica professionale;
- i percorsi di durata almeno quadriennale, che si concludono con il conseguimento di un diploma professionale.

Occorreva, infatti, con riferimento al primo anno di attuazione 2010-2011 dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, disporre di un quadro "completo" in vista della messa a regime dei livelli essenziali delle prestazioni dal punto di vista sia dell'articolazione dei percorsi formativi, di cui all'art. 17, comma 1, lettera a) e b) d.lgs. 226/2005, sia in termini di figure di differente livello dei percorsi di cui all'art. 18, comma 1, lettera d) dello stesso decreto di cui sopra.

Vi è poi l'aspetto dei criteri e dell'impianto metodologico adottato. Le 14 figure professionali del quadro di cui all'Accordo Stato-Regioni 2006 erano state definite sulla base di un processo di lavoro<sup>2</sup>, guidato dal partenariato istituzionale

<sup>2</sup> Nel corso del 2006 il partenariato istituzionale, avviato con l'Accordo del 19.06.2003, relativo ai percorsi sperimentali ha lavorato all'individuazione degli standard formativi minimi delle competenze

delle Regioni e delle Province autonome, fondato sull'analisi comparata delle certificazioni in esito ai percorsi (cfr. format modello di cui all'Accordo Stato-Regioni del 28/10/04). Questo perché, in una corretta ottica di processo ed in considerazione delle competenze regionali esclusive in materia di Istruzione e Formazione Professionale, la definizione di un quadro comune attraverso la standardizzazione delle denominazioni dei profili in esito ai percorsi, da un lato, e del livello essenziale (minimo) degli apprendimenti, dall'altro, non poteva prescindere da una ricognizione *bottom up*, finalizzata a far emergere gli elementi di massima ricorsività presenti nei diversi sistemi territoriali. Ciò si era tradotto:

- nella scelta delle figure professionali, ricorrenti nei percorsi sperimentali avviati nell'ambito della rilevazione effettuata dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca "Rilevazione percorsi sperimentali Istruzione e formazione professionale". Quello della ricorrenza territoriale non è stato l'unico criterio di lavoro utilizzato per individuare le figure. Si è operato anche nell'ottica di assicurare, in coerenza alle decisioni di metodo già condivise in precedenza dalle Regioni e Province autonome<sup>3</sup>, una connotazione a "banda larga" delle figure; il format descrittivo degli standard formativi minimi delle competenze tecnico-professionali, di cui all'Accordo Stato-Regioni 2006, considerava, dunque, la figura di riferimento come un "oggetto linguistico", tant'è che la sua denominazione individuava, solo a fini comunicativi, la figura a "banda larga" cui ricondurre i profili regionali, specificatamente indicati, le cui competenze risultavano assimilabili e ricorrenti in relazione all'area professionale di riferimento. Graficamente il format descrittivo risultava dunque così strutturato;

Denominazione della figura "a banda larga"	
(specificazione della denominazione dei profili regionali assimilabili)	
Standard di competenza A (*) Abilità/capacità ricorrenti riferite allo standard di competenza	A. Produrre elaborati tecnici a. Interpretare il disegno di impianti b. Applicare la legislazione vigente in campo elettrico
Standard di competenza B (*) Abilità/capacità ricorrenti riferite allo standard di competenza	B. Utilizzare attrezzature e strumenti a. Utilizzare strumenti informatici b. Predisporre materiali, attrezzi e strumenti c. Riconoscere tipologie di comando e controllo

(\*) Esempio standard di competenze: estratto dalla figura Installatore e manutentore di impianti elettrici

tecnico-professionali per i percorsi della sperimentazione, a partire dalla rilevazione e dalla "messa a sistema" dei contenuti formativi dei percorsi attuati dalle Regioni/Province autonome nell'ambito della sperimentazione; la condivisione di questo lavoro da una parte con il sistema delle autonomie scolastiche e formative operanti sui territori, e dall'altra con il Ministero dell'Istruzione ha reso possibile la formalizzazione dei risultati di tale lavoro nell'Accordo siglato in Conferenza Stato-Regioni il 5 ottobre 2006.

<sup>3</sup> Nel documento tecnico del 26 luglio 2005 prodotto dal gruppo delle Regioni e Province autonome partecipanti al Progetto Interregionale "Descrizione e certificazione per competenze e famiglie professionali – standard minimi in una prospettiva di integrazione tra istruzione, formazione professionale e lavoro", si era condiviso l'approccio a "banda larga" per individuare e declinare le figure professionali, assumendo la seguente convenzione "la figura professionale rappresenta il livello minimo nazionale di riferimento per la descrizione della professionalità; in tal senso essa andrà concepita in maniera molto ampia, e conseguentemente con un elevato grado di astrazione rispetto al reale, proprio perché trattasi di standard minimo da declinare poi in oggetti più specifici nei diversi sistemi e nei territori".

- nell'identificazione degli elementi comuni presenti nei modelli regionali di certificazione finale per quanto concerne le competenze tecnico-professionali certificate;
- nell'elaborazione di una prima classificazione dei profili formativi maggiormente ricorrenti nelle Regioni ed assimilabili nel titolo rilasciato;
- nell'utilizzo di un complesso sistema informatizzato, per leggere, classificare, omogeneizzare sintatticamente e lessicalmente gli enunciati delle Regioni relativi alle competenze tecnico-professionali, salvaguardandone i contenuti e non sostituendone il senso; lo strumento aveva lo scopo, oltre quello di agevolare e velocizzare la comparazione, di attenuare le preoccupazioni (molto forti in quella fase) delle Regioni e delle Province autonome rispetto alla nascita di un quadro nazionale non sufficientemente rispettoso dei diversi sistemi regionali. L'out-put del sistema<sup>4</sup>, per definizione di carattere oggettivo, consentiva di leggere le elaborazioni regionali, utilizzando diverse chiavi (per enunciati, per singoli elementi, per attività/competenze), prestandosi bene, a giudizio dei referenti istituzionali, a supportare la ricerca di un linguaggio comune e, nel contempo, pienamente rispettoso delle specifiche identità territoriali; in effetti, il prodotto finale rappresentava una figura "a banda larga" descritta per competenze, dalla quale era possibile risalire a tutti i profili regionali, dal momento che tutto il processo di lavoro era rintracciabile, attraverso codici univoci assegnati alle competenze certificate dalle Regioni e Province autonome, nel supporto informatico.

Dal punto di vista dei criteri e dell'impianto metodologico adottato, questo primo quadro fu oggetto di revisione e sviluppo a partire dal giugno 2008. Le Regioni e Province autonome elaborarono un Piano di lavoro per affrontare alcune questioni di fondo:

- la necessità di estendere il repertorio di cui all'Accordo 2006 ad ulteriori 5 nuove figure, emerse nel frattempo dai sistemi regionali come figure riconducibili a un quadro unitario di riferimento costruito sulla base dei criteri visti poc'anzi;
- le criticità, raccolte dai sistemi regionali sull'architettura di alcune figure dell'Accordo 2006, emerse durante la fase di progettazione e attuazione dei profili e dei percorsi regionali alla luce del quadro unitario nazionale;
- la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (di seguito QEQ/EQF) del 23 aprile 2008, rendeva evidente la necessità di

<sup>4</sup> Il sistema, fondato su una banca-dati delle competenze tecnico-professionali presenti nei certificati compilati dalle Regioni e Province autonome, prevedeva: la classificazione delle competenze tecnico-professionali presenti nei certificati, identificando le ridondanze linguistiche e individuando *cluster* relativi alle competenze generalizzabili rispetto alle specifiche territoriali; l'individuazione di un primo insieme di standard minimi presenti nella prevalenza dei certificati e considerati caratterizzanti il profilo professionale nell'ottica di favorirne la reciproca leggibilità a livello nazionale, in quanto presenti in tutti, o nella maggioranza, dei certificati rilasciati a livello regionale, e dunque idonei ad assumere la valenza di riferimento per un comune livello di qualificazione professionale.

- adottare un *format* descrittivo delle figure, nello specifico degli *standard* formativi, riconducibile al *framework* europeo che declinava i risultati di apprendimento in conoscenze, abilità e competenze;
- l'opportunità di avviare la costruzione di una filiera formativa nella direzione di assicurare, in esito ai percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, sia le qualifiche che i diplomi professionali con conseguente necessità di disporre di un quadro unitario di figure in esito al triennio che poteva essere di riferimento anche per lo sviluppo dei quarti anni di diploma.

Tutte le figure del Repertorio di cui all'Accordo Stato-Regioni 2006 furono oggetto di ridefinizione, adottando un *format* descrittivo articolato in "attività", "competenze" e "abilità". Fermo restando l'approccio a "banda larga", nell'individuare e declinare le figure, quello della "ricorsività" territoriale e della "correlazione/rintracciabilità" delle competenze certificate dalle Regioni e Province autonome rispetto allo standard minimo nazionale, la vera novità del Piano di lavoro risultava il tentativo, partendo dal supporto informatico, di ancoraggio dei descrittori (competenze e abilità) a "macro-aree" o "processi" di attività. Il lavoro di ridefinizione fu molto complesso, in quanto, tra gli elementi descrittivi presenti nel *data-base* per ogni figura professionale era necessario scegliere, limitando al massimo le modifiche sia del costruito sia del lessico degli enunciati delle Regioni, quel descrittivo regionale sufficientemente comune, dunque, da valorizzare come standard nazionale di competenza oppure di abilità; rispetto alle conoscenze, il *data-base* non offriva indicazioni utili per elaborare un quadro sufficiente adeguato e, di conseguenza, il *format* risultò privo di questo elemento costitutivo della competenza.

Di seguito, un esempio della matrice di lavoro utilizzata per la costruzione dello standard minimo nazionale dell'operatore dell'abbigliamento (Accordo Stato-Regioni 2009).

RAGGRUPPAMENTO PROCESSI/ATTIVITA'	ID enunciato regionale	ID sistema regionale	COMPETENZE	ABILITA'
REALIZZAZIONE FIGURINI E MODELLI	85	2	Rappresentare figurini di capi d'abbigliamento nelle loro linee di base proporzionati in tutti i particolari esecutivi, evidenziando linea, volume e forma	Disegnare e colorare figurini di capi di abbigliamento, in modo da rappresentare le caratteristiche del tessuto e le linee dell'abito
	338	6		Riconoscere le caratteristiche merceologiche dei tessuti
	339	6		Abbinare tessuto, accessori e colori al figurino

Il risultato, di cui all'Allegato A/1 dell'Accordo 2009, fu considerato fin da subito inadeguato e parziale rispetto agli intendimenti iniziali; erano evidenti i suoi forti limiti e la necessità di rileggere criticamente tutto il Repertorio al fine di evidenziarne i punti di debolezza e le conseguenti necessità di reimpostazione strutturale. In generale, tra le criticità maggiori e le necessità di sviluppo metodologico e di contenuto, emergevano:

- l'assenza di un format descrittivo della figura esteso anche alle sue referenziazioni rispetto alla classificazione NUP/ISTAT e all'ATECO/ISTAT, gli ancoraggi con il mercato del lavoro ed i settori economici, ed in grado di fornire un descrittivo sintetico della figura sulla base dei suoi elementi connotativi (processi, attività, competenze) declinati poi analiticamente in altre sezioni del *format*;
- i forti limiti dell'immodificabilità degli enunciati regionali, non sempre in grado di rappresentare adeguatamente una competenza oppure un'abilità;
- l'individuazione di un ancoraggio degli standard ai processi/attività, basato non solo sull'out-put del sistema informatico, ma anche in riferimento ai reali processi di lavoro;
- l'assenza di criteri descrittivi-costruttivi delle competenze e delle abilità, in grado di assicurare una effettiva coerenza degli *standard* con il *framework* europeo (QEQ/EQF);
- la non previsione, tra gli *standard* delle figure, di competenze e abilità attinenti ad aree trasversali quali la qualità, la sicurezza, l'igiene e la salvaguardia ambientale;
- la mancanza di indicazioni sui criteri e le procedure per l'aggiornamento e la manutenzione del Repertorio.

Tra gli aspetti degni di nota su questa "tappa intermedia" nel processo costruttivo dell'attuale Repertorio nazionale, si segnala la comparsa dell'articolazione in indirizzi per due figure professionali "operatore agricolo" (5 indirizzi) e "operatore delle lavorazioni artistiche" (3 indirizzi). Per questa tipologia di figura (con indirizzo), lo *standard* risultava articolato in un *set* di competenze comuni e in una o più competenze caratterizzanti l'indirizzo. La significativa eterogeneità delle produzioni in agricoltura e nelle lavorazioni artistiche, per tipologia di contesto territoriale di riferimento e/o tipologia di produzione, rendeva evidente come la possibilità di modulare lo standard nazionale, con combinazioni diverse tra la "parte comune" della figura e gli indirizzi a seconda del contesto territoriale di attuazione dei percorsi formativi, consentisse una piena garanzia dell'effettivo rispetto dei diversi sistemi regionali dentro il quadro unitario del Repertorio. Ma sulla questione degli indirizzi torneremo più avanti.

Sulla base di queste valutazioni, le Regioni e Province autonome nel marzo 2009 hanno condiviso un secondo Piano di lavoro che doveva, nell'ottica del passaggio dalla sperimentazione al nuovo ordinamento di cui alle lettere a), b) e c) dell'art. 27, comma 2 del d.lgs. 226/2005: rimodellizzare il Repertorio di cui agli Accordi 2006 e 2009, revisionando le figure di qualifica e completandolo con le figure di riferimento per i percorsi di quarto anno di diploma professionale; definire le modalità per il suo aggiornamento e la manutenzione. Nel contempo, alcune Regioni e Province autonome avevano presentato istanza di riconducibilità al Repertorio, in particolare al set di figure in esito ai percorsi triennali, di alcuni ulteriori profili regionali; in questa occasione, fu testato il "*format-pilota*" per la descrizione e declinazione delle figure che poi, dopo vari adattamenti, è stato assunto tra gli strumenti del nuovo impianto metodologico del Repertorio.

Il secondo Piano di lavoro prevedeva tempi molto ristretti, con chiusura della revisione delle figure di qualifica professionale entro l'estate 2009 e l'individua-



zione e la declinazione delle figure di diploma professionale entro l'autunno 2009. Dopo circa 8 mesi di lavoro, non senza animati confronti e difficoltà sia sul piano tecnico che istituzionale, raggiunto l'assenso da parte di tutte le Regioni e Province autonome, la proposta regionale è stata trasmessa nel mese di novembre 2009 ai Ministeri competenti, al fine di dare avvio al percorso istituzionale in vista della Conferenza Stato-Regioni. La bozza del nuovo Accordo viene approvata in sede tecnica dalla Segreteria Stato-Regioni il 4 febbraio 2010. Con la sigla dell'Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 29 aprile 2010 nasce il nuovo Repertorio nazionale.

Per completezza del percorso e del quadro istituzionale qui considerato, è opportuno sottolineare che il 25 febbraio 2010 viene siglato in sede di Conferenza delle Regioni e delle Province Autonome un "Accordo per l'adozione delle metodologie e degli strumenti condivisi in sede di coordinamento tecnico e politico delle Regioni, quale riferimento per l'offerta di Istruzione e formazione professionale a livello regionale", che rappresenta lo strumento per dare continuità al lavoro di completamento e ridefinizione del repertorio nazionale dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale, ai sensi del d.lgs. n. 226/05 artt.18 e 27, comma 2, lettera a).

Attraverso l'accordo le Regioni e le Province autonome intendono valorizzare tutte le acquisizioni documentali e strumentali condivise in esito al secondo Piano di lavoro e, nello specifico:

- il Documento metodologico approvato dal Coordinamento Tecnico delle Regioni in data 27 ottobre 2009;
- le figure di riferimento e gli standard formativi minimi relativi alle competenze, alle abilità minime, alle conoscenze essenziali tecnico-professionali caratterizzanti e alle competenze tecnico-professionali comuni dei percorsi triennali di Qualifica professionale previsti dall'art. 17, comma 1, lettera a) del d.lgs. n. 226/05, approvati dal Coordinamento Tecnico delle Regioni in data 30 luglio 2009;
- il Documento sulla fisionomia del Tecnico in esito al quarto anno di Diploma professionale di cui dall'art. 17, comma 1, lettera b) del d.lgs. n. 226/05, approvato dal Coordinamento Tecnico delle Regioni in data 30 luglio 2009 e, per le successive modificazioni, in data 27 ottobre 2009;
- le figure di riferimento e gli standard formativi minimi relativi alle competenze, alle abilità minime e alle conoscenze essenziali tecnico-professionali caratterizzanti del quarto anno di Diploma professionale previsti dall'art. 17, comma 1, lettera b) del d.lgs. n. 226/05, approvati dal Coordinamento Tecnico delle Regioni in data 27 ottobre 2009;
- gli *standard* formativi delle competenze di base del quarto anno di Diploma professionale previsti dall'art. 17, comma 1, lettera b) del d.lgs. n. 226/05, approvato dal Coordinamento Tecnico delle Regioni in data 27 ottobre 2009.

Tenendo conto delle acquisizioni documentali destinate a supportare l'Accordo Stato-Regioni, le Regioni e le Province autonome convengono, nello loro specifico Accordo, di:



- acquisire il documento metodologico, quale strumento di supporto per lo sviluppo e la manutenzione del Repertorio dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale a livello nazionale;
- adottare gli standard formativi delle competenze di base del quarto anno di diploma professionale come quadro di riferimento comune a partire dal 2010/2011;
- valorizzare, come impianto di base comune per connotare gli obiettivi di apprendimento – declinati nei profili regionali – in esito al quarto anno di diploma professionale, il documento sulla fisionomia del Tecnico professionale.

Ne consegue un quadro istituzionale complessivo di riferimento comune, ai fini del passaggio dalla fase sperimentale al nuovo ordinamento del Sistema di Istruzione e Formazione Professionale fondato sui livelli essenziali delle prestazioni e *standard* nazionali, articolato nel seguente modo:

Tipologia di acquisizioni documentali	Collocazione	
	Accordo Stato Regioni 29 aprile 2010	Accordo tra Regioni e Province Autonome 25 febbraio 2010
Figure dei percorsi di qualifica professionale, art. 17, comma 1, lettera a) d.lgs. n. 226/05	*	
Standard formativi minimi tecnico-professionali percorsi triennali	*	
Figure dei percorsi di diploma professionale, art. 17, comma 1, lettera b) d.lgs. n. 226/05	*	
Standard formativi minimi tecnico-professionali caratterizzanti il quarto anno	*	
Documento metodologico		*
Documento sulla fisionomia del Tecnico in esito al quarto anno di Diploma professionale		*
Standard formativi delle competenze di base del quarto anno di Diploma professionale		*

## 2. L'impianto metodologico del Repertorio "2010": scelte e implicazioni

L'impianto dell'attuale Repertorio è fondato sul documento metodologico, assunto dall'Accordo tra le Regioni e le Province Autonome, che reca i concetti e i termini chiave, i criteri guida per la descrizione delle figure professionali e le declinazioni degli *standard* formativi, le modalità di implementazione e manutenzione del *set* di figure, la tipologia di *format* descrittivo delle attuali figure da impiegarsi per l'individuazione e la declinazione di nuove figure da inserire a Repertorio.

Tra le varie definizioni, riportate nel documento metodologico, la prima è quella di Repertorio nazionale dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale che non aveva trovato in precedenza una declinazione puntuale:

“il Repertorio nazionale (...) è costituito dall'insieme delle qualifiche e dei diplomi riconducibili a figure di differente livello, articolabili in specifici profili regionali sulla base dei fabbisogni del territorio”.

Nell'elaborare questa definizione è stata fatta la scelta di valorizzare tutti i riferimenti di cui agli artt. 18 e 27, comma 2, lett. a), d.lgs. n. 226/05 - dunque "qualifiche", "diplomi", "figure di differente livello"- enfatizzando però maggiormente, rispetto ai concetti e ai termini contenuti nei precedenti Accordi e allo stesso d.lgs. n. 226/05, la connotazione formativa e non professionale delle figure e dei profili declinati in termini di *standard*; di qui la decisione degli estensori del documento di considerare la figura come "figura di riferimento del percorso formativo" e non come "figura professionale". Tale scelta ha trovato ragioni anche nella volontà di assicurare, da questa angolatura, un'effettiva coerenza all'approccio "figura a banda larga" che, come si è visto, ha portato, nel percorso costruttivo del Repertorio, all'individuazione e declinazione di figure che possono non trovare una precisa collocazione nella nomenclatura professionale (valga per tutti l'esempio dell'operatore del benessere, figura a "banda larga" del processo del trattamento dell'aspetto della persona, che non trova riscontro nel mondo del lavoro se non in termini di acconciatore o in termini di estetista) caratterizzante il mercato del lavoro.

E, proprio per le ragioni di coerenza sottolineate, la figura è stata quindi definita come "standard assunto a livello di sistema Paese", precisando che:

"la Figura costituisce un aggregato di competenze tecnico-professionali caratterizzanti, declinate in rapporto alle attività più significative identificate a partire da processi di lavoro, riconducibili alle aree economico-professionali definite a livello nazionale" e, nello specifico, che "la Figura è sempre descritta a banda larga, secondo una prospettiva in grado di rappresentare standard formativi validi e spendibili in molteplici e diversi contesti professionali e lavorativi, corrispondenti ad un insieme compiuto e riconoscibile di competenze".

Attraverso il documento metodologico si è dunque chiarito anche il significato di "banda larga", qui coniugata nella prospettiva dell'ampia spendibilità lavorativa degli standard formativi e non, come nella prima fase di costruzione del Repertorio (Accordo 2006), intesa come caratterizzazione della figura in termini di idoneità della stessa nell'assicurare la riconducibilità, allo standard nazionale, del maggior numero di profili regionali. Anche il "profilo" oggetto di eventuale articolazione territoriale ha perso nella definizione adottata di Repertorio, rispetto a quella art. 27, comma 2, lett. a), d.lgs. n. 226/05, l'aggettivazione "professionale" a favore di quella "regionale", con conseguente necessità di definire, per la prima volta nelle diverse acquisizioni documentali del percorso di lavoro delle Regioni, il profilo regionale come "declinazione/articolazione a livello regionale della Figura/Indirizzo nazionale rispetto alle specificità/caratterizzazioni territoriali del mercato del lavoro".

Il costruito della definizione di Profilo regionale mette in risalto alcuni elementi che hanno evidenti implicazioni sulla programmazione dell'offerta formativa e sulla progettazione dei percorsi a livello territoriale. Nello specifico prende in considerazione il rapporto tra il profilo regionale e, in generale, lo *standard* nazionale; la "connotazione" o "fisionomia" che può assumere il profilo regionale.

Da una lettura attenta del documento metodologico si evince come lo "standard nazionale" può riferirsi alla sola figura oppure, eventualmente, alla combina-

zione data dalla figura e da almeno uno degli indirizzi della stessa. Tale architettura influenza la fisionomia del profilo regionale e, per questo, è opportuno fare chiarezza su questo aspetto metodologico.

**Standard nazionale = Figura oppure Standard nazionale = Figura + almeno un Indirizzo**

In altri termini, nel caso di figura articolata in indirizzi, si è convenuto che lo standard nazionale è dato dall'insieme costituito dagli standard formativi comuni agli indirizzi e da quelli caratterizzanti almeno uno degli indirizzi. E' evidente, infatti, che, nel caso di figura articolata in indirizzi, lo *standard* non può essere costituito dalla sola "parte comune" oppure dal solo indirizzo.

Abbiamo già visto in precedenza, come già con l'Accordo Stato-Regioni 2009, 2 delle 5 nuove figure messe a Repertorio si connotavano per la presenza di indirizzi. Le motivazioni di quella scelta sono già state illustrate, tuttavia, preme qui riprendere la questione degli "indirizzi", che tanto ha fatto discutere le assistenze tecniche e che ha rallentato l'assenso finale da parte di tutte le Regioni e Province Autonome rispetto alla validazione dei prodotti del Piano di lavoro avviato nel marzo 2009. Gli indirizzi sono stati introdotti come soluzione all'evidente anomalia, emersa in sede di attuazione dei percorsi formativi in alcuni sistemi regionali, che caratterizzava l'architettura di alcune delle 14 figure presenti nel Repertorio di cui all'Accordo Stato-Regioni 2006.

Vediamo brevemente l'esempio probabilmente più eclatante, quello dell'operatore del benessere. Tale operatore presentava *standard* di competenza sia in riferimento all'ambito dell'acconciatura che a quello dell'estetica; ne conseguiva, sul piano attuativo, la necessità di assicurare in tutti i sistemi regionali, pena il non rispetto dello *standard* nazionale, percorsi formativi polivalenti in esito ai quali la qualificazione finale non era specificatamente di ambito (acconciatura oppure estetica), ma di carattere misto (sia di acconciatura che di estetica); evidenti, dunque, le problematiche di tale impostazione, riconducibili principalmente, da un lato, all'effettiva riconoscibilità e spendibilità, della qualificazione nel mercato del lavoro e, dall'altro, alla reale formabilità di competenze sufficientemente adeguate per affrontare l'ingresso in ruoli professionali che, nella realtà, sono nettamente distinti per tipologia di contesto lavorativo, responsabilità, *out-put* tipico del servizio, etc. Analoghe problematiche erano emerse anche per l'operatore alla promozione e accoglienza turistica (in questo caso, la polivalenza riguardava l'ambito della ricettività alberghiera e quello delle agenzie turistiche), per l'operatore alla ristorazione (con standard nazionale polivalente per cucina-servizi di sala) e per l'operatore grafico (con standard nazionale polivalente per pre stampa-stampa-allestimento-multimedia). Per molti sistemi regionali il rispetto dello standard nazionale, così congegnato, significava anche aggravio dei costi di gestione, data la necessità di effettuare investimenti in strutture e/o attrezzature per assicurare un'offerta formativa polivalente presso plessi non idonei perché caratterizzati da percorsi di qualifica, da sempre, distinti.

Ovviare a queste criticità non significava, comunque, prevedere una proliferazione *tout-court* di possibili indirizzi e, dopo un'attenta ponderazione dei casi in cui si giustificava la presenza degli indirizzi, si è giunti all'individuazione di 6 figure di qualifica del nuovo Repertorio per le quali era opportuna un'articolazione in indirizzi (cfr. quadro seguente), da intendersi come "diversi orientamenti formativi che rappresentano una caratterizzazione del processo della figura per prodotto/servizio/ambito/lavorazione".

REPERTORIO NAZIONALE DELLE QUALIFICHE PROFESSIONALI (estratto)	
FIGURE DI QUALIFICA (CON INDIRIZZO)	INDIRIZZI DELLA FIGURA
Operatore alla riparazione di veicoli a motore	Riparazioni parti e sistemi meccanici ed elettromeccanici del veicolo a motore
	Riparazioni di carrozzeria
Operatore grafico	Stampa e allestimento
	Multimedia
Operatore della ristorazione	Preparazione pasti
	Servizi di sala e bar
Operatore ai servizi di promozione e accoglienza	Strutture ricettive
	Servizi del turismo
Operatore del benessere	Acconciatura
	Estetica
Operatore agricolo	Allevamento animali domestici
	Coltivazione
	Silvicoltura, salvaguardia dell'ambiente

Non vi sono dubbi sul fatto che questa nuova architettura agevoli la programmazione nel contesto regionale e che la presenza dell'indirizzo possa essere vista come garanzia dell'effettivo rispetto dell'identità dei diversi sistemi regionali dentro il quadro unitario nazionale. Livellando al minimo gli *standard* formativi connotativi degli indirizzi si è creata la condizione per poter modellare il profilo regionale in rapporto allo *standard* nazionale a seconda delle specificità del sistema territoriale. Le Regioni e le Province autonome hanno, infatti, la possibilità di programmare, a seconda delle necessità, optando per uno standard nazionale di riferimento di carattere polivalente, dato dalla "parte comune" della figura e dall'aggregazione di tutti gli indirizzi, oppure dato dalla combinazione della "parte comune" della figura con l'indirizzo, o gli indirizzi, scelti tra quelli previsti.

Tenendo poi conto che il Profilo regionale non può mai togliere nulla allo *standard* nazionale ma solo aggiungere ("le competenze tecnico professionali che, sulla base delle specifiche esigenze territoriali, connotano il Profilo regionale si intendono aggiuntive rispetto a quelle assunte dal sistema Paese come standard nazionale"), il profilo, sulla base dell'architettura dello standard nazionale scelto dal sistema regionale, può assumere le seguenti "connotazioni" o "fisionomie":

- profilo regionale come accorpamento di più indirizzi;
- profilo regionale come articolazione ulteriore (potenziamento/allargamento) della figura o dell'indirizzo;
- profilo regionale come ulteriore declinazione delle competenze e/o dei loro elementi costitutivi (abilità, conoscenze) della figura e/o dell'indirizzo.

Di seguito alcuni esempi di “fisionomie” di Profilo regionale.

Esempio di Profilo regionale correlato a uno standard nazionale di carattere polivalente		
Standard nazionale Figura	Standard nazionale Indirizzo	Profilo regionale
Operatore grafico	Stampa e allestimento	Operatore grafico multimediale
	Multimedia	

Esempio di Profilo regionale come articolazione ulteriore (potenziamento/allargamento) della figura		
Standard nazionale Figura	Standard nazionale Indirizzo	Profilo regionale
Operatore meccanico	Nessuno	Operatore di carpenteria metallica

Esempio di Profilo regionale come articolazione ulteriore (potenziamento/allargamento) di un indirizzo		
Standard nazionale Figura	Standard nazionale Indirizzo	Profilo regionale
Operatore agricolo	Coltivazioni arboree, erbacee, ortofloricole	Operatore Orto-floro-vivaista e del verde
	Allevamento animali domestici	
	Silvicoltura, salvaguardia dell'ambiente	

Proseguendo la disamina del documento metodologico fondante il Repertorio nazionale, ulteriori elementi di nota sono dati:

- dalla decisione di assumere la competenza come oggetto di riferimento fondamentale della descrizione della figura e di adottare la definizione di cui alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente 23 aprile 2008: “per competenza si intende la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale”;
- dall'elaborazione di indicazioni descrittive-costruttive, non solo per la figura, ma anche per le competenze, le abilità e le conoscenze al fine di assicurare

aderenza alle definizioni e all'impostazione del quadro europeo e piena corrispondenza dei titoli in uscita dai percorsi con i livelli previsti dal QEQ/EQF nonché, nella prospettiva della manutenzione del Repertorio, l'utilizzo di un'impostazione e di linguaggi comuni nella presentazione delle proposte regionali di aggiornamento.

Se in riferimento alla figura sono stabiliti, rispetto al quadro nazionale di cui ai precedenti Accordi del 2006 e del 2009, una denominazione comune per tutte le figure di qualifica (quella di "operatore" e non di "addetto", ad esempio), le modalità di referenziazione (sia rispetto alla NUP/ISTAT che all'ATECO/ISTAT), un *format* comune per la "descrizione sintetica della figura", da integrare con opportuni adattamenti nelle parti specifiche di settore<sup>5</sup>, le indicazioni descrittivo-costruttive elaborate per definire le competenze, le abilità e le conoscenze (cfr. box seguente) hanno una notevole rilevanza ai fini della definizione di un impianto di sistema nazionale, ancorato ai processi di lavoro e alle attività specifiche fondamentali che connotano le figure, fondato su linguaggi comuni, in grado di esprimere quelle fisionomie di filiera formativa graduate dai livelli europei di qualificazione. Ecco, dunque, il motivo dell'assunzione di criteri metodologici in grado di assicurare alla competenza un costrutto che esprima il livello di responsabilità e di autonomia, che specifichi le caratteristiche essenziali del suo contesto d'esercizio, che offra riferimenti alle risorse mobilitate, oltre all'indicazione della prestazione attesa.

---

**Criteria metodologici per l'identificazione e la descrizione delle competenze tecnico-professionali**

- A. *Per identificare le competenze tecnico-professionali ci si riferisce ai processi di lavoro ed alle attività specifiche fondamentali, che connotano la Figura/Indirizzo in modo necessario e sufficiente e la caratterizzano in modo essenziale. Per questo motivo è opportuno indicare solo le competenze effettivamente connotative o caratterizzanti sia le Figure che gli eventuali Indirizzi.*
- B. *La competenza, in coerenza al quadro EQF, è descritta in termini di responsabilità e autonomia ed esprimendo la sintesi dei suoi elementi costitutivi, quali: la tipologia della situazione/contexto per la quale essa fornisce una certa padronanza; le risorse che essa mobilita (saperi di vario tipo, atteggiamenti, schemi e/o procedure di azione e di decisione, ecc.); il prodotto at-*

<sup>5</sup> "L'operatore xxx interviene nel processo xxx, con autonomia e responsabilità limitate a ciò che prevedono le prescrizioni in termini di procedure e metodiche riguardo alla sua operatività. La sua qualificazione nell'applicazione ed utilizzo di metodologie di base, di strumenti e di informazioni gli consentono di svolgere attività relative a xxx con competenze relative a xxx (...) Il Tecnico xxx interviene con autonomia, nel quadro di azione stabilito, esercitando il presidio del/i processo/i lavorativo xxx attraverso: l'individuazione delle risorse; la predisposizione delle lavorazioni/fasi; l'organizzazione operativa; il monitoraggio in itinere; la valutazione finale del risultato; l'implementazione di procedure di miglioramento continuo con assunzione di responsabilità di carattere gestionale (laddove è previsto l'esercizio dell'attività anche in forma autonoma) e relative al coordinamento e alla sorveglianza di attività esecutive svolte da altri (se previsto). La formazione tecnica nell'applicazione/utilizzo di metodologie specializzate, di strumenti e di informazioni gli consente di svolgere attività relative a xxx con competenze nella xxx".

teso. Sul piano descrittivo, ne consegue l'utilizzo di verbi che maggiormente possono esprimere una tassonomia dei livelli di responsabilità/autonomia (ad esempio, eseguire, effettuare, collaborare, scegliere, predisporre, controllare, coordinare, programmare, gestire, ecc.), la specificazione delle caratteristiche essenziali del contesto di esercizio, il riferimento alle risorse mobilitate, l'indicazione della prestazione o della famiglia di prestazioni attesa a seconda del grado di complessità della competenza.

- C. Nella costruzione della competenza occorre identificare i suoi elementi costitutivi – le abilità e le conoscenze – che in coerenza al quadro EQF sono intese e descritte nel seguente modo:
- le abilità indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti); possono ricorrere in competenze diverse ed esprimono il lato tecnico/applicativo/relazionale per l'esercizio della competenza; ne consegue l'uso di verbi e di una sintassi in grado di mettere in evidenza la dimensione applicativa e/o di utilizzo di tecniche/procedure/metodiche. Non possono avere spessore più ampio della competenza e devono essere almeno due per ogni competenza;
  - le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un ambito di lavoro. Sono individuate rispetto alle singole competenze, secondo criteri di essenzialità e di effettiva "formabilità" in relazione al contesto di apprendimento. Sono descritte come teoriche e/o pratiche e possono ricorrere in competenze diverse. Il loro spessore va sempre legato al livello della competenza, a sua volta legato al target di utenza.
- D. Le competenze e le abilità sono espresse con verbi all'infinito; in via prioritaria nel descrittivo della competenza utilizzare un solo verbo, due verbi solo se necessario, ovvero quando indicano una successione organica e coerente; non vanno utilizzati due verbi quando uno contiene l'altro oppure se in alternativa (ad es., "gestire e sovrintendere"); l'abilità è sempre descritta con un solo verbo; sia per le competenze che per le abilità non vengono mai utilizzate locuzioni del tipo: "correttamente", "adeguatamente", "con un certo grado di autonomia".
- E. Le conoscenze sono espresse con sostantivi, indicanti prevalentemente tipologie e/o oggetti di saperi (ad es. principi di ..., elementi di..., tecniche di ...). Al fine di evitare di fornire una indicazione generica delle conoscenze, unicamente legata alle discipline, la formulazione "elementi di...", "principi di..." va integrata con "correlate/i ai..." con la specifica di settore, in modo da ancorare le conoscenze ad un ambito concreto di applicazione professionale.
- F. Nelle conoscenze è opportuno inserire il riferimento a "terminologia tecnica, specifica del settore, in una lingua comunitaria", in presenza di tutte le figure che prevedono conoscenze linguistiche specifiche/di tipo tecnico, non riconducibili alle competenze di base.
- G. Le abilità e le conoscenze sono da intendere, rispettivamente, come minime ed essenziali perché necessarie e significative per far fronte alla tipologia di situazioni caratterizzante l'esercizio della competenza.
- H. Al fine di garantire coerenza linguistica, quando una stessa competenza, conoscenza, o abilità si ripete in più indirizzi e/o in più figure, si mantiene lo stesso descrittivo.



Per quanto riguarda il format minimo per la descrizione della figura, gli elementi presi in considerazione sono stati i seguenti:

- denominazione della figura;
- indirizzi della figura (se presenti);
- referenziazione della figura ai sistemi classificatori (figure collegate – con riferimento alla classificazione ISFOL/ISTAT/NUP/ collegabili e settori di attività economica collegati – con riferimento alla classificazione ATECO 2007);
- descrizione sintetica della figura;
- processo di lavoro caratterizzante la figura ed esplicitazione del processo;
- attività caratterizzanti la figura (eventualmente anche quelle comuni agli indirizzi se presenti);
- competenze tecnico-professionali caratterizzanti la figura (eventualmente quelle comuni a tutti gli indirizzi se presenti), articolate in abilità minime e conoscenze essenziali;
- descrizione sintetica dell'indirizzo (se presente);
- attività caratterizzanti l'indirizzo (se presente);
- competenze tecnico-professionali caratterizzanti l'indirizzo (se presente), articolate in abilità minime e conoscenze essenziali.

È qui opportuno sottolineare come lo schema del format di descrizione della figura, creato e utilizzato dalle Regioni per la costruzione del Repertorio e, in prospettiva, per il suo aggiornamento e manutenzione, non è poi quello che è stato utilizzato per la descrizione degli standard formativi di cui all'Accordo del 29 aprile 2010. Per indicazione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca – che invocava, in quella fase di lavoro (febbraio 2010) un'omogeneità del format degli standard formativi dell'Istruzione e Formazione Professionale rispetto a quello previsto, in quell'epoca di sviluppo dei lavori sul fronte dei nuovi ordinamenti, per l'Istruzione Tecnica e per l'Istruzione Professionale –, il format delle Regioni è stato riarticolato attraverso un "format traduttore", caratterizzato per la mancanza di riferimenti ai processi e alle attività di lavoro nonché per un impianto grafico diverso. Questa "traduzione" ha creato inevitabilmente qualche problema, dovuto all'ambiguità di alcune competenze, perché lette in assenza del loro ancoraggio alle attività ed ai processi di lavoro; sono stati necessari, di conseguenza, alcuni adattamenti del costruito di alcune competenze. Di seguito la differente struttura del format descrittivo degli standard formativi:

**FORMAT DESCRITTIVO DEGLI STANDARD FORMATIVI (REGIONI)**

Competenze tecnico-professionali caratterizzanti la figura			
PROCESSI ATTIVITA'	COMPETENZE	ABILITA'	CONOSCENZE ESSENZIALI
Denominazione processo: "X" Elenco delle attività: - ..... - .....	Descrizione della competenza A	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A1</li> <li>• A2</li> <li>• A3</li> </ul>	Elenco conoscenze in riferimento alla competenza A
	Descrizione della competenza B	<ul style="list-style-type: none"> <li>• B1</li> <li>• B2</li> <li>• B3</li> </ul>	Elenco conoscenze in riferimento alla competenza B

**FORMAT DESCRITTIVO DEGLI STANDARD FORMATIVI ("TRADUTTORE" PER ACCORDO STATO/REGIONI)**

Competenze tecnico professionali in esito al triennio / quarto anno	
L'operatore/il tecnico XXXX è in grado di:	
1	competenza (descrittivo)
2	competenza (descrittivo)
3	competenza (descrittivo)
Competenza 1	
Abilità minime	Conoscenze essenziali
*	*
*	*
*	*

Infine, per quanto riguarda la procedura e la manutenzione del Repertorio, il documento metodologico prevede:

- l'aggiornamento periodico interno delle figure del Repertorio e dei relativi indirizzi alla luce dell'evoluzione dei contesti lavorativi e professionali; l'aggiornamento riguarda la figura e gli indirizzi, in termini di tenuta e sostenibilità, le relative competenze tecnico-professionali caratterizzanti e può comportare:
  - l'individuazione e l'inserimento di eventuali nuove competenze attribuibili alla figura e/o all'indirizzo;
  - la revisione oppure l'eliminazione di quelle divenute obsolete alla luce delle evoluzioni del mercato del lavoro;
  - l'eliminazione della figura nel suo complesso oppure di uno o più degli indirizzi che la caratterizzano;
  - l'inserimento di nuovi indirizzi;
- l'individuazione e la declinazione di nuove figure da inserire nel Repertorio;
- l'inserimento nel Repertorio di figure che, pur non rientrando nell'offerta formativa di percorsi di Istruzione e Formazione Professionale di altre Regioni, risultano avere una specifica e forte valenza nel contesto socio-economico di una data Regione ed elementi di strategicità, sostenibilità e occupabilità potenzialmente d'interesse anche per altri sistemi regionali.

La procedura stabilita per la manutenzione e sviluppo del Repertorio è la seguente:

- proposta di aggiornamento/proposta di nuova figura a cura della Regione proponente al Coordinamento Tecnico delle Regioni, secondo il *format* adottato dalle Regioni, a cadenza annuale, in rapporto all'inserimento in Repertorio per l'anno formativo seguente;
- istruttoria a cura di uno specifico Gruppo Tecnico delle Regioni sulla base di: analisi di fonti documentali; analisi della proposta in riferimento alla ricorsività delle richieste regionali, alla rispondenza a specifica connotazione regionale (nello specifico, aderenza alle richieste evolutive ed alle esigenze del sistema socio-economico territoriale, presenza di elementi potenzialmente d'interesse anche per altri sistemi regionali); sostenibilità/occupabilità riferita al *target* di utenza;

- validazione, a cura del Coordinamento Tecnico delle Regioni e della IX Commissione;
- inserimento nel Repertorio attraverso: Accordo in sede di Conferenza Unificata (art. 18, comma 1 let. d) del d.lgs 226/2005) finalizzato alla individuazione di nuove figure (denominazione); Accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni (art. 18, comma 2 del d.lgs 226/2005) finalizzato alla individuazione degli *standard* formativi minimi delle competenze (di base e tecnico-professionali).

### **3. Da operatori a tecnici professionali, da qualificati a diplomati: il nuovo Repertorio nazionale e la filiera formativa dell'Istruzione e Formazione Professionale**

La presenza, nel Repertorio di un *set* di figure sia di qualifica professionale che di diploma professionale, è un fatto di rilevante portata: per la prima volta, il sistema Paese dispone di un quadro unitario di riferimento per quella filiera formativa finora assente, o meglio, presente solo in alcune realtà regionali, dove sperimentazioni, ormai pluriennali, hanno via via consolidato l'esperienza dei quarti anni di diploma professionale come offerta stabile di Istruzione e Formazione Professionale in grado di dare un'effettiva pari dignità a questo sistema e un'effettiva pari opportunità per i ragazzi che lo frequentano.

La costruzione del Repertorio, da questa angolatura di analisi, ha dunque visto l'adozione, oltre all'impianto metodologico più generale che abbiamo visto, di un approccio di lavoro "di filiera" che richiedeva una collaborazione congiunta e contestuale: non si potevano individuare le figure di diploma senza aver prima individuato quelle di qualifica, non si potevano declinare gli standard formativi degli operatori senza tener conto della fisionomia di quelli che avrebbero caratterizzato i tecnici e, per quest'ultimi, era necessario tener conto anche della connotazione dei tecnici superiori. La questione centrale era, all'avvio e durante i lavori, l'assicurazione del rispetto dei differenziali tra i livelli QEQ/EQF interessati: il 3° livello per gli operatori, il 4° livello per i tecnici, il 5° livello come riferimento "alto", rispetto al quale calibrare gli standard formativi dei diplomi professionali.

I descrittori del QEQ/EQF sicuramente non aiutavano per il lavoro "di fine" che si doveva fare: ciò che emergeva chiaramente era il differenziale, tra il 3° e il 4° livello, basato principalmente sull'autonomia e sulla responsabilità. Per ovviare a questa carenza di riferimenti-guida si è partiti da una rilettura dei tre livelli di qualificazione europea (cfr. schema seguente), qui interessati, offerta da un recente studio<sup>6</sup> che ha cercato di connotarli adottando diversi punti di vista:

<sup>6</sup> FRISANCO M., *Scenari, esperienze, riflessioni e proposte per l'elaborazione di una metodologia di lavoro per giungere a una definizione e descrizione del "tecnico superiore", per coglierne i fabbisogni, per promuoverne la formazione*, in PELLERAY M. (a cura di), *Studio sull'intera filiera formativa professionalizzante alla luce delle strategie di Lisbona a partire dalla formazione superiore non accademica, Rapporto finale*, CNOS-FAP, CIOFS-FP, dicembre 2008.

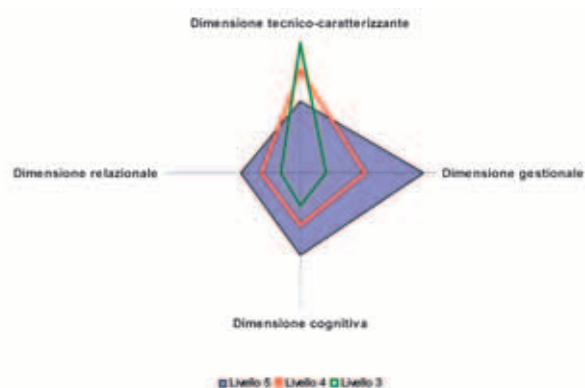
- tipologia di ampiezza delle conoscenze e delle abilità;
- caratteristiche dell'ambiente lavorativo;
- tipologia dei problemi da affrontare;
- approccio di soluzione ai problemi;
- tipo di attività presidiate;
- contributo dato allo sviluppo delle attività.

Quadro Europeo delle Qualifiche dell'apprendimento permanente QEQ/EQF - Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 23 aprile 2008. Una rilettura dei livelli funzionale all'individuazione di standard di filiera.

	Istruzione e Formazione Professionale		Formazione Terziaria non Accademica
	Livello 3 (operatore)	Livello 4 (tecnico profes.)	Livello 5 (tecnico superiore)
<b>Tipologia/ampiezza di conoscenze/abilità</b>			
Di base	X		
Specializzate		X	X
Ambito limitato e specifico	X		
Pluriambito		X	X
<b>Caratteristiche ambiente lavorativo</b>			
Assenza di cambiamenti	X		
Presenza di cambiamenti		X	X
Prevedibilità dei cambiamenti		X	
Imprevedibilità dei cambiamenti			X
<b>Tipologia di problemi da affrontare</b>			
Noti e codificati	X		
Specifici		X	
Astratti			X
<b>Approccio di soluzione dei problemi</b>			
Applicazione tecniche di base	X		
Progettualità rispetto a protocollo		X	
Creatività			X
<b>Presidio delle attività</b>			
Personalì	X		
Svolte da altri - di routine		X	
Svolte da altri - esposte a cambiamenti			X
<b>Sviluppo delle attività</b>			
Valutazione e suggerimenti di miglioramento		X	
Sviluppo delle prestazioni di altri			X

In altri termini, la mappa di riferimenti offerta dalla matrice consentiva di tracciare una prima fisionomia del quarto anno di diploma, ancor prima di quella del tecnico in uscita: ciò che emergeva era un quarto anno che, rispetto anche alle sperimentazioni finora attuate in alcuni dei pochi sistemi regionali interessati, non doveva assumere la valenza di una "specializzazione post-qualifica", ma assicurare un'effettiva progressione verticale della dimensione professionale (secondo un'ottica di filiera) rispetto a quella dell'operatore, individuando come elementi di differenziazione la tipologia/ampiezza delle conoscenze, la finalizzazione della gamma di abilità cognitive e pratiche, il grado di responsabilità e di autonomia nello svolgimento delle varie attività, la tipologia del contesto di operatività, ulteriori specia-

lizzazioni, ma anche, più in generale, le modalità di comportamento nei contesti sociali e lavorativi, l'uso di strategie di autoapprendimento e di autocorrezione. Più in generale emergeva un quarto anno che doveva anche perseguire finalità, non solo di carattere professionale, ma anche educative e culturali, tendendo, rispetto al triennio, al rafforzamento del processo di maturazione della persona, attraverso una maggiore capacità di comprensione della realtà, una più decisa e puntuale capacità di giudizio e di decisione, una maggiore attenzione alle diversità dei fattori in gioco, una più approfondita sensibilità etica e sociale. Furono proprio questi elementi della "vision" complessiva del quarto anno, e conseguentemente di "tipizzazione" della fisionomia del tecnico professionale, a essere oggetto di confronto e condivisione nella prima fase dei lavori, che scontava una conoscenza delle sperimentazioni in essere e della loro evoluzione più recente, per lo più assente nella quasi totalità delle Regioni. Proprio per favorire una maggiore consapevolezza del significato di sviluppo di filiera formativa correlata ai livelli QEQ/EQF, al fine di cogliere i tratti generali della fisionomia di operatori, tecnici e tecnici superiori, fu utilizzata una riclassificazione degli *standard* formativi del sistema della Provincia Autonoma di Trento, in grado di mostrare (cfr. figura seguente), in riferimento a quattro macro-cluster di tipizzazione delle competenze (tecnico-caratterizzanti, relazionali, cognitive, gestionali), il passaggio, al crescere dei livelli di qualificazione, da una dimensione prevalentemente tecnica (operatore) a una dimensione ancora tecnica ma più aperta sia a quella relazionale che gestionale (tecnico), a una dimensione marcatamente gestionale, oltre che relazionale e cognitiva, per il tecnico superiore.



Dalla sintesi degli elementi offerti da queste angolature di studio ed analisi si è dunque giunti alla fisionomia del tecnico professionale in esito al quarto anno di diploma, caratterizzato da *un esercizio professionale di media complessità, fondato su un processo decisionale non completamente autonomo, dalla richiesta di collaborazione all'individuazione di alternative d'azione, anche elaborate fuori dagli schemi di protocollo, ma entro un quadro di azione che può essere innovato, ricalibrato e stabilito solo da altri* (coloro che sono in possesso

delle qualificazioni correlate ai livelli superiori). Nello specifico, al tecnico professionale sono stati attribuiti, quali elementi di caratterizzazione specifica:

- il presidio del/i processo/i di riferimento, con esercizio di attività relative all'individuazione delle risorse, alla predisposizione delle lavorazioni/fasi, all'organizzazione operativa, al monitoraggio in *itinere*, alla valutazione finale del risultato, all'implementazione di procedure di miglioramento continuo;
- il coordinamento/sorveglianza di attività di routine svolte da altri, in riferimento alla corretta esecuzione/applicazione, al rispetto delle norme di sicurezza, all'adozione dei protocolli per la qualità e il miglioramento continuo, ecc.;
- l'assunzione di comportamenti, in relazione alla sicurezza/salute e tutela dell'ambiente, non esclusivamente derivati dall'osservanza di protocolli normativi/aziendali, ma dalla capacità di individuare e rielaborare situazioni di rischio potenziale per sé e per gli altri;
- la collaborazione al miglioramento continuo attraverso l'implementazione del sistema qualità, sulla base dell'individuazione e codifica di nodi critici;
- una maggiore interrelazione con i clienti ed i fornitori, ai fini della definizione di proposte di prodotti/servizi e degli approvvigionamenti;
- lo svolgimento di attività di collaudo/test di controllo di impianti, sistemi e prodotti;
- la cura della reportistica e delle procedure di documentazione a supporto dei diversi processi di lavoro e di carattere normativo;
- l'assunzione di responsabilità di carattere gestionale dell'organizzazione di riferimento laddove è previsto l'esercizio dell'attività anche in forma autonoma (es. imprenditorialità agricola, attività di acconciatore, attività di estetista, ecc.);
- l'esercizio di competenze tecnico professionali riguardanti specificatamente le lavorazioni/produzione di servizi che si innestano sulle competenze di qualifica, nei termini sia di approfondimento e/o consolidamento di abilità e conoscenze connotative della figura di operatore, sia soprattutto di una sorta di "upgrade" della piattaforma generale di base costituita dalla qualificazione in uscita al terzo anno.

Le figure, in filiera formativa, che questo approccio di lavoro ha consentito di individuare sono rappresentate nella mappa riportata in conclusione.

### 3.1 *Lo standard nazionale degli operatori di qualifica professionale*

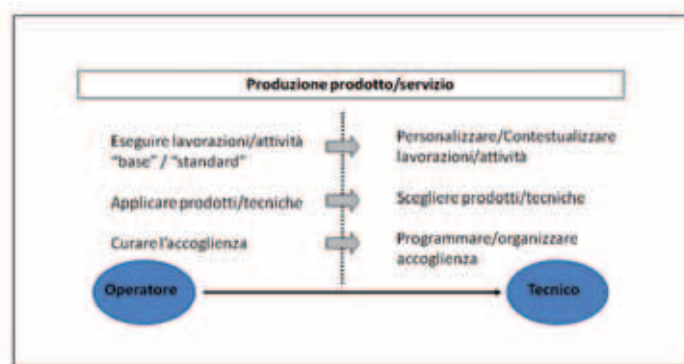
Lo standard nazionale degli operatori è stato costruito sulla base delle scelte di metodo e degli approcci di lavoro visti poc'anzi, rispetto ai quali è inoltre importante sottolineare che il processo di ridefinizione degli *standard* formativi delle competenze tecnico-professionali, di cui agli Accordi Stato-Regioni 2006 e 2009, è stato implementato anche attraverso un confronto con i territori, con coinvolgimento in *itinere* di operatori del sistema di Istruzione e Formazione Professionale di varie Regioni e di interlocutori privilegiati di associazioni di categoria economica.

Gli elementi che connotano lo standard formativo dell'operatore sono:



- la presenza di due quadri di riferimento nazionale tra loro complementari, quello delle competenze tecnico-professionali caratterizzanti, costituenti il *core* della figura e quello delle competenze tecnico-professionali comuni alle diverse figure, riferite agli ambiti della qualità, della sicurezza, della tutela della salute e dell'ambiente. Per quest'ultima tipologia di competenze si è scelto di non duplicare questi *standard* in ogni figura, dato il carattere di "trasversalità" che le caratterizza, rinviando poi alla specifica figura, declinata dal profilo regionale, tutti gli adattamenti e curvature di "settore" necessari in termini di competenze, abilità o conoscenze;
- la ricorrenza, in tutte le figure, di *standard* relativi alle attività di pianificazione e organizzazione del proprio lavoro, di approntamento di strumenti, attrezzature e macchinari necessari alle diverse attività, di monitoraggio del funzionamento degli stessi, di predisposizione e cura degli spazi di lavoro che trovano poi adattamenti rispetto alla singola figura.

Al fine di poter esprimere, attraverso il descrittivo della competenza, una tassonomia dei livelli di responsabilità e autonomia, coerente allo standard europeo di riferimento (3° livello), e graduata adeguatamente rispetto al tecnico professionale, particolare cura è stata dedicata alla scelta dei verbi più adatti. La caratterizzazione dell'esecutività prevalente dell'operatore e della maggiore autonomia e responsabilità del tecnico è stata realizzata attraverso criteri descrittivi (cfr. esempi riportati nella figura seguente) in grado di enfatizzare, ad esempio: l'esecuzione di "attività di tipo *standard*" per l'operatore a fronte della "personalizzazione delle attività" per il tecnico; la prevalente "applicazione" per l'operatore e la maggiore discrezionalità ("scegliere") per il tecnico; la maggior frequenza dello svolgimento di attività di ordine valutativo per il tecnico rispetto a quelle di "verifica pre-stabilita" per l'operatore.



Tenendo sullo sfondo tutto l'impianto metodologico adottato per creare un Repertorio di "filiera", descritto nelle precedenti pagine, è utile fare alcune ulteriori precisazioni sulle modalità costruttive dello standard nazionale dei tecnici di diploma professionale. A livello di struttura e di articolazione descrittiva, la figura di quarto anno non è stata costituita come semplice riproduzione di quella di terzo



anno, attraverso la riproposizione dello stesso *core* di competenze tecnico-professionali, seppur incrementate di livello. Ad essa si è cercato di assicurare i tratti distintivi propri, coerenti con la sua fisionomia e peculiarità in termini di autonomia e responsabilità, oviando a descrizioni che potessero connotarla nei termini di semplice specializzazione post-qualifica. Di conseguenza, il descrittivo del tecnico si è costruito nel seguente modo:

- esplicitazione, in generale, del livello della figura rispetto ai parametri QEQ/EQF, con sottolineatura dell'esercizio professionale di media complessità, della richiesta di collaborazione all'individuazione di alternative d'azione, anche elaborate fuori dagli schemi di protocollo, ma entro un quadro di azione che può essere innovato, ricalibrato e stabilito solo da altri;
- referenziazione delle figure rispetto alla classificazione NUP/ISTAT analoga a quella indicata per le figure di operatore, se non nei casi in cui vi sia piena corrispondenza rispetto a figure del "gruppo 3, professioni tecniche";
- presenza di competenze tecnico professionali comuni a tutte le figure (relative a sicurezza, salute e rispetto dell'ambiente) e/o ricorrenti (relative alla gestione organizzativa del lavoro, alla gestione di impresa, al rapporto con i clienti, al rapporto con i fornitori, alla valutazione del risultato, al controllo e collaudo) in gruppi di figure in rapporto alle loro specificità;
- presenza, eventuale, di competenze tecnico professionali specifiche ed ulteriori rispetto a quelle del terzo anno;
- presenza, eventuale, di competenze tecnico professionali che rappresentano una progressione di quelle del terzo anno, nei termini, comunque, di un loro sostanziale incremento/differenziazione a livello di autonomia/responsabilità e ambito/dimensione di attività presidiato;
- non riproposizione delle competenze tecnico professionali a carattere operativo, relative alle attività del processo di lavoro già presidiate dalle competenze del terzo anno, che vengono presupposte e date per acquisite rispetto alla fisionomia professionale del tecnico.



Congiuntamente alla definizione dello *standard* del tecnico professionale, dal punto di vista delle competenze tecnico-professionali, il processo di lavoro ha portato anche all'individuazione e declinazione delle competenze di base del quarto anno di diploma professionale. Abbiamo già visto che tale quadro unitario di riferimento non è stato assunto dall'Accordo Stato-Regioni del 29 aprile 2010, ma è stato adottato dalle Regioni e dalle Province autonome con l'Accordo del 25 febbraio 2010, nel quale è stato siglato l'impegno ad utilizzare questa tipologia di *standard* come riferimento comune a partire dal 2010/2011.

Per l'individuazione e la declinazione delle competenze di base del quarto anno si è operato sulla base dei seguenti criteri:

- *standard* formativi di base triennali di cui all'Accordo Stato-Regioni del 15 gennaio 2004, competenze di base e competenze chiave di cittadinanza a conclusione dell'obbligo di istruzione, eventuali aggiustamenti apportati dai sistemi regionali agli *standard* formativi di base triennali alla luce dell'obbligo istruttivo, come elementi di base del processo di definizione;
- competenze chiave per l'apprendimento permanente (di cui alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006) come quadro di riferimento per una qualificazione della persona nella sua globalità;
- dimensione educativa e dimensione culturale, oltre che professionale, come finalità generali anche del quarto anno di diploma professionale.

In altri termini, l'opzione di fondo è stata quella di spostarsi con più decisione dalla struttura adottata dagli *standard* triennali sperimentali, di cui all'Accordo Stato-Regioni del 2004 e poi dal Regolamento dell'Obbligo di istruzione (schema dei quattro assi culturali), al modello e all'articolazione delle competenze chiave europee per l'apprendimento permanente. Nello sviluppo del quarto anno è, infatti, risultata importante la garanzia di una specificità formativa del sistema di Istruzione e Formazione Professionale, dove la dimensione culturale si rafforza, ma in forte interrelazione con quella professionale.

La soluzione adottata per le competenze di base del quarto anno mantiene in tal senso un dominio specifico ad ambiti culturali ritenuti strategici per la vita sociale e lavorativa, come la dimensione chiave della comunicazione, della competenza matematica e delle competenze sociali e civiche. Le competenze chiave *scientifiche, tecnologiche, digitali, dell'iniziativa/imprenditorialità, dell'imparare a imparare* sono state considerate dimensioni già valorizzate dentro le competenze tecnico-professionali. Gli aspetti di arricchimento culturale a carattere più disciplinare (ad es. geometria, chimica, scienze naturali, ecc...), una volta garantito un dominio essenziale ai diversi linguaggi della lingua madre, della seconda lingua e della matematica, trovano adeguata collocazione tra le conoscenze delle competenze tecnico-professionali, nel rispetto della specifica caratterizzazione professionale dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale. In questo modo si garantisce la stretta interrelazione tra le competenze di base e quelle tecnico professionali.

Al pari delle competenze tecnico-professionali, anche quelle di base saranno oggetto di aggiornamento e manutenzione sulla base degli esiti della loro applica-

zione ai sistemi regionali e, nello specifico, delle eventuali problematiche, criticità e nuove necessità che emergeranno in sede di progettazione e attuazione dei percorsi del quarto anno nei vari territori.

#### 4. Dalla fase transitoria alla completa messa a regime: impegni futuri

Dopo aver descritto il lungo e complesso processo di lavoro che ha portato al nuovo Repertorio nazionale delle qualifiche e dei diplomi professionali, di cui all'Accordo Stato-Regioni del 29 aprile 2010, le acquisizioni documentali in esito all'importante percorso istituzionale e tecnico svolto dalle Regioni e dalle Province autonome, poi valorizzate anche attraverso l'Accordo tra Regioni e Province autonome del 25 febbraio 2010, le scelte di metodo, i problemi incontrati, gli approcci di soluzione adottati, è necessario tracciare il quadro degli impegni e delle scadenze future, al fine della completa messa a regime del sistema di Istruzione e Formazione Professionale.

L'Accordo Stato-Regioni, recentemente siglato, prevede esplicitamente tempi, modalità e ambiti di lavoro. Nello specifico, entro 60 giorni dalla sottoscrizione dell'Accordo, il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni e le Province Autonome sono chiamati a predisporre un piano di lavoro per:

- il confronto con le Parti Sociali sugli standard minimi delle competenze tecnico-professionali delle qualifiche e dei diplomi professionali;
- la revisione del format della certificazione finale (Attestato) di qualifica professionale di cui all'Accordo Stato-Regioni del 28 ottobre 2004;
- la strutturazione di un format specifico per la certificazione finale di diploma professionale;
- la predisposizione delle linee guida, di cui all'art. 13, comma 1-quinquies, Legge n. 40/2007 con l'obiettivo di realizzare organici raccordi tra i percorsi degli istituti tecnico-professionali ed i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale.

Rimangono, infine, da revisionare gli *standard* formativi minimi triennali delle competenze di base, di cui all'Accordo Stato-Regioni del 15 gennaio 2004, che necessitano di un allineamento rispetto ai saperi e alle competenze in esito al biennio dell'obbligo istruttivo e di uno sviluppo a partire, come concordato nel recente Accordo Stato-Regioni, dal quadro europeo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente e nel rispetto della specifica fisionomia dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale.

Sullo sfondo, infine, il raccordo in "filiera formativa" tra gli *standard* in esito al quarto anno di diploma professionale e la formazione superiore, sia con il segmento che si colloca a completamento dell'istruzione del secondo ciclo (Istruzione e Formazione tecnica superiore), sia con quello di Formazione terziaria non accademica (Istruzione tecnica superiore).

**Mappa delle figure del sistema di Istruzione e Formazione Professionale in “filiera formativa”**

REPERTORIO NAZIONALE QUALIFICHE PROFESSIONALI		REPERTORIO NAZIONALE DIPLOMI PROFESSIONALI	
FIGURA DI QUALIFICA	INDIRIZZI DELLA FIGURA	FIGURA DI DIPLOMA PROFESSIONALE	INDIRIZZI DELLA FIGURA
Operatore alla riparazione di veicoli a motore	Riparazioni parti e sistemi meccanici ed elettromeccanici del veicolo a motore	Tecnico riparatore di veicoli a motore	Nessuno
	Riparazioni di carrozzeria		
Operatore meccanico	Nessuno	Tecnico per la conduzione e la manutenzione di impianti automatizzati	Nessuno
Operatore elettrico			
Operatore elettronico		Tecnico per l'automazione industriale	
Operatore elettrico	Nessuno	Tecnico elettrico	Nessuno
Operatore elettronico	Nessuno	Tecnico elettronico	Nessuno
Operatore edile	Nessuno	Tecnico edile	Nessuno
Operatore di impianti termo-idraulici	Nessuno	Tecnico impianti termici	Nessuno
Operatore del legno	Nessuno	Tecnico del legno	Nessuno
Operatore grafico	Stampa e allestimento	Tecnico grafico	Nessuno
	Multimedia		
Operatore della ristorazione	Preparazione pasti	Tecnico di cucina	Nessuno
	Servizi di sala e bar	Tecnico dei servizi di sala e bar	Nessuno
Operatore ai servizi di promozione e accoglienza	Strutture ricettive	Tecnico dei servizi di promozione e accoglienza	Nessuno
	Servizi del turismo		
Operatore amministrativo-segretariale	Nessuno	Tecnico dei servizi di impresa	Nessuno
Operatore del benessere	Acconciatura	Tecnico dell'acconciatura	Nessuno
	Estetica	Tecnico dei trattamenti estetici	
Operatore ai servizi di vendita	Nessuno	Tecnico commerciale delle vendite	Nessuno
Operatore agricolo	Allevamento animali domestici	Tecnico agricolo	Nessuno
	Coltivazione		
	Silvicoltura, salvaguardia dell'ambiente		
Operatore della trasformazione agroalimentare	Nessuno	Tecnico della trasformazione agroalimentare	nessuno
Operatore delle lavorazioni artistiche	Nessuno	Tecnico delle lavorazioni artistiche	Nessuno
Operatore dell'abbigliamento	Nessuno	Tecnico dell'abbigliamento	Nessuno
Nessuna		Tecnico dei servizi di animazione turistico-sportiva e del tempo libero (*)	Nessuno

(\*) Figura in esito a percorso quadriennale “secco”



## Sull'offerta formativa non accademica successiva al Secondo Ciclo di Istruzione e Formazione (con riferimenti impliciti al sistema ITS)

MICHELE PELLERÉY<sup>1</sup>

*L'idea di un sistema integrato di formazione superiore che includa accanto a quanto sviluppato dalle istituzioni universitarie percorsi non universitari chiaramente collocabili a livello terziario sollecita un approfondimento sistematico delle caratteristiche che possono garantire la natura di tali percorsi, differenziandoli adeguatamente da quanto proposto in sede universitaria e da quanto spesso attivato come completamento della formazione secondaria.*

### 1. Differenze tra corsi terziari (o superiori) non accademici e corsi universitari

Per favorire un'analisi comparativa tra processi di istruzione e formazione terziaria accademica e non accademica è utile esaminare la seguente tabella. Essa mette in luce anche le caratteristiche e le esigenze che dovrebbero caratterizzare i corsi previsti dalla normativa attuale sull'Istruzione Tecnica Superiore (ITS).

<sup>1</sup> Prof. Emerito, già Ordinario di Didattica dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

<b>Percorsi terziari non universitari</b>	<b>Percorsi terziari di natura universitaria</b>
Si sviluppano in genere secondo un piano formativo che prevede almeno due anni e 120 crediti formativi ECTS <sup>2</sup> .	Si sviluppano secondo un piano formativo che prevede almeno tre anni e 180 crediti formativi ECTS.
Si riferiscono alla classificazione ISCED <sup>3</sup> 5B.	Si riferiscono alla classificazione ISCED 5A.
L'impianto formativo è diretto a sviluppare competenze chiaramente identificabili in figure di tecnici superiori, presenti nei vari contesti produttivi di beni e servizi.	L'impianto formativo è diretto a sviluppare competenze di natura polivalente fondate su una base teorica ampia e approfondita.
L'offerta formativa è strettamente collegata con le esigenze del mondo del lavoro e quindi flessibile sia per quanto riguarda la sua attivazione, sia per quanto riguarda la sua finalizzazione.	L'offerta formativa è più collegata a una fondazione del sapere professionale e a un'impostazione abbastanza stabile, aperta a successivi approfondimenti e adeguamenti operativi.
La partecipazione ai percorsi formativi è aperta in maniera sistematica a soggetti che sono già inseriti nell'attività lavorativa oltre che a soggetti provenienti dalla scuola secondaria superiore o dalla formazione professionale almeno quadriennale.	L'offerta formativa è diretta alla fondazione del sapere professionale ed ha un'impostazione abbastanza stabile, anche se aperta a successivi approfondimenti e adeguamenti operativi.
L'impostazione del percorso formativo valorizza in maniera ampia e sistematica il praticantato nel contesto lavorativo in modo da non solo conoscere, ma anche aver esercitato funzioni professionali coerenti con la figura professionale prevista.	L'impostazione del percorso formativo valorizza esercitazioni e tirocini più legati a singoli insegnamenti che a ruoli gestionali presenti nei contesti lavorativi.
Le attività formative sono aperte a forme innovative come lavori di indagine di gruppo, <i>project work</i> , insegnamenti a distanza e <i>on-line</i> , ecc.	Le attività formative sono difficilmente aperte a forme di didattica innovativa, eccetto nel caso di corsi a distanza e <i>on-line</i> .
Viene usata sistematicamente la nozione di competenza come riferimento sia per descrivere le figure professionali intese, sia per impostare l'attività formativa.	Il profilo finale tiene conto in maniera generica della possibilità di inserimento lavorativo e di conseguenza la nozione di competenza è più riferita ai vari insegnamenti offerti.
Gli insegnamenti sviluppati sono sistematicamente collegati con l'esperienza pratica e in particolare con il praticantato.	Gli insegnamenti sono sviluppati in maniera da fornire basi teoriche e metodologiche aggiornate dal punto di vista scientifico e tecnologico.
La progettazione, gestione e valutazione dei percorsi formativi sono sviluppate in stretta connessione con il mondo della produzione di beni e servizi.	La progettazione, gestione e valutazione dei percorsi formativi sono di fondamentale competenza dell'istituzione universitaria.

<sup>2</sup> ECTS (European Credit Transfer System) è il sistema di descrizione dell'impegno richiesto agli studenti in termini di apprendimento.

<sup>3</sup> ISCED (International Standard Classification of Education) è il sistema elaborato dall'Unesco per descrivere i livelli di studio e formazione dei sistemi istruitivi mondiali.



<b>Percorsi terziari non universitari</b>	<b>Percorsi terziari di natura universitaria</b>
I docenti provengono prevalentemente dal mondo del lavoro ed hanno con l'istituzione formativa un rapporto di lavoro non stabile.	I docenti provengono prevalentemente dal mondo accademico ed hanno con l'istituzione formativa un rapporto di lavoro di natura stabile.
Al termine del percorso formativo si è pronti ad assumere direttamente ruoli professionali nei contesti lavorativi.	Al termine del percorso formativo non si è pronti ad assumere immediatamente un ruolo professionale.

La tendenza italiana a concentrare in maniera talora esasperata l'offerta formativa terziaria nei canali propri del sistema universitario provoca un generale impoverimento di qualificazioni che si collochino al quinto livello del QEQ, quello proprio dei tecnici superiori. La conseguenza più ovvia è data dalla tendenza parallela presente in molte aziende di assumere giovani diplomati e giovani laureati inserendoli contrattualmente come apprendisti per tempi prolungati. Per i laureati ciò può costituire una non piccola frustrazione professionale. In effetti si sente l'esigenza di fornire loro quella parte della formazione sul campo che è venuta a mancare durante i periodi formativi formali precedenti.

## 2. Differenze fondamentali tra corsi terziari non accademici e formazione post-secondaria

D'altra parte, per comprendere ancor meglio la problematica connessa con l'attivazione di un canale di formazione tecnica superiore di natura non accademica, occorre chiarire, anche sulla base delle esperienze italiane, i caratteri fondamentali che distinguono i percorsi terziari non accademici (detti anche cicli corti di istruzione superiore) da quelli che si possono definire corsi di qualificazione post-secondaria. Quest'ultima tipologia di corsi dovrebbe includere, sempre secondo l'attuale normativa, anche i corsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS).

<b>Percorsi terziari non universitari (detti anche cicli corti)</b>	<b>Percorsi post-secondari</b>
Si sviluppano secondo un piano formativo che prevede almeno due anni e 120 crediti formativi ECTS. Possono essere considerate anche le corrispondenze con i crediti ECVET <sup>4</sup> .	Si sviluppano secondo piani formativi che prevedono un numero di ore comprese tra 300 e 1200, distribuite su mensilità, semestralità o una annualità. Non prevedono crediti formativi ECTS. Dovrebbero prendere in considerazione crediti formativi ECVET.

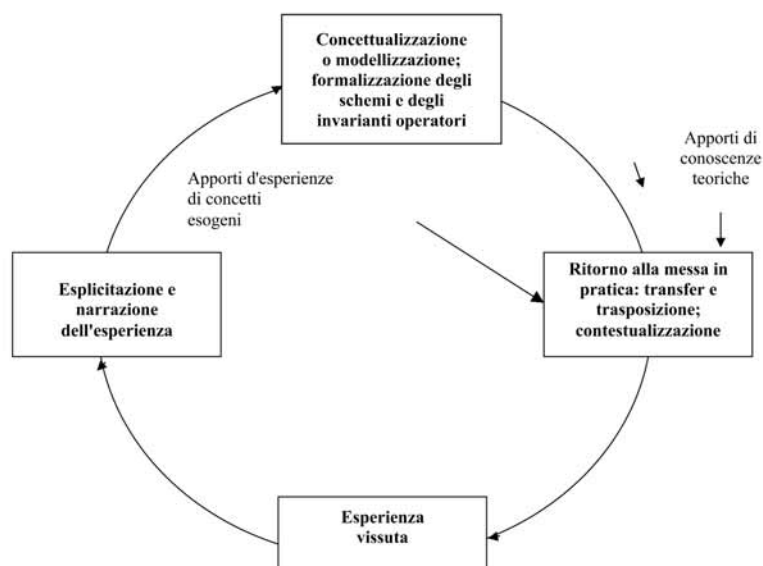
<sup>4</sup> ECVET (European Credit System in Vocational Education and Training). È il sistema di descrizione dell'impegno formativo in termini di apprendimento introdotto nell'ambito della formazione professionale.

<b><i>Percorsi terziari non universitari (detti anche cicli corti)</i></b>	<b><i>Percorsi post-secondari</i></b>
Si riferiscono alla classificazione ISCED 5B.	Si riferiscono alla classificazione ISCED 4B.
L'impianto formativo è diretto a sviluppare competenze chiaramente identificabili in figure di tecnici superiori, presenti nei vari contesti produttivi di beni e servizi.	L'impianto formativo è diretto a sviluppare competenze specifiche non integrate esplicitamente in vista di una figura professionale di tecnico superiore presente nel mondo del lavoro.
L'offerta formativa è strettamente collegata con le esigenze del mondo del lavoro e quindi flessibile sia per quanto riguarda la sua attivazione, sia per quanto riguarda la sua finalizzazione.	L'offerta formativa è principalmente collegata a completare la formazione secondaria dei soggetti in vista di un loro migliore inserimento nel mondo del lavoro.
La partecipazione ai percorsi formativi è aperta in maniera sistematica a soggetti che sono già inseriti nell'attività lavorativa oltre che a soggetti provenienti dal secondo ciclo di istruzione e formazione.	L'offerta formativa è diretta a soggetti che hanno concluso i percorsi del secondo ciclo di istruzione e formazione e che intendono approfondire e completare la loro preparazione.
L'impostazione del percorso formativo valorizza in maniera ampia e sistematica il praticantato nel contesto lavorativo in modo tale che il soggetto non solo conosca, ma anche eserciti funzioni professionali coerenti con la figura professionale prevista.	L'impostazione del percorso formativo è normalmente organizzato secondo moduli o unità di competenza ed esperienze nel mondo del lavoro per facilitare un inserimento in esso.
Le attività formative sono aperte a forme innovative come lavori di indagine di gruppo, project work, insegnamenti a distanza e on-line, ecc.	Le attività formative sono difficilmente aperte a forme di didattica innovativa, eccetto nel caso di corsi a distanza e on-line.
Viene usata sistematicamente la nozione di competenza come riferimento sia per descrivere le figure professionali intese, sia per impostare l'attività formativa.	Il profilo finale tiene conto in maniera generica della possibilità di inserimento lavorativo e di conseguenza la nozione di competenza è più riferita ai vari insegnamenti offerti.
Gli studenti sono ammessi in base a un bilancio iniziale delle competenze già sviluppate e accompagnati nel loro percorso formativo.	Non ci sono particolari valutazioni in ingresso, se non il fatto di avere un diploma di secondo ciclo.
La progettazione, gestione e valutazione dei percorsi formativi sono sviluppate in stretta connessione con il mondo della produzione di beni e servizi.	La progettazione, gestione e valutazione dei percorsi formativi sono di competenza dell'istituzione proponente.
I docenti provengono prevalentemente dal mondo del lavoro ed hanno con l'istituzione formativa un rapporto di lavoro non stabile.	I docenti provengono prevalentemente dal mondo scolastico; in qualche caso dal mondo universitario.
Al termine del percorso formativo si è pronti ad assumere direttamente ruoli professionali nei contesti lavorativi.	Al termine del percorso formativo non si è pronti ad assumere immediatamente un ruolo professionale.

<b>Percorsi terziari non universitari (detti anche cicli corti)</b>	<b>Percorsi post-secondari</b>
La qualifica professionale si colloca al quinto livello del Quadro Europeo delle Qualificazioni (QEQ).	Non si dà una specifica qualificazione superiore a quella propria della scuola secondaria superiore.
Per conseguire il titolo di tecnico superiore occorre superare un esame complessivo riferibile ai risultati ottenuti in termini di apprendimento di conoscenze, abilità e competenze.	Le forme di valutazione finale possono essere molteplici e difficilmente di natura complessiva.

### 3. Su una caratterizzazione fondamentale dei corsi terziari non accademici

L'effetto più dannoso, sul piano della crescita professionale personale, è la dissociazione che spesso ne deriva tra esperienza pratica e fondamenti scientifico-tecnologici. La prospettiva dell'apprendimento permanente porta invece a valorizzare forme circolari di apprendimento che colleghino strettamente l'esperienza professionale con una sua rilettura e riprospettazione a un livello di comprensione e progettazione superiore per mezzo di apporti di natura teorica e confronti con parallele situazioni operative. In altre parole va valorizzato in maniera sistematica il ciclo di apprendimento esperienziale delineato dal grafico che segue.



Il ciclo dell'apprendimento esperienziale

Ciò non può essere realizzato se non in un percorso formativo in cui il praticante abbia un ruolo centrale, purché sia finalizzato all'acquisizione delle competenze necessarie ad assumere il ruolo prefigurato da una figura professionale specifica.

Contemporaneamente deve essere alimentata una valida e adeguata concettualizzazione dell'esperienza pratica e arricchito l'insieme delle conoscenze scientifiche-tecnologiche che ne permettano una migliore comprensione e riprogettazione operativa. Ciò vale in particolare in una prospettiva formativa aperta alla ricerca e all'innovazione. Tale caratterizzazione dei percorsi di alta formazione professionale va poi riletta tenendo conto del Quadro Europeo delle Qualificazioni che esplicita per il quinto livello, quello che qui interessa, i descrittori in termini di conoscenze, abilità e competenze. Evidentemente si tratta di indicazioni generali, che vanno lette e interpretate secondo le figure professionali individuate per i comparti produttivi presi in considerazione.

a) *Conoscenze*: conoscenza teorica e pratica esaustiva e specializzata in un ambito di lavoro o di studio e consapevolezza dei limiti di tale conoscenza;

b) *Abilità*: una gamma esauriente di abilità cognitive e pratiche necessarie a dare soluzioni creative a problemi astratti;

c) *Competenze*: saper gestire e sorvegliare compiti nel contesto di attività lavorative o di studio esposte a cambiamenti imprevedibili; esaminare e sviluppare le prestazioni proprie e di altri.

I descrittori di Dublino, elaborati nel contesto del processo di Bologna, relativi al ciclo formativo corto aiutano di sicuro a portare a termine tale impegno. Il soggetto che completa un ciclo corto biennale di circa 120 crediti ECTS, infatti:

- dimostra di possedere conoscenze e approfondimenti in un ambito di studi, che basandosi su quanto appreso nella scuola secondaria, si avvalgono dell'uso di testi avanzati e formano la base di appoggio per un campo di lavoro o professionale, per lo sviluppo personale e per ulteriori studi al fine di completare il primo ciclo;
- riesce ad applicare tali conoscenze in contesti occupazionali;
- ha l'abilità di identificare e usare dati e informazioni per fornire risposte a problemi concreti e astratti ben formulati;
- sa comunicare con colleghi, supervisor e clienti circa i propri approfondimenti, le proprie abilità e le proprie attività;
- ha le abilità di studio necessarie per continuare gli studi con una certa autonomia.

#### 4. Alcuni criteri di successo

Nel 2005 si è tenuta a Sèvres in Francia una conferenza internazionale sull'insegnamento superiore professionale corto, alla quale hanno dato il loro appoggio la Banca Mondiale, l'Unesco e vari Ministeri francesi. I risultati di tale conferenza sono stati rielaborati in un volume apparso nel 2007 a cura di J. Ma-

zeran e altri.<sup>5</sup> Tenendo conto dei contributi illustrati soprattutto nel quarto capitolo, è possibile evidenziare alcuni criteri di successo di un sistema di formazione terziaria non accademica.

*1) Un sistema di formazione terziaria non accademica deve essere espressione di una volontà politica chiara e continua*

Si tratta di attivare un sistema diretto a un'attività di formazione di massa. Per questo è necessario definire regole che diano ai contenuti e ai diplomi una loro leggibilità pubblica adeguata, assicurando qualità di base all'insegnamento e offrendo agli studenti, alle imprese e ai servizi pubblici garanzie di occupabilità agli uni e le competenze richieste agli altri.

Lo Stato di fronte alle istituzioni che danno titoli e diplomi di insegnamento superiore gioca un ruolo regolatore e deve, quindi, assumere una funzione di controllo e di garanzia pubblica. In effetti occorre:

- a) modificare con chiarezza la struttura del sistema di istruzione terziaria;
- b) introdurre una nuova categoria di diplomi;
- c) sviluppare all'interno delle imprese nuovi equilibri tra i dipendenti.

Tutto ciò richiede un impegno continuo di concertazione, informazione e comunicazione anche per superare le possibili resistenze che possono provenire non solo dal mondo universitario, bensì anche dalle stesse imprese, dalle organizzazioni sindacali e dagli studenti. In effetti, l'immagine di corsi di natura professionizzante può giocare un ruolo negativo nel momento della scelta di un percorso di studi superiore.

*2) Deve essere sviluppata una relazione forte e continua con il settore produttivo*

Si tratta di una relazione stretta e continua tra istituzione formativa e mondo del lavoro. Nell'esperienza internazionale si è visto che un'iniziativa centrata solo sulle aziende può portare a una carenza di flessibilità e di apertura al cambiamento, mentre una centrata solo sul sistema formativo può facilmente perdere il contatto con le esigenze proprie del mondo economico.

Certamente le imprese, sia a titolo individuale, sia come organizzazioni professionali, ben difficilmente si impegnano senza un loro tornaconto. Questo non vuol dire che non interessi loro la dimensione umana e sociale della formazione. Oggi, soprattutto, l'attenzione per le qualità personali, rispetto a quelle esclusivamente tecniche è sempre più diffusa. Ciò che è importante prendere in considerazione sono i mutui benefici che derivano da questo stretto rapporto.

A livello nazionale è fondamentale che le imprese partecipino alla definizione delle figure professionali di tecnico superiore, all'individuazione del loro fabbisogno numerico, alla prefigurazione dei dispositivi formativi da mettere in campo, alla stessa possibilità di cofinanziamento. A livello territoriale si tratta di sviluppare

<sup>5</sup> MAZERAN J. et al., *Les enseignements supérieurs professionnels courts*, Paris, Hachette, 2007.

forme e modalità di attivazione di un vero partenariato nella progettazione e conduzione dei percorsi formativi, nell'organizzazione dell'alternanza e nella valutazione finale ai fini della concessione dei diplomi.

*3) Deve essere garantita la qualità del processo formativo e degli insegnanti*

La forte relazione istituzionale tra imprese, sistema di istruzione terziaria non accademica e istituzioni formative porta anche a considerare la questione delle modalità formative e della scelta dei docenti. Quanto alle modalità formative è evidente la necessità di una stretta correlazione tra conoscenze teoriche ed esperienze pratiche. L'originalità dei percorsi di insegnamento superiore professionale corti sta proprio nella capacità di garantire un buon equilibrio tra formazione teorica e competenza operativa, evitando di dare un peso troppo forte all'insegnamento delle discipline di natura teorica, come avviene nelle università, o, viceversa, di centrare l'attenzione solo alla qualificazione legata alla pratica professionale, come avviene nei percorsi diretti a conseguire una qualifica.

Di qui la centralità dell'alternanza, il contatto sistematico con l'ambiente concreto nel quale acquisire le competenze previste e la presenza di un congruo numero di docenti provenienti dal mondo delle imprese. Ma anche la necessità della presenza di insegnamenti di natura scientifica e tecnologica generale, di attività formative dirette allo sviluppo di competenze di natura comunicativa e relazionale, di perfezionamento di quelle linguistiche, in particolare nelle lingue straniere.

*4) Deve essere garantita la qualità istituzionale e di governo del sistema e delle istituzioni formative*

Sia il sistema, sia le istituzioni formative impegnate nelle iniziative di formazione professionale superiore esigono per risultare validi e produttivi una gestione attenta e continua dei vari fattori che entrano in gioco. Se è importante il momento dell'avvio dei corsi, è ancor più importante un controllo continuo ed efficace del loro svolgimento secondo criteri di qualità sufficientemente chiari e definiti. Nel caso di squilibri o di particolari criticità occorre poter intervenire con autorità e competenza. L'azione di monitoraggio non avrebbe molto valore, se non prevedesse la possibilità di intervenire efficacemente per risolvere i problemi che eventualmente emergessero e per favorire i miglioramenti possibili.

Anche per questa area del sistema istruttivo terziario si pone la questione della valutazione istituzionale, sia interna, sia esterna. Più le istituzioni formative sono dotate di autonomia progettuale, organizzativa e gestionale, più è evidente la necessità di avere garanzie di qualità soprattutto dal punto di vista delle competenze effettivamente acquisite dai frequentatori dei loro corsi, oltre che nella gestione delle risorse messe a disposizione.

*5) Occorre assicurare adeguate forme di finanziamento sia pubblico che privato*

Tra le problematiche gestionali, è evidente quella concernente le forme di finanziamento. In generale è chiaro il ruolo del finanziamento pubblico (Stato, Re-

gioni, Province, Enti locali in genere) nel promuovere il sistema di formazione professionale superiore. Ciò è vero soprattutto là dove esiste una tradizione di gratuità dei servizi di istruzione terziaria (come in Germania) o di una partecipazione modesta alle spese da parte degli studenti (come è in Italia per le università statali).

Sul piano internazionale si evidenzia una dicotomia che può risultare pericolosa. Le iniziative relative al settore industriale (a es. meccanico) richiedono investimenti molto maggiori per attrezzature e installazioni di quelle riferibili al settore terziario. Di conseguenza l'iniziativa privata tende a spostarsi su quest'ultimo settore. Se non interviene a riequilibrare la situazione l'intervento pubblico, si può generare un vero e proprio squilibrio di offerta con pesanti ricadute proprio sul sistema economico. Ciò è particolarmente presente nelle fasi di avvio delle attività formative, perché più importante e urgente è la necessità di finanziamento delle strutture e delle attrezzature.

In generale, si può evidenziare il ruolo trainante del finanziamento pubblico anche al fine di favorire lo sviluppo economico dovuto all'immissione di nuove figure professionali richieste dal mercato del lavoro. Se il sistema formativo avviato risulta veramente di beneficio per il sistema produttivo, è facile poi riuscire a trovare forme di appoggio economico dal sistema delle imprese, almeno come offerta di collaborazione, di spazi di formazione in azienda, di partecipazione alla progettazione, conduzione, e valutazione delle attività formative, di fornitura di attrezzature e di personale docente.

Infine, è opportuno notare che quanto più si afferma il sistema formativo, tanto più è facile che i partecipanti alle attività formative considerino un investimento per il proprio futuro la partecipazione alle spese. Tuttavia, è ancora difficile trovare nell'esperienza internazionale uno sviluppo di aiuti e borse di studio per gli studenti paragonabile a quello presente per il settore terziario universitario.





## I minori e l'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di Istruzione e Formazione

SANDRA D'AGOSTINO<sup>1</sup>

*Dopo qualche anno di silenzio, se non di oscuramento dello strumento, l'apprendistato per l'espletamento del diritto dovere di istruzione e formazione, istituito dall'art. 48 del decreto legislativo n. 276/03, torna a far parlare di sé. Infatti, l'istituto specifico come disegnato dal provvedimento citato non è mai entrato in vigore per sostanziale mancanza di interesse di alcune parti, istituzionali e sociali, per una sorta di "ostracismo" decretato da quanti sostengono tout court che i minori non debbano poter accedere al mondo del lavoro. Eppure, almeno 30-40.000 adolescenti sono tuttora inseriti in contesti produttivi, con un contratto di apprendistato che fa riferimento alla precedente normativa (l. 196/97), e qualche migliaio ancora lavora usufruendo di altre tipologie contrattuali (tralasciando del tutto l'area del lavoro irregolare).*

### 1. Una nuova attenzione sull'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere

Nell'ambito dell'interesse che l'attuale Governo dimostra nei confronti dello strumento dell'apprendistato, anche sull'istituto per il diritto-dovere potrebbe presto tornare ad accentrarsi l'attenzione, con l'obiettivo in primo luogo di renderlo operativo e, casomai, apportare qualche modifica al fine di favorirne l'utilizzo e l'efficacia in termini formativi.

Infatti, nel corso del 2009 il governo è più volte intervenuto nell'ambito di documenti programmatici, per sottolineare la centralità dell'apprendistato e la rile-

<sup>1</sup> Ricercatrice ISFOL.

vanza in particolare delle tipologie collegate al sistema educativo e al conseguimento dei titoli, che siano titoli di qualifica, come nel caso dell'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere, e/o titoli secondari o universitari, come nel caso dell'apprendistato cosiddetto "alto".

Nel *Libro Bianco sul futuro del modello sociale* presentato nel maggio 2009 dal Ministro Sacconi viene sottolineato il valore del lavoro per la crescita della persona ed in particolare delle esperienze di alternanza che possono facilitare i processi di apprendimento. "Centrale è la valenza educativa e formativa del lavoro – di tutte le esperienze di lavoro – che si esalta attraverso una integrazione sostanziale tra i sistemi educativi e formativi e il mercato del lavoro valorizzando modelli di apprendimento in assetto lavorativo (come il contratto di apprendistato) che possono consentire non soltanto la professionalizzazione (l'apprendimento di un mestiere), ma anche la acquisizione di titoli di studio di livello secondario o terziario compresi i dottorati di ricerca".

In virtù della particolare efficacia dell'alternanza per la crescita educativa e formativa degli individui, il *Libro Bianco* lamenta la ancora scarsa operatività dell'apprendistato professionalizzante e la mancata implementazione delle tipologie collegate al conseguimento dei titoli di studio. "Le potenzialità del nuovo apprendistato sono molte ma ancora largamente inesprese, non solo nella versione tradizionale e di tipo professionalizzante, volta cioè a insegnare un mestiere. Ancor più innovativi e fondamentali, per l'investimento in capitale umano e la produttività del lavoro, sono i contratti di apprendistato che consentono il conseguimento di un titolo di studio (...) come nel caso dell'apprendistato per l'esercizio del diritto dovere di istruzione e formazione, che consente l'acquisizione di una qualifica del secondo ciclo, (...)".

Come strumento rivolto in particolare ad un'utenza di giovani, l'apprendistato può svolgere una funzione importante per favorire la transizione dalla scuola al lavoro e per consentire la "trasmissione" e lo sviluppo delle competenze necessarie per mantenere ed elevare i livelli di competitività del sistema produttivo. Infatti, le previsioni per il 2020 elaborate dal Cedefop segnalano una crescita della domanda di lavoro per le professioni a più alta qualificazione, mentre la situazione del nostro Paese rispetto ai partners europei si caratterizza per una ampia quota di giovani della fascia d'età 15-24 anni che non studia e non lavora. Potenzialmente si prospetta per l'Italia una situazione di grave difficoltà rispetto alle prospettive demografiche, occupazionali e di crescita, ed in particolare una forte carenza di competenze elevate e intermedie legate ai nuovi lavori.

Per definire una strategia integrata che consenta di aumentare l'efficacia delle azioni intraprese, nel settembre del 2009 i ministri del Welfare, Maurizio Sacconi, e dell'Istruzione, Mariastella Gelmini, hanno siglato un "*Piano di azione per la piena occupabilità, Italia 2020*". Tra le sei priorità che il Piano individua si inserisce il rilancio dell'apprendistato, come strumento per contrastare la dispersione scolastica, favorire il *placement* dei giovani, elevarne il livello di qualificazione. Le altre priorità sono: facilitare il passaggio dalla scuola al lavoro, rilanciare l'istruzione tecnico-professionale ed il contratto di apprendistato, rivalutare il tirocinio e le esperienze di lavoro durante lo studio, ripensare il ruolo della formazione universitaria, aprire i dottorati di ricerca al sistema produttivo e al mercato del lavoro.

Non è un caso che molti Paesi europei riservino un ruolo centrale all'apprendistato e in generale alle esperienze di alternanza nell'ambito dei loro sistemi educativi.

“I Paesi più lungimiranti guardano al futuro (...) Sono i Paesi che innovano sugli inquadramenti professionali. Programmano, con largo anticipo, l'inserimento dei giovani in azienda attraverso contratti a contenuto realmente formativo, servizi di orientamento e percorsi di alternanza scuola-lavoro, una formazione tecnica e professionale, ma anche un apprendistato, di qualità e di pari dignità rispetto agli studi liceali”.

Ed invece nel nostro Paese – denuncia il Protocollo di Italia 2020 – lo strumento dell'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere rimane ancora del tutto virtuale. “Uno schema che pure, se messo a regime, potrebbe consentire l'acquisizione di una qualifica professionale – e cioè di un titolo di studio – ai molti giovani che sono assunti in apprendistato con al massimo la licenza media (ben il 54, 5 per cento, a cui va aggiunto un 3 per cento senza alcun titolo) e consentire altresì di contrastare efficacemente la dispersione scolastica.”

Le indicazioni del Libro Bianco e del Protocollo di Italia 2020 sono state condivise da Regioni, Province Autonome e Parti sociali nel recente accordo sulle *Linee guida per la formazione nel 2010*, che individua tra gli obiettivi la necessità di “rilanciare il contratto di apprendistato nelle sue tre tipologie con l'obiettivo di garantire un percorso di formazione a tutti gli apprendisti”.

## **2. L'apprendistato per l'espletamento del diritto dovere di istruzione e formazione: un contratto ancora “virtuale”**

Con la riforma del mercato del lavoro varata tramite la legge n. 30/03 e il decreto legislativo n. 276/03 l'istituto dell'apprendistato è rinnovato, con l'obiettivo di disegnare una pluralità di strumenti, differenziati a seconda del target di utenza e della finalità attribuita al percorso di formazione e quindi più funzionali alle esigenze dei giovani e delle imprese.

Da questa proposta scaturisce l'introduzione dell'*apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere all'istruzione e formazione* di età disciplinato dall'art. 48 del d.lgs. 276/03. Il nuovo strumento mantiene la finalità originaria del conseguimento di una qualifica professionale nel quadro dell'obiettivo di favorire il successo formativo dei giovani fino a 18 anni e la arricchisce con la valenza nazionale del titolo in virtù della parallela riforma del sistema di istruzione.

In virtù della ripartizione di competenze fra Stato e Regioni, l'implementazione dello strumento è affidata a successive regolamentazioni, che dovranno essere emanate dalle Regioni e Province Autonome, che devono operare d'intesa con il Ministero del Lavoro e il Ministero dell'Istruzione, con un ruolo consultivo delle parti sociali.

È questo il punto più critico per l'implementazione dell'art. 48, almeno a giudicare da quello che è intervenuto fino ad ora: se pure qualche Regione, dopo che era stata completata la riforma del sistema di Istruzione e Formazione Professionale

nale come previsto dalla legge n. 53/03, ha avviato un processo di regolamentazione di tale apprendistato definendo norme specifiche nell'ambito di provvedimenti di più ampio respiro, le necessarie intese inter-istituzionali non sono mai intervenute.

Pertanto, i minori continuano ad essere assunti con contratto di apprendistato sulla base della deroga prevista dall'art. 47, c. 3, del d.lgs. 276/03, che fa salva la disciplina precedente in attesa che diventi operativa quella sopravveniente. Quindi, per assumere oggi un giovane di età inferiore ai diciotto anni occorre fare riferimento alle norme definite dalla legge n. 196/97 e dal DPR n. 257/00, che prescrivono:

- il conseguimento di una qualifica professionale, come titolo a valenza contrattuale;
- l'obbligo di partecipare ad una formazione esclusivamente esterna programmata dalle Regioni della durata di almeno 240 ore annue, finalizzata all'acquisizione di competenze di base, trasversali e tecnico-professionali.

L'obbligo di organizzare la formazione è posto esclusivamente in capo alle amministrazioni territoriali, mentre dovere dell'impresa è consentire la partecipazione dei giovani nei casi in cui intervenga una "offerta formale". Vale a dire che, pur in presenza di una legislazione che prescrive il diritto-dovere fino a 18 anni e di una regolamentazione che tra i "livelli essenziali" che le Regioni devono assicurare inserisce il soddisfacimento della domanda di formazione degli apprendisti minori, laddove manchi l'offerta formativa le previsioni normative citate rimangono inapplicabili. Così si spiega il fatto che, dei circa 40.000 minori occupati con contratti di apprendistato, nel 2007 appena uno su dieci abbia partecipato ad interventi di formazione, neanche sempre della durata delle 240 ore obbligatorie.

La mancata regolamentazione di una forma di apprendistato specifica per un'utenza di minori rischia di generare un'ulteriore spinta verso una contrazione nel numero di minori assunti come apprendisti, a vantaggio del loro reclutamento con altre forme contrattuali meno tutelanti, soprattutto dal punto di vista formativo. Si consideri, invece, che esiste un bacino di utenza aggiuntivo a quello dei circa 40.000 adolescenti attualmente occupati con un contratto di apprendistato. Infatti, il più recente rapporto di monitoraggio sull'obbligo formativo<sup>2</sup> realizzato dall'Isfol quantifica in 120.000 il numero di ragazzi 14-17enni che nel 2006-07 risultano fuori sia dai percorsi scolastici che da quelli della formazione professionale. Per almeno una parte di questi adolescenti si potrebbe efficacemente garantire l'espletamento del diritto-dovere attraverso tale forma di apprendistato.

A leggere i documenti programmatici illustrati in precedenza, è intenzione dell'attuale Governo individuare gli strumenti per una rapida implementazione del contratto di apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere, che dia garanzia di formazione per tutti i giovani e consenta l'acquisizione di competenze adeguate a favorire l'occupabilità. All'attenzione registrata nei documenti programmatici si

<sup>2</sup> Il Rapporto citato, dal titolo "Le misure per il successo formativo - Ottavo Rapporto di monitoraggio dell'obbligo formativo" è in corso di pubblicazione nell'ambito della collana Isfol, "I Libri del Fse".

è recentemente aggiunta una disposizione normativa che introduce la possibilità di assolvere l'obbligo di istruzione anche attraverso percorsi di apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere, riportando l'età di accesso allo strumento a 15 anni nel quadro di intese fra i Ministeri del Lavoro e dell'Istruzione e le Regioni.

L'obiettivo della norma è quello di riaffermare la pari dignità di un percorso di alternanza quale è l'apprendistato con gli altri canali di istruzione a tempo pieno che consentono l'assolvimento del diritto-dovere. Inoltre, dopo l'elevamento a sedici anni dell'età di ingresso al lavoro operato attraverso la legge n. 296/06, si pone un problema di coerenze dello strumento rispetto alla durata del diritto-dovere. Infatti, l'art. 48 del decreto legislativo n. 276/03 quando è stato elaborato collocava tale forma di apprendistato nell'arco temporale del diritto-dovere: l'età di ingresso è fissata a partire dai quindici anni e la durata del contratto è prevista fino a tre anni, in modo da assicurare generalmente il compimento dell'esperienza di apprendistato in concomitanza con l'età di proscioglimento dal diritto-dovere fino a diciotto anni. L'elevamento di un anno dell'età minima di ingresso altera l'architettura costruita, rendendo ancora più evidente un'altra contraddizione del disegno dell'istituto: la forte concorrenzialità con l'apprendistato professionalizzante, che prevede una durata massima di sei anni e un obbligo formativo molto più limitato.

Dalla considerazione di tali contraddizioni è stata più volte sottolineata – in verità dai pochi che si sono occupati delle sorti di questo istituto – la necessità di una revisione normativa adeguata a rendere raggiungibili quegli obiettivi di implementazione, rilancio, valorizzazione formativa.

Come primo passo in questa direzione, nell'ambito del provvedimento cosiddetto "collegato al lavoro" della legge finanziaria 2010 il comma 8, dell'art. 48 stabilisce quanto segue:

"8. Fermo restando quanto stabilito dall'articolo 48 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276, ivi compresa la necessaria intesa tra le regioni, il Ministero del lavoro e delle politiche sociali e il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sentite le parti sociali, prevista dal comma 4 del citato articolo 48, l'obbligo di istruzione di cui all'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296, e successive modificazioni, si assolve anche nei percorsi di apprendistato per l'espletamento del diritto dovere di istruzione e formazione di cui al predetto articolo 48 del decreto legislativo n. 276 del 2003".

Pertanto, non si abbassa tout court l'età di accesso al lavoro tramite l'apprendistato: piuttosto si dà spazio a singole intese con le Regioni e Province Autonome eventualmente interessate a dare attuazione a tale norme per ridurre l'età di assunzione degli apprendisti minori nel quadro di una sperimentazione di interventi formativi finalizzata a rendere effettivo il diritto alla formazione per l'apprendistato per il diritto-dovere.

Tale disposizione, contenuta nel cosiddetto "collegato al Lavoro" approvato definitivamente il 3 marzo 2010 è al momento sospesa poiché, come è noto, il Presidente della Repubblica ha rinviato alle Camere il provvedimento con messaggio motivato per una nuova deliberazione. Le eccezioni sollevate dal Presidente della Repubblica non riguardano il comma citato, che è rimasto invariato

nel testo approvato, con modificazioni, dalla Camera dei deputati il 29 aprile 2010.

Nello stesso provvedimento normativo all'art. 46 è contenuta un'altra norma, di modifica della precedente legge n. 247/2007, che differisce di ventiquattro mesi i termini per l'esercizio della delega al Governo in materia di apprendistato.

### 3. Riflessioni su una sperimentazione sull'apprendistato per i minori

L'esperienza degli ultimi anni ha evidenziato la difficoltà di individuare dispositivi efficaci e risorse adeguate per favorire la diffusione di una offerta di formazione per tutti gli apprendisti adolescenti. L'affermazione di un diritto-dovere di istruzione e formazione, con la definizione di un sistema di sanzioni per i ragazzi e le famiglie che non ottemperano, impone alle amministrazioni competenti di programmare e realizzare un'offerta che consenta agli adolescenti di assolvere l'obbligo. Invece, l'analisi dello stato di avanzamento dei sistemi territoriali evidenzia un quadro decisamente negativo per quanto riguarda il segmento specifico degli apprendisti adolescenti, visto che la quota di minori effettivamente coinvolti in percorsi di formazione esterna è molto bassa.

Infatti, nonostante sia istituito tale obbligo, nel 2006 hanno partecipato alle attività di formazione esterna all'incirca 8.800 ragazzi, mentre nel 2007 i minori in apprendistato coinvolti in interventi formativi sono stati all'incirca 6.500. Dunque, rispetto al 2006, si segnala nel 2007 una riduzione superiore al 20% del numero di minori coinvolti in formazione, anche se il rapporto fra minori formati e occupati con contratto di apprendistato resta in linea con quella del totale degli apprendisti formati (20% circa). Infatti, nel 2007 la diminuzione in valore assoluto della partecipazione alle attività formative si è accompagnata in parte ad una riduzione dell'utenza potenziale.

L'attivazione di un'offerta di formazione per tutti gli apprendisti minori pone problemi almeno di duplice natura:

- *organizzativo-finanziaria*: dato il numero modesto di apprendisti minori attualmente assunti, numero che difficilmente potrebbe implementarsi in maniera significativa, pur considerando la riduzione del limite di età a quindici anni, diventa molto difficile aggregare numerosità minime di apprendisti tali da consentire di attivare gruppi in formazione, tanto più se nell'ambito di tali interventi si vuole sviluppare anche competenze di tipo professionalizzante, cosa che richiede un'aggregazione che tenga conto anche dell'attività svolta dal singolo apprendista; è evidente che la necessità di coinvolgere tutti questi minori assunti in apprendistato in percorsi di formazione impone investimenti anche di carattere finanziario;
- *pedagogica*: gli adolescenti assunti come apprendisti esprimono facilmente un rifiuto verso situazioni formative che possano in qualche modo ricordare la precedente esperienza scolastica, visto il sentimento di insuccesso e di espulsione da quel mondo che spesso si portano dentro. È quindi necessario che i



formatori siano in grado di approcciare questi ragazzi con metodologie nuove, mettendo al centro della proposta formativa la risoluzione di problemi pratici, che stimolino e coinvolgano in un processo di apprendimento che parte dal “fare” per poi astrarre concetti e principi generali. Anche per le competenze di base, l’approccio pedagogico dei docenti deve essere di tipo induttivo, ad esempio imperniato su una pratica del “lavorare per progetti”.

In sostanza, per dare seguito all’impegno di rilancio dell’apprendistato per l’esplicitamento del diritto-dovere è necessario anche definire un modello operativo di attuazione della formazione, che individui una durata congrua del percorso formativo, interno ed esterno all’azienda, che consenta di combinare l’attenzione allo sviluppo delle competenze trasversali e professionali con un rafforzamento di quelle di base e di cittadinanza, che risulti appetibile per le imprese e per gli apprendisti.

Si consideri infatti che al momento il numero di apprendisti minori che porta a termine il percorso di formazione anche annuale è basso e alcune ricerche effettuate su specifici territori riferiscono di tassi particolarmente elevati di “volatilità” dello strumento proprio con riferimento all’utenza dei giovanissimi. I fattori che influenzano tale condizione vanno ricercati in primo luogo nell’instabilità della condizione lavorativa degli adolescenti, che spesso interrompono il rapporto di lavoro prematuramente, abbandonando di conseguenza l’attività formativa. Al tasso di abbandono va ad aggiungersi la problematica relativa all’età degli apprendisti, che nella maggior parte dei casi è di diciassette anni; al compimento del diciottesimo anno di età, gli apprendisti possono abbandonare il percorso formativo e l’azienda non è tenuta a consentire il proseguimento della frequenza, in quanto si ritiene assolto l’obbligo di formazione.

Infine, va considerato l’elemento legato alla finalizzazione della formazione che viene percepita quanto meno opaca in mancanza di alcun titolo rilasciato.

E del resto, in vista della costruzione di un progetto sperimentale per l’applicazione dell’apprendistato ex art. 48 occorre considerare anche i vincoli/opportunità dell’attuale normativa, che individua la finalità di tale tipologia di apprendistato nell’acquisizione di un titolo di qualifica a validità nazionale, perché rispondente a standard minimi definiti ai sensi della legge n. 53/2003. Pertanto, due strade sono possibili:

- a) assumere come titoli di riferimento le 19 figure professionali definite dall’Accordo del 5 febbraio 2009 e gli standard minimi per le competenze di base dell’Accordo del 15 gennaio 2004;
- b) con specifico riferimento all’apprendistato ex art. 48 definire nuovi titoli di qualifica professionale a validità nazionale, per i quali vanno conseguentemente identificati gli standard formativi minimi.

L’applicazione di entrambe le ipotesi risulta alquanto complessa.

Ipotesi a): gli standard formativi minimi definiti per i percorsi dell’Istruzione e Formazione Professionale risultano – a detta degli esperti – molto elevati già con riferimento ai giovani che partecipano ai percorsi di formazione professionale a tempo pieno. Si consideri che tali percorsi hanno una durata media annua di

1.000 ore per una durata complessiva del percorso triennale. In particolare sembrano sovra-dimensionati gli standard individuati per le competenze di base, che fanno riferimento alle seguenti aree: 1) area dei linguaggi; 2) area scientifica; 3) area tecnologica; 4) area storico-socio-economica.

Pertanto, l'applicazione di tali standard ai percorsi di apprendistato ex art. 48, che secondo quanto previsto dalla normativa hanno al più durata triennale, sembra molto difficile, vista l'impossibilità di determinare un monte ore di formazione esterna eccessivamente alto.

Per quanto riguarda la seconda ipotesi, parimenti sembra difficile ipotizzare l'elaborazione ex novo ed in tempi brevi di standard formativi minimi, sia per l'area delle competenze di base che per quelle tecnico-professionali, funzionale all'avvio di una sperimentazione in tempi rapidi. Si aggiunga che l'art. 15, c. 7, del d.lgs. 226/05 già ricordato sembra prefigurare un nesso tra le qualifiche acquisibili in apprendistato e quelle conseguite in esito ai percorsi di IeFP.

L'attivazione di una sperimentazione per l'apprendistato in diritto-dovere dovrebbe essere collegata proprio all'individuazione dei livelli delle competenze di base e tecnico-professionali effettivamente acquisibili da questo particolare tipo di utenza.

Ciò presuppone la definizione di due condizioni preliminari:

- mantenere il riferimento – almeno orientativo – agli standard minimi dei percorsi dell'IeFP, con richiamo sia alle competenze di base che alle competenze tecnico-professionali delle 19 figure individuate. Rispetto a tali obiettivi dovrà essere misurato, a fine sperimentazione, il livello effettivamente raggiungibile dall'utenza di apprendisti;
- individuare una ipotesi – condivisa con le Parti sociali – di articolazione del percorso di formazione formale, interno ed esterno all'impresa, e di formazione non formale *on the job*. La sperimentazione potrebbe anche lavorare su più di un'ipotesi, con l'obiettivo di mettere poi a confronto i risultati.

In ogni caso è evidente che i livelli di competenza effettivamente conseguibili dagli apprendisti sono anche il risultato di una ipotesi di articolazione dei percorsi di formazione. Ovviamente ciò non significa che, una volta definiti i livelli medi di arrivo, non sia possibile sperimentare modalità diverse di raggiungimento di quei livelli, definire procedure di riconoscimento dei crediti o di certificazione delle competenze già possedute dal soggetto.

Nel frattempo, risulta che la strada della sperimentazione comincia a concretizzarsi in qualche territorio. Infatti, il 25 gennaio scorso è stato stipulato un accordo tra Regione Lombardia e Confartigianato Lombardia, C.N.A. Lombardia, C.L.A.A.I. Lombardia, Casartigiani Lombardia.

L'accordo nasce con l'obiettivo di rendere operativo l'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di Istruzione e Formazione, ai sensi dell'articolo 48 del d.lgs 276/03 nel quadro della messa a regime del sistema di Istruzione e Formazione Professionale nella regione. Non a caso, firmatarie dell'accordo sono le organizzazioni datoriali confederali del comparto artigiano, ovvero l'ambito che tradizionalmente ha mostrato maggiore interesse per l'occupazione di adolescenti.

Con l'accordo le parti si impegnano a promuovere l'avvio di una sperimentazione dell'apprendistato in diritto dovere di istruzione e formazione già nel corso dell'anno 2010, «nell'ambito delle figure e degli standard formativi che saranno definiti con Accordo in Conferenza Stato Regioni ai sensi dell'articolo 27 comma 2 del Decreto Legislativo 226/05».

A tal fine si conviene di istituire una cabina di regia per la predisposizione degli elementi di regolazione minimi per l'avvio sperimentale, anche ai fini di un accordo con i Ministeri competenti. La cabina di regia definirà inoltre le modalità di riconoscimento dei crediti formativi in funzione della determinazione della durata del contratto, nonché il monte ore di formazione formale, in modo congruo al conseguimento della qualifica professionale.

Le parti si impegnano a definire il modello e a promuovere l'attuazione di forme avanzate di alternanza formazione lavoro e di bottega scuola, nell'ambito dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale in diritto dovere di istruzione e formazione, con il pieno coinvolgimento delle imprese artigiane e la loro presa in carico dello studente fin dall'avvio dei corsi stessi, per consentire una forma continua di alternanza durante l'arco del percorso pluriennale.

La verifica e la valutazione dei risultati degli interventi sarà effettuata annualmente in modo congiunto dalla cabina di regia. La Regione Lombardia metterà a disposizione € 500 mila per l'attuazione delle sperimentazioni.



## Progetti formativi “destrutturati” per giovani svantaggiati. Nuovi esempi di buone pratiche

VITTORIO PIERONI<sup>1</sup> - GUGLIELMO MALIZIA<sup>2</sup>

*I percorsi formativi “destrutturati” si rivolgono a soggetti che vivono condizioni di difficoltà, caratterizzate da uno stato di diffusa demotivazione che si riflette sia sulle scelte educative/formative che lavorative/professionali.*

*Lavorare con questi ragazzi significa ricostruire la storia attraverso cui un individuo giunge ad una mancata ed incompleta o il più delle volte alienante costruzione del “sé”.*

*La risalita e la programmazione di un nuovo percorso educativo avverrà nel momento in cui il ragazzo, consapevole delle proprie potenzialità, sceglierà di utilizzarle in modo costruttivo (anziché distruttivo) per la realizzazione di un progetto educativo individualizzato. Nell’articolo che segue presentiamo “nuovi” esempi di percorsi formativi destrutturati in quanto in una pubblicazione del 2005 sono già state riportate varie strategie d’intervento a favore di soggetti svantaggiati<sup>3</sup>. Con la differenza che, rispetto all’indagine precedente, i progetti in questo caso sono prettamente finalizzati al recupero della dispersione scolastica e gestiti in rete tra i diversi attori (CFP, Scuola, genitori, Enti ed amministrazioni locali, etc.).*

*Si ringraziano, per la cortese collaborazione, Cristina Ballario del CFP di Fossano, Carlo Caleffi del CFP di Castel de’ Britti, Ruggero Segatto dell’Associazione CNOS-FAP Regione Veneto e Paolo Faveto dell’Associazione CNOS-FAP Regione Liguria-Toscana.*

<sup>1</sup> Docente Collaboratore per Sociologia presso l’Università Pontificia Salesiana di Roma.

<sup>2</sup> Prof. Emerito, già Ordinario di Sociologia dell’Educazione presso l’Università Pontificia Salesiana di Roma.

<sup>3</sup> Cfr. PIERONI V. - MALIZIA G. (a cura di), *Percorsi/progetti formativi “destrutturati”. Linee guida per l’inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati*, Roma, Federazione Nazionale CNOS-FAP, 2005.

## 1. Principi ispiratori per realizzare progetti formativi “destrutturati”

I progetti formativi “destrutturati” vengono definiti tali in quanto si ha a che fare con itinerari psico-educativi mirati alla prevenzione e al recupero di forme di disagio scolastico, ossia intendono dare ulteriori opportunità formative ad utenti con particolari caratteristiche di difficoltà. La loro natura risponde a ciò che nei Paesi dell’UE viene definita come “seconda *chance*” in tema di diritti formativi, ossia un insieme integrato e coerente di spazi/interventi formativi volti a favorire, attraverso esperienze di accoglienza, orientamento e accompagnamento, la crescita integrale di soggetti che in qualche modo non hanno saputo/potuto usufruire del tutto della “prima opportunità”.

Gli elementi fondanti la “*mission*” dei Sistemi educativi di Istruzione e di Formazione dei Paesi dell’UE prevedono infatti di consentire ad ogni cittadino l’acquisizione di una cultura generale e di specifiche competenze professionali. Tutto questo fa capo ad un principio di giustizia sociale secondo cui ogni cittadino è titolare di un diritto-dovere allo studio in modo da valorizzare il proprio potenziale culturale/professionale ed evitare al tempo stesso che si creino stratificazioni sociali tra coloro che “sanno” e coloro che invece restano ai margini dei processi educativo-formativi. La premessa dalla quale partire per promuovere progetti territoriali per l’inclusione di categorie di giovani svantaggiati è quindi quella di rendere trasparente la caratteristica di “processo” che devono avere. Affinché possano essere considerati “destrutturati”, devono prevedere nei confronti delle categorie di soggetti svantaggiati un’offerta formativa variegata e flessibile, mirata a garantire loro una ulteriore opportunità di istruzione, per sviluppare la motivazione, la capacità di imparare ed apprendere le conoscenze di base e le attitudini sociali. A questo riguardo, il Libro Bianco dell’Unione Europea<sup>4</sup> propone una serie di azioni:

- Intraprendere azioni di concertazione e di partenariato con gli operatori economici e gli attori del tessuto sociale;
- Coinvolgere le imprese fin dall’inizio dell’*iter*;
- Utilizzare una pedagogia basata su ritmi adatti per questa particolare categoria di utenti;
- Associare all’azione le famiglie e gli assistenti sociali;
- Ricorrere il più ampiamente possibile alle tecnologie dell’informazione.

Prima di procedere nell’analisi dei progetti è necessario tuttavia chiarire anzitutto chi sono nello specifico i loro destinatari, per poi descrivere la metodologia di approccio su cui si basano.

Le categorie di allievi oggetto di interventi formativi “destrutturati” sono composte da soggetti che vivono condizioni di difficoltà caratterizzate da uno stato di diffusa demotivazione nei confronti delle scelte sia educativo-formative che professionali/lavorative. Si tratta dei cosiddetti “ragazzi difficili” e/o di giovani che “abi-

<sup>4</sup> CRESSON E. - FLYNN P., *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Commissione Europea, 1995.

tano il disagio” non solo all’interno dei sistemi educativo-formativi ma anche in rapporto a vari altri contesti (familiari, sociali, relazionali, etc.). Siamo quindi di fronte a gruppi particolarmente vulnerabili a causa dall’accumularsi di condizioni di svantaggio che ostacolano l’accesso alle pari opportunità formative e ad una cittadinanza attiva. I loro componenti sono soggetti che in genere si caratterizzano per l’appartenenza a fasce svantaggiate quanto all’età, al sesso, alla classe sociale, agli studi e alla salute fisica e mentale. Essendo inseriti in un ambiente sociale mutevole, instabile, con conoscenze sempre in evoluzione, questi giovani devono soprattutto acquisire capacità cognitive ed emotivo-relazionali che li aiutino ad affrontare processi in evoluzione, nuove relazioni sociali, fitte reti di variabili da considerare nelle fasi decisionali.

Lo sviluppo di queste competenze diventa quindi uno strumento necessario non solo per il percorso formativo ma per una più ampia gamma di aspetti necessari per una buona integrazione sociale e per una gestione più consapevole del proprio percorso esistenziale.

Lavorare “con” loro (e non semplicemente “per”) significa ricostruire la storia attraverso cui un individuo giunge ad una mancata o incompleta e il più delle volte alienante costruzione del “sé” sulla base di esperienze negative/penalizzanti che lo hanno “cortocircuitato” entro un sistema di marginalità e di disagio, con inevitabile ricaduta su manifesti comportamenti a rischio di esclusione sociale dai sistemi educativi di istruzione e di formazione e dall’inserimento nella vita attiva.

La risalita e/o l’avvio di un percorso ri-educativo avverrà conseguentemente al momento in cui l’interessato, attivando e/o facendo pur sempre leva sulle proprie potenzialità, le dirige verso “bersagli” in funzione costruttiva, anziché distruttiva. Tutto questo comporta una diversa ristrutturazione del sé, la cui modifica a sua volta è il prodotto di “esperienze altre/alternative”.

Una proposta formativa, dal carattere flessibile e fortemente personalizzato, che valorizzi l’esperienza concreta e che sia centrata sull’acquisizione di conoscenze, capacità e competenze utili e sull’attribuzione di senso agli apprendimenti proposti, sembra quindi essere particolarmente valida per soggetti che presentano modalità di apprendimento che privilegiano l’intelligenza pratica e che, dopo un’esperienza di fallimento e/o di abbandono, si rivolgono al Sistema di Istruzione e di Formazione Professionale per usufruire di una ulteriore occasione educativa.

Tutto questo viene favorito dalle varie opportunità che l’educando incontra, fa proprie, valorizza lungo il percorso della propria maturazione. Pertanto la “personalizzazione” rappresenta l’approccio educativo più adeguato nel rilevare le capacità peculiari di ciascuno e nel condurre l’individuo a “capitalizzare” le proprie “performance”. Le scelte professionali vengono in tal modo elaborate lungo un processo evolutivo segnato da stadi progressivi, a loro volta caratterizzati da compiti che l’individuo cercherà di assolvere di volta in volta, al fine di pervenire a scelte soddisfacenti per sé e per la società. In questo modo il “nuovo” percorso educativo-formativo viene ad acquisire un significato altrettanto nuovo, in quanto pone il soggetto in una situazione di impegno personale, dove si sviluppano esperienze di vita che consentono un cammino di nuova identità.

Ne consegue che, nell’indirizzare nei confronti di questi soggetti difficili/svan-



taggiati un'offerta formativa personalizzata e finalizzata ad obiettivi di recupero delle capacità personali per il recupero della dispersione, la strategia non può essere legata a modelli tradizionali ma dovrà caratterizzarsi piuttosto come "processo di accompagnamento" adeguato alle peculiari condizioni dei destinatari, quali: la elaborazione di un progetto di vita e professionale il più possibile realistico, la congruenza tra motivazioni, capacità e attitudini degli utenti, il ricorso a metodologie di insegnamento/apprendimento appropriate, l'adozione di strategie atte a favorire l'inclusione socio-professionale.

Siamo perciò di fronte a un problema educativo che richiede di elaborare percorsi formativi e meccanismi di sostegno "ad hoc". Questi soggetti non possono essere "imbrigliati" in un unico progetto/itinerario educativo; nei loro confronti occorre una proposta personalizzata e soprattutto stimolante, che parta dai loro interessi ed innesti una prospettiva formativa per tappe progressive, così da evitare il rischio di formalismi burocratici e tecnicistici, tipici di un'offerta dal forte carattere stigmatizzante. Una risposta in tal senso potrebbe venire appunto dai cosiddetti "percorsi destrutturati". Per la realizzazione di tali interventi è necessario di conseguenza tener conto di una serie di prerequisiti, riguardanti:

1. gli obiettivi ed i principi ispiratori;
2. i destinatari;
3. gli attori coinvolti ed i prerequisiti per la promozione e gestione degli interventi;
4. la metodologia a sostegno delle azioni formativo-educative;
5. gli elementi caratterizzanti i percorsi/progetti "destrutturati".

## 2. Studio di casi

### 2.1. *Fossano (1): una sperimentazione per combattere la dispersione scolastica*

a) **L'iniziativa.** Ha preso avvio dalla Regione Piemonte (finanziatrice del progetto) la quale ha evidenziato le problematiche relative alla dispersione scolastica già presenti nell'ultimo anno della scuola media in varie realtà del territorio. È nata così la necessità di creare nuovi percorsi formativi che in qualche modo andassero ad attenuare questo fenomeno in preoccupante crescita.

b) **Gli attori della sperimentazione.** Il Centro Professionale CNOS-FAP Salesiani di Fossano in collaborazione con la Scuola Media "Schiapparelli" di Savigliano ha dato vita ad un progetto formativo sperimentale per ragazzi frequentanti la terza media (in totale una trentina). Al loro interno sono stati individuati quei casi di ragazzi che hanno mostrato difficoltà nel terminare con successo questo ciclo scolastico o addirittura con problematiche di frequenza o peggio di abbandono degli studi già nel pieno dell'obbligo scolastico.

c) **Le modalità di realizzazione.** L'idea è stata quella di accogliere questi giovani nella struttura del Centro di Formazione Professionale CNOS-FAP di Fossano e di alternare le normali attività di studio della terza media con l'esperienza di laboratori orientativi, nello specifico del settore elettro-meccanico (per i ragazzi)

e di acconciatura, pasticceria e servizi all'impresa (per le ragazze), ovviamente unitamente ad altre attività ludico-ricreative. Così facendo gli allievi hanno avuto modo, dal punto di vista didattico, di sperimentare in generale una regolare frequenza, una costante preparazione (con gli insegnanti della scuola che si recavano nel Centro di Formazione a sostenere le ore di lezione) ed un attento tutoraggio ed orientamento grazie all'attività dei formatori del CNOS-FAP.

d) **Gli obiettivi prefissati e quelli raggiunti.** Il corso è stato sperimentale e sviluppato in un nuovo contesto avviando una nuova "frontiera" dell'insegnamento; la realtà con cui i docenti e tutor hanno avuto a che fare è quella che riguarda la demotivazione allo studio (se non l'abbandono totale) e l'inserimento di ragazzi provenienti da diverse realtà (buona parte erano di nazionalità non italiana). Il corso si è concluso con il conseguimento della Licenza Media per la quasi totalità dei ragazzi: un grande risultato che si aggiunge a quello sottolineato dal dirigente della Scuola Media "Schiapparelli", il quale ha fatto presente che tra i ragazzi che hanno frequentato il corso fino alla fine dell'anno c'erano anche quelli che avevano già abbandonato gli studi nei mesi di febbraio o marzo.

e) **Le ragioni del successo.** La riuscita di questo progetto è dipesa da diversi fattori:

- innanzitutto dalla volontà di collaborazione tra le due istituzioni (CNOS-FAP e Scuola Media), volontà manifestata anche dalle famiglie di questi ragazzi;
- congiuntamente anche dalla passione e professionalità messa dagli insegnanti i quali sono partiti dal presupposto che se le normali metodologie didattiche non funzionano, bisogna azzerare tutto e sperimentare ogni giorno nuove modalità;
- ma in particolare dai ragazzi stessi i quali, dopo un primo momento di perplessità, forse dettato da paure e timori già precedentemente vissuti, hanno manifestato tanto entusiasmo in questo nuovo percorso poiché hanno finalmente capito che la scuola serve a formare una persona per tutta la vita.

## 2.2. Fossano (2): i progetti POLIS

a) **Obiettivo.** Il conseguimento di un diploma e di una qualifica professionale da parte di diverse tipologie di popolazione adulta.

b) **Destinatari.** Percorso rivolto a persone interessate a migliorare la propria formazione e collocazione professionale, giovani adulti prematuramente usciti dal sistema scolastico, stranieri in possesso di un titolo di studio conseguito nel Paese di origine e non riconosciuto in Italia. Il principale (ma non esclusivo) target di riferimento è comunque la fascia dei maggiori di 25 anni.

c) **Soggetti organizzatori dell'iniziativa.** Il C.T.P, Centro Territoriale Permanente per l'Istruzione degli adulti, l'I.I.S. "Vallauri" di Fossano e il Centro di Formazione Professionale CNOS-FAP.

d) **Modalità operative.** Il progetto formativo prevede nuove metodologie d'intervento, flessibili in rapporto alla varietà della formazione pregressa, delle competenze possedute, degli interessi e delle esigenze dell'utente.

e) **Strutturazione dei percorsi.** I percorsi sono distribuiti in 3 annualità e in 3 segmenti, sono stati articolati in unità formative modulari, progettate per consentire l'acquisizione di competenze e di contenuti fondanti l'indirizzo o gli indirizzi scolastici di riferimento. Alcuni moduli sono stati organizzati con la formazione professionale per consentire l'acquisizione di competenze inerenti un profilo professionale specifico. Il numero di ore previste (1800 in 3 anni suddiviso per 600 ore annue) viene sviluppato in orario serale dalle 18.00 alle 22.00, dal lunedì al venerdì.

f) **Spendibilità dei percorsi.** I progetti POLIS prevedono il rilascio di crediti utilizzabili nei percorsi di Istruzione e di Formazione Professionale e consentono: l'acquisizione di una qualifica professionale al secondo anno; l'accesso ai successivi segmenti POLIS; il conseguimento della idoneità all'anno di istruzione prevista (3° anno con il 1° segmento e 5° anno con il 2° segmento); il conseguimento della maturità di scuola superiore (3° anno e 3° segmento).

g) **Risultati conseguiti.** La sperimentazione, partita nell'anno formativo 2007/2008, ha visto il rientro in formazione di 14 adulti iscritti al percorso – primo segmento POLIS Ragioneria – che attraverso il potenziamento delle capacità di base e professionali, hanno potuto superare brillantemente l'esame di idoneità al terzo anno della scuola secondaria superiore. Proseguendo nel percorso (secondo segmento POLIS - Ragioneria) hanno conseguito nell'anno formativo 2008/2009 la Qualifica Regionale Professionale relativa al settore del CNOS-FAP: Operatore Servizi all'Impresa - Servizi Commerciali e superato l'esame di idoneità alla classe quinta dell'Istituto Superiore "Vallauri". Nell'attuale anno formativo, i corsisti continuano il percorso (terzo segmento POLIS - Ragioneria) e conseguiranno il Diploma di Maturità con indirizzo RAGIONIERE-PERITO COMMERCIALE a fine luglio 2010. L'anno scorso è stato attivato un secondo percorso POLIS, nell'ambito del settore elettrico con indirizzo PERITO ELETTROTECNICO.

I 23 corsisti, oggi frequentano il secondo segmento POLIS Elettrico e al termine dell'anno formativo conseguiranno la Qualifica Regionale: Operatore Elettrico-Impiantista Civile Industriale nel CFP del CNOS-FAP e sosterranno l'esame di idoneità al 5° anno per la Secondaria Superiore dell'I.I.S. Vallauri.

h) **Diffusività.** Il successo scolastico/formativo dei percorsi in atto è stato di incentivo per proporre un ulteriore percorso Polis Ragioneria indirizzo RAGIONIERE - PROGRAMMATORE che, grazie all'approvazione e finanziamento della Provincia di Cuneo, è potuto partire nel mese di novembre con un numero consistente di partecipanti.

### 2.3. *Federazione CNOS-FAP Regione Liguria: percorsi integrati con la scuola*

a) **Committenza, tipologia e destinatari del percorso.** A fronte di una forte presenza sul territorio di ragazzi di 16-17 anni esclusi dai percorsi scolastici e da quelli formativi (compresi i triennali), la Regione Liguria d'intesa con le quattro provincie, ha programmato dall'anno 2009/2010 i "Percorsi di Qualifica biennale in Formazione professionale".

b) **Metodologia.** Si tratta di azioni formative tese a garantire a giovani *drop-out* rispetto al Sistema formativo-scolastico una offerta formativa iniziale, anche integrata con la Scuola, per aumentare competenze e conoscenze, finalizzando il tutto al conseguimento di una qualifica professionale (il CNOS FAP Liguria in particolare sta svolgendo il percorso nei settori Elettrico-elettronico ed ascensoristico).

c) **Caratteristiche del percorso.** Si tratta di percorsi fortemente professionalizzanti dove la rilevanza delle attività laboratoriali e di *stage* è decisamente prevalente; tutto ciò al fine di stimolare al massimo le motivazioni di un'utenza che, da questo punto di vista, denuncia forti carenze. Sono pertanto percorsi caratterizzati da una notevole destrutturazione e possibilità di personalizzazione dell'azione formativa proprio per andare incontro alle esigenze e ai bisogni dell'utenza individuata.

d) **Strutturazione del percorso:**

	<b>Primo anno</b>	<b>Secondo anno</b>
<b>Durata</b>	1150 ore	1500 ore di docenza
<b>Moduli</b>	- orientamento/rafforzamento motivazionale (80 ore); - aree culturali (300 ore); - laboratoriale (350 ore comuni + 150 in ognuno dei 2 laboratori); - stage (120 ore).	- aree culturali (250 ore); - laboratoriale (500 ore in ognuno dei 2 laboratori); - stage (200 ore).

Parallelamente alla progettualità d'aula e di laboratorio, articolata come sopra descritto, è previsto il sottoprogetto relativo alle attività di LARSA e di sostegno individualizzato mirato alla realizzazione di misure formative e di accompagnamento tese a sostenere le situazioni più critiche, ad approfondire alcuni temi alla luce delle inclinazioni degli allievi e a supportare il percorso finalizzato al conseguimento della qualifica IeFP:

	<b>Primo anno</b>	<b>Secondo anno</b>
<b>Durata</b>	200 ore	200 ore
<b>Moduli</b>	- LARSA recupero (50 ore); - LARSA approfondimento (50 ore); - sostegno nozionistico e curricolare (50 ore); - sostegno motivazionale e psicopedagogico (50 ore).	- LARSA recupero (50 ore); - LARSA finalizzato a IeFP (50 ore); - sostegno finalizzato a (50 ore).

#### 2.4. Castel dè Britti: conseguimento della qualifica professionale unitamente alla licenza media

a) **Motivazioni.** Per la grande varietà di casi che si presentano e per l'aumentare delle tipologie di disagio con cui gli operatori del Centro devono confrontarsi ogni anno sempre di più, sono stati attivati una serie di percorsi formativi in-

dividuali che non rientrano nei normali progetti, ma che si appoggiano ai Corsi di Formazione che il CFP CNOS-FAP sta erogando.

b) **Il fenomeno.** Gli iscritti che non possiedono il titolo di licenza media di solito sono stranieri, adolescenti arrivati in Italia per sfuggire alle situazioni di disagio dei loro Paesi d'origine. Parliamo, nella maggioranza dei casi, di ragazzi che hanno effettuato lunghi ed estenuanti viaggi in clandestinità e solitudine, spesso in condizioni disumane, mandati per disperazione dalle loro famiglie in cerca di un futuro che possa offrire loro prospettive migliori. Qualcun altro, tra i ragazzi stranieri che frequentano il CFP, è giunto invece in Italia per ricongiungimento familiare, in quanto aveva già qualche parente residente nella zona di Bologna. Tuttavia il fenomeno nuovo e preoccupante che ha preso piede negli ultimi 2-3 anni è quello dei ragazzi italiani che non hanno conseguito la licenza media, che sono sempre di più.

c) **Tipologia di utenza e modalità di gestione del percorso.** Le iscrizioni ai corsi, secondo la normativa regionale, sono aperte a tutti i ragazzi che abbiano compiuto il sedicesimo anno di età, anche se per ottenere la qualifica professionale è necessario avere già conseguito la licenza media. Proprio per questa ragione i ragazzi che hanno compiuto il sedicesimo anno di età ma che non sono in possesso del titolo di licenza media, quando si iscrivono ai corsi in questione, vengono inseriti automaticamente ad un percorso parallelo presso un CTP (Centro Territoriale Permanente di Istruzione e Formazione), che permetta loro di ottenere la licenza media entro i due anni di frequenza.

d) **Finanziamento e curricoli.** I corsi attuali che si svolgono nella struttura di Castel de' Britti sono accreditati e sovvenzionati dalla Provincia di Bologna mediante i Fondi Regionali e il Fondo Sociale Europeo. Come tutti i corsi che riguardano l'obbligo formativo in Emilia Romagna, i percorsi hanno durata biennale e terminano con un esame che conclude il ciclo, attestando una Qualifica Professionale riconosciuta in tutti i paesi della Comunità Europea. I due profili professionali di riferimento sono quello di Idraulico "Installatore manutentore di impianti termoidraulici" e di Falegname "Operatore del legno e dell'arredamento".

## 2.5. *Federazione CNOS-FAP Regione Veneto: progetti per prevenire/contrastare la dispersione scolastica*

a) **Motivazioni.** La motivazione principale va individuata nel compito di far convergere e coordinare tutte le migliori azioni già in essere da parte dei soggetti *partner* e di utilizzarle come fondamento per una vera e propria "cultura dell'orientamento", da promuovere e diffondere nell'agire quotidiano della rete. Con questo progetto quindi si vogliono proporre azioni efficaci per la prevenzione del disagio e della dispersione al fine di sviluppare le competenze autorientanti e supportare i giovani nella realizzazione del loro percorso. Per raggiungere questo obiettivo il progetto individua quattro tipi di azioni relative alle Tipologie 2 e 3 (Allegato B Dgr n. 3455 del 18/11/2008) e in particolare:

*Intervento N°2:*

- azioni di supporto didattico individuale o a piccoli gruppi;
- azioni di riorganizzazione/ridefinizione del percorso didattico;

- intensificazione di attività laboratoriali (utenti del primo anno);
- azioni di alternanza scuola-lavoro (utenti del secondo anno);

*Intervento N°3:* percorsi di lingua e cultura italiana per giovani stranieri.

Considerata la tipologia dei destinatari delle azioni, è stata condivisa tra i partner del progetto l'opportunità di farli partecipare durante l'orario scolastico. La scelta nasce dall'esigenza operativa di coinvolgere degli studenti che soffrono varie tipologie di disagio e che sosterebbero a fatica un percorso protratto oltre il normale orario formativo. In tal modo l'erogazione delle azioni del progetto si configurano come proposta alternativa allo svolgimento di lezioni curriculari e, se da una parte non vanno ad appesantire ulteriormente la frequenza scolastica, dall'altra permettono agli studenti in difficoltà di realizzare il proprio percorso in modo personalizzato e individualizzato.

b) **Destinatari.** Le azioni del progetto mirano a prevenire e a contrastare la dispersione scolastica oltretutto a favorire il successo formativo di giovani soggetti all'obbligo di istruzione che sono a rischio di dispersione e devianza. Si coinvolgeranno pertanto allievi regolarmente iscritti al primo o secondo anno ai corsi di qualifica professionale di base, ma con caratteristiche tali da compromettere la realizzazione del percorso stesso: si tratta infatti di ragazzi che, per caratteristiche personali e/o sociali si presentano fragili e in difficoltà ad adattarsi alle regole e agli impegni scolastici. In tal senso le azioni proposte si collocano nelle tipologie di intervento n.2 e n. 3 con l'obiettivo di offrire attività personalizzate e/o individuali da realizzare in contemporanea al regolare svolgimento delle lezioni. Destinatari di tali attività saranno nello specifico le seguenti categorie:

- giovani già inseriti in progetti sociali di supporto a causa di difficoltà di tipo familiare o personale;
- giovani con difficoltà cognitive non riferibili a disabilità specifiche e certificabili;
- giovani con comportamenti sociali a rischio di devianza;
- giovani con problematiche psicologiche che non permettono un autonomo inserimento all'interno del contesto classe;
- giovani stranieri che presentano problematiche linguistiche che non consentono loro di seguire in modo adeguato un percorso triennale tradizionale.

c) **Divulgazione.** In seguito all'avvenuta approvazione del progetto ed in fase preliminare alla sua realizzazione, i *partner* presenteranno l'iniziativa a tutte le famiglie e agli studenti potenzialmente interessati. A tale scopo saranno organizzati degli incontri per illustrare nel dettaglio il progetto, gli interventi previsti, le metodologie e la calendarizzazione delle attività. Per una ulteriore divulgazione anche ad eventuali Enti che non hanno aderito al progetto verrà data comunicazione attraverso un pieghevole di presentazione ed attraverso un contatto diretto con il coordinatore generale del progetto. I risultati del progetto verranno divulgati utilizzando un link sui siti degli Enti partner, sui giornalini di informazione interna degli istituti e sulla stampa locale attraverso dei comunicati stampa. Alla conclusione del progetto gli Enti partner si confronteranno sui risultati ottenuti con le realtà locali coinvolte ed interessate a vario titolo (Enti Locali, Servizi Sociali, Associazioni, etc.) attraverso la realizzazione di un seminario finale.

d) **Valutazione e monitoraggio.** Una strutturata e costante azione di monitoraggio rappresenta un elemento fondamentale per qualunque iniziativa progettuale, poiché consente una visione aggiornata della situazione “in progress”, con possibilità di intervento tempestivo nel caso di scostamento dalle previsioni per fattori vari che possano esser sopravvenuti. L’Ente capofila, attraverso le attività di monitoraggio garantirà:

- visibilità dello stato di avanzamento delle attività;
- comprensione delle modalità di sviluppo degli interventi realizzati e dei relativi contenuti;
- evidenza dei risultati ai quali progressivamente si perviene;
- condivisione, grazie al supporto della rete, delle differenti professionalità rendendo possibile l’interscambio costante delle esperienze relative alle attività svolte.

Fermo restando che questa procedura dovrà essere definita insieme ai diversi interlocutori, l’azione di monitoraggio verrà gestita sia attraverso lo scambio e l’approfondimento di informazioni all’interno delle diverse azioni, sia con il supporto di strumenti informatici e TIC appropriati. Il responsabile del progetto assicurerà, attraverso modalità condivise il periodico flusso di informazioni circa l’andamento dell’iniziativa, con particolare riferimento alla rilevazione quantitativa:

- numero dei soggetti realmente presi in carico;
- numero dei soggetti partecipanti alle singole azioni;
- conseguimento degli obiettivi intermedi.

Per quanto riguarda la verifica qualitativa si procederà attraverso strumenti di *Customer Satisfaction* finalizzati alla rilevazione del grado di coerenza tra le aspettative e le azioni svolte. Appositi registri e diari di bordo verranno predisposti per la gestione ed il monitoraggio degli interventi a favore dei beneficiari. Attraverso i *report* e gli incontri sarà possibile esaminare analiticamente i dati sopra indicati e condividere le relative informazioni, valutando, anche da parte dei vari Organismi ed Enti coinvolti, l’efficacia delle azioni intraprese e la necessità di eventuali interventi correttivi o di miglioramento. Le costanti valutazioni attraverso l’attività di monitoraggio saranno predittive dei risultati complessivi del Progetto e della trasferibilità delle metodologie adottate.

e) **Figure professionali utilizzate.** Il progetto prevede il coinvolgimento di diverse figure professionali e precisamente:

- *Operatore e consulente di orientamento.* Sarà un professionista della conduzione di colloqui individuali e dell’organizzazione e gestione di percorsi di gruppo; avrà maturato specifiche competenze nella relazione con soggetti in età adolescenziale aiutandoli a rileggere la propria esperienza di vita, andando a valorizzare anche i minimi aspetti positivi che permettano un aggancio che possa delineare le basi per un nuovo percorso di crescita personale e formativo;
- *Tutor di accompagnamento.* Sarà un operatore specializzato nelle dinamiche legate all’inserimento in situazione di alternanza scuola lavoro; ha il compito di facilitare il confronto tra le dinamiche dell’azienda e quelle del ragazzo; il tutor, inoltre, sostiene i soggetti in tutte le altre azioni previste dal piano (interventi didattici, laboratori d’impresa, etc.) fornendo le informazioni per un efficace adattamento al contesto e strategie per la gestione di eventuali difficoltà incontrate;



- *Docente/Formatore*. L'operatore sa riconoscere ed individuare modalità didattiche finalizzate ad innalzare la motivazione alla formazione e la qualità dell'apprendimento dei giovani coinvolti nel progetto; è inoltre un professionista in grado di stimolare la partecipazione dei soggetti attraverso modalità laboratoriali, di formazione in situazione, etc.;
- *Esperto nella gestione dei processi di monitoraggio e nella qualità dei processi*. Questa figura professionale interverrà durante tutta la durata del progetto;
- *Figure di coordinamento organizzativo e amministrativo*. Avranno il compito di gestire tutte le fasi di coordinamento delle azioni e di rendicontazione amministrativa.

### 3. Conclusioni

Nel sintetizzare le varie tipologie d'intervento analizzate sopra si evince che voler lavorare con soggetti difficili/svantaggiati attraverso appositi progetti formativi "destrutturati" comporta essenzialmente un'azione a tre punte, strettamente interdipendenti, che fanno capo ai *principi ispiratori*, agli *attori locali*, ai *Sistemi scolastico-formativi*.

- a) I **principi** a cui si ispira il lavoro formativo possono essere così elencati:
- integrazione e coinvolgimento di tutti gli attori nella progettazione, gestione e realizzazione delle azioni durante l'intero svolgimento dell'intervento;
  - flessibilità a 360 gradi, ossia superamento dell'offerta standardizzata e sequenziale dei saperi, in merito a: personalizzazione del progetto formativo, numero utenti, tempi di ingresso e uscita, luoghi formativi, scelta degli strumenti, livelli di apprendimento, distribuzione per tappe/fasi;
  - alternanza, intesa come interfaccia tra formazione e lavoro e come principio in grado di sviluppare la mentalità della formazione continua e di creare condizioni per la ri-motivazione;
  - presenza di un'équipe di progetto, per assicurare la congruenza tra gli obiettivi e la programmazione didattica e verificare l'efficacia/efficienza del percorso formativo;
  - previsione di ruoli professionali differenziati, al fine di garantire le "buone prassi" lungo le diverse fasi del percorso formativo innovativo;
  - presenza di servizi di supporto quali: informazione, orientamento, counseling, accompagnamento;
  - utilizzo di metodologie didattiche interattive nella logica del principio "*learning by doing*" (esperienze dirette, accompagnamento individualizzato, lavori di gruppo, esercitazioni in laboratorio, *stage* in azienda, etc.).

b) In secondo luogo, i progetti che hanno come scopo il miglioramento della formazione di un *target group* particolarmente svantaggiato richiedono l'intervento di **attori locali** che riescano ad esprimere attraverso appunto tali interventi le potenzialità del territorio per modificare condizioni di partenza dei destinatari delle azioni. La centralità che devono assumere gli attori locali fin dal momento della progettazione partecipativa fa sì che essi rivestano un ruolo insostituibile.

bile anche nelle successive fasi di realizzazione, valutazione e socializzazione di un progetto.

Uno dei momenti-chiave diviene pertanto la gestione degli attori locali e dei loro rapporti. La loro messa in rete si può realizzare attraverso strategie di condivisione e di collaborazione in cui emergano chiaramente i ruoli e le responsabilità dei singoli e in cui ognuno in base a precise competenze e secondo ruoli ben definiti, possa verificare:

- la coerenza del progetto con le linee di sviluppo locali;
- la sua conformità con gli obiettivi definiti;
- la sua percorribilità rispetto alle risorse;
- la sua corrispondenza alle esigenze della popolazione;
- il rapporto costi-benefici.

Di conseguenza il coinvolgimento dei soggetti sociali ed economici, pubblici e privati, che operano sul territorio non risponde solo al fatto di farli partecipi del progetto, quanto soprattutto di renderli corresponsabili dello sviluppo di azioni specifiche nel loro stesso contesto, attraverso un'attiva mobilitazione e una chiara distribuzione di responsabilità nella gestione, realizzazione, validazione e accompagnamento di specifiche attività che interessano il territorio.

c) Dal canto loro i **Sistemi scolastico-formativi** che intendono allestire e poi gestire percorsi "destrutturati" dovranno:

- Essere "riconosciuti" dal territorio (Enti amministrativi, Sistema delle imprese, Servizi per l'impiego, Associazioni di categoria, Famiglie, etc.) come capaci di organizzare e gestire azioni formative a favore di giovani in difficoltà;
- Essere in grado di raccogliere segnalazioni dal territorio rispetto a situazioni di difficoltà;
- Saper organizzare una rete di collaborazioni coinvolgendo organismi diversi;
- Essere svincolati sul piano organizzativo da rigidi meccanismi burocratici nella gestione delle azioni formative (numero di utenti, monte ore, tipologia dei corsi, etc.);
- Essere in grado di garantire la validità del sistema delle passerelle attraverso accordi sui processi di certificazione delle conoscenze, competenze e capacità dei singoli;
- Organizzare le azioni formative sottese ai percorsi in una logica di interventi integrati (tra il Sistema di Istruzione e quello di Formazione, i Servizi Sociali, le Famiglie, le Imprese, etc.);
- Gestire le attività di orientamento, rimotivazione, recupero e reinserimento in modo "flessibile", così da garantire agli utenti il maggior numero possibile di opportunità finalizzate ad agevolare il successo formativo e la crescita personale e professionale dei singoli;
- Basarsi sull'idea che la formazione per giovani in difficoltà è inscindibilmente legata a quella di educazione e crescita della personalità globale/integrale;
- Dotarsi di uno staff di formatori/operatori/educatori opportunamente preparati a offrire sostegno ai giovani in difficoltà attraverso attività di orientamento, rimotivazione, recupero e reinserimento, supportate a loro volta da un sistema di accompagnamento per svolgere il proprio compito con efficacia/efficienza lungo le varie tappe del percorso formativo.

## La Formazione professionale iniziale. Caratteristiche e mutamenti degli addetti

FRANCESCO GAUDIO<sup>1</sup> - GIULIA GOVERNATORI<sup>2</sup>

*Il presente contributo si focalizza sul profilo professionale degli addetti (docenti e altri profili funzionali) che operano nelle agenzie accreditate per l'offerta di servizi nel campo della Formazione iniziale a finanziamento pubblico<sup>3</sup>, rivolta ad un target di giovani in minore età a rischio di dispersione scolastica e formativa.*

*Ai fini specifici, è sufficiente ricordare che con l'accezione di Formazione iniziale qui si fa riferimento congiuntamente ai due percorsi propedeutici dell'"obbligo d'istruzione" e del "diritto dovere"<sup>4</sup>, identificati dalla recente normativa di settore (L. 296/2006 e Decreto MPI 139/2007) come strumenti privilegiati di contrasto dei citati fenomeni di dispersione scolastica e della disoccupazione giovanile. Da questo punto di vista, è bene ricordare che la popolazione giovanile risulta ancora interessata in modo significativo da fenomeni di drop-out scolastico e formativo, che a livello nazionale nel 2008 tende ad attestarsi intorno al 5,4% del totale dei residenti in età 14-17 anni<sup>5</sup>.*

<sup>1</sup> Ricercatore ISFOL.

<sup>2</sup> Ricercatrice ISFOL.

<sup>3</sup> Sull'accREDITAMENTO nella Formazione Professionale, si veda il recente: Isfol, *La prima generazione dell'accREDITAMENTO: evoluzione del dispositivo normativo e nuova configurazione delle agenzie formative accreditate*, Roma, Isfol, 2009 (I libri del FSE).

<sup>4</sup> L'"obbligo di istruzione" richiama l'obbligo di permanere nel sistema educativo per almeno 10 anni (quindi fino a 16 anni), attraverso un biennio successivo alla scuola secondaria di primo grado da realizzare presso una scuola media superiore (o inferiore, se ripetenti) o una sede di Istruzione e Formazione Professionale accreditata. Il "diritto-dovere" (introdotto dalla L. 53/2003 e dal D.L. 76/2005) si riferisce all'obbligo di permanere nei percorsi formativi per un ulteriore biennio (quindi fino a 18 anni) in cui è possibile frequentare una scuola superiore, un corso di Formazione Professionale presso una sede accreditata o iniziare a lavorare con un contratto di apprendistato per il diritto-dovere. Durante i percorsi citati, la scelta operata può essere modificata in quanto i sistemi sono equivalenti.

<sup>5</sup> Cfr. Isfol, *Rapporto Isfol 2009*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2009, 86-87. Il problema della dispersione presenta un'accentuazione nelle regioni meridionali rispetto al resto del Paese: è del 7,7%

## 1. La Formazione professionale iniziale

Le sollecitazioni europee in materia di Istruzione e Formazione Professionale e il raggiungimento degli obiettivi di Lisbona (tra cui la diminuzione del tasso di abbandono dei percorsi formativi) hanno contribuito negli ultimi anni ad incentivare, nel nostro Paese, un processo di riforma della filiera della Formazione iniziale che ha visto in prima battuta l'introduzione dell'obbligo formativo (l. n. 144/99 art. 68) ed, in un secondo tempo, del diritto-dovere all'Istruzione e Formazione Professionale (l. n. 53/2003) per almeno 12 anni o comunque fino al conseguimento di una qualifica entro il 18° anno di età. Successivamente, con la Legge finanziaria del 2007 (l. n. 296/2006) ed il Decreto Ministeriale n. 139/2007, si è proceduto all'innalzamento dell'obbligo di istruzione per almeno 10 anni (fino al diciottesimo anno di età) da realizzarsi nei percorsi sperimentali triennali di Istruzione e Formazione Professionale – attivati nel 2003 a seguito dell'intesa Stato-Regioni – presso un istituto scolastico o un'agenzia formativa accreditata. L'obiettivo è di far acquisire a fasce crescenti di giovani almeno un titolo di scuola secondaria superiore o una qualifica professionale di durata triennale entro il diciottesimo anno di età, con il conseguimento dei quali viene assolto il diritto-dovere (come da d.lgs n. 76/2005).

Al fine di consentire ai giovani l'acquisizione di saperi e competenze indispensabili per il pieno sviluppo personale e l'esercizio effettivo del diritto di cittadinanza sono state identificate – tenuto conto anche della Raccomandazione europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006)<sup>6</sup> – le otto competenze chiave che ogni cittadino deve possedere al termine del biennio dell'obbligo di istruzione, unitamente ai relativi assi culturali<sup>7</sup>. In tal modo, l'attenzione si è spostata con decisione dai processi ai risultati dell'apprendimento.

Inoltre, per garantire l'equità nelle condizioni di accesso ai percorsi formativi è stato emanato il decreto interministeriale del 29 novembre 2007 che definisce i livelli essenziali di prestazione, ossia gli standard minimi di qualità che le agenzie formative accreditate devono possedere per erogare percorsi sperimentali triennali per l'attuazione dell'obbligo di istruzione e del diritto-dovere, i quali vengono

nelle regioni del Sud, del 6,5% nelle due Isole, e si riduce al 5% nel Nord-Ovest, 2,8% nel Nord-Est e 3,9% nel Centro. Se vogliamo, gli ultimi dati censuari dell'Istat segnalano situazioni analoghe per ciò che concerne il tasso di non conseguimento della scuola dell'obbligo, che nella fascia 15-19 anni viene stimato al 3,6% sul piano nazionale, ma ancora una volta con livelli notevolmente superiori alla media nel Sud (4,3%) e nelle Isole (5,8%), a fronte di poco più del 2% nel nord e 2,8% nelle regioni centrali. Si noti, infine, che lo stesso Censimento segnala come il tasso di disoccupazione in quel periodo coinvolge circa un giovane su tre a livello nazionale (33,3%), con valori notevolmente più consistenti nel sud (55,7%) e nelle isole (60,6%).

<sup>6</sup> Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

<sup>7</sup> Di seguito si presentano le otto competenze chiave: "Imparare ad imparare; Progettare; Comunicare; Collaborare e partecipare; Agire in modo autonomo e responsabile; Risolvere problemi; Individuare collegamenti e relazioni; Acquisire ed interpretare l'informazione". Gli assi culturali di riferimento comprendono: l'Asse dei linguaggi, l'Asse matematico, l'Asse scientifico-tecnologico, l'Asse storico-sociale.

così concepiti come strumenti privilegiati di contrasto dei fenomeni di dispersione ed esclusione lavorativa.

In riferimento ai percorsi sperimentali triennali per l'assolvimento del diritto-dovere occorre, poi, evidenziare che in quasi tutte le realtà regionali sembrerebbe emergere un incremento consistente di questo tipo di percorsi formativi, sebbene la sperimentazione di quelli triennali abbia dato risultati eccellenti solo in alcune Regioni (in prevalenza settentrionali), che dal 2003-04 al 2008-09 passano dai 1.329 ai 7.642 (+475%)<sup>8</sup>. Di conseguenza anche il numero complessivo degli iscritti ai percorsi triennali di Istruzione e Formazione risulta in aumento, ed incide attualmente per il 6,5% sul totale della popolazione in età 14-17 anni<sup>9</sup>. Occorre, infine, evidenziare che a partire dall'anno scolastico e formativo 2010-11 i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale diventeranno ordinamentali.

In quest'ottica, per sviluppare questi in una logica di eccellenza è necessario porre maggiore attenzione ad alcune criticità; in primis: l'adeguamento delle risorse finanziarie, la necessità di uniformare sul piano territoriale l'accesso ai percorsi, dare maggiore omogeneità alle qualifiche triennali per agevolarne la validità a livello inter-regionale.

## 2. Un sistema con differenti velocità

Poiché tale scenario in divenire sollecita approfondimenti progressivi su base empirica, l'analisi proposta di seguito si concentra sul profilo socio-professionale delle risorse umane impegnate nella filiera<sup>10</sup>. Essa può risultare di una certa utilità per via della debolezza delle conoscenze attualmente disponibili sullo specifico sotto-gruppo professionale di riferimento, il quale – per di più – costituisce storicamente un anello portante della Formazione Professionale (da ora: FP) che – come evidenziato – ha visto accrescere la propria rilevanza in seguito ai più recenti processi di riforma del sistema educativo italiano. Uno dei principali aspetti distintivi della Formazione iniziale consiste nell'accentuata integrazione operativa fra Istruzione secondaria di primo grado, Formazione Professionale accreditata e realtà produttive. Ciò

<sup>8</sup> Cfr. Isfol, Rapporto Isfol 2009, cit., 80.

<sup>9</sup> Com'era prevedibile, la disaggregazione del dato sul piano circoscrizionale segnala che la quota di iscritti alle agenzie formative in percorsi in esame registra valori più consistenti nelle due ripartizioni settentrionali (8,3% nel Nord-Est e 7,6% nel Nord-Ovest) a fronte di valori decisamente inferiori nel Centro, Sud ed Isole (rispettivamente 1,9%, 0,7% e 2,8%). In proposito, Rapporto Isfol 2009, cit., 85.

<sup>10</sup> I dati qui esaminati sono stati desunti dalle indagini periodiche condotte dall'Isfol sugli operatori della Formazione Professionale nelle Regioni italiane dai quali sono stati estrapolati quei formatori che dichiaravano esplicitamente un impegno significativo nell'ambito della Formazione iniziale. L'entità dei casi esaminati (complessivamente 1367, di cui: 277 nella rilevazione del 2002; 763 per il 2004; 327 per il 2006) appare sufficiente a fornire un profilo di massima del sotto-gruppo professionale di riferimento. Essa, inoltre, consente una disamina in chiave sincronica e diacronica delle specifiche caratteristiche socio-anagrafiche e professionali, delle competenze e delle principali domande di sviluppo professionale, sia attraverso una comparazione fra il sotto-gruppo professionale in esame ed i formatori impegnati nelle rimanenti filiere del comparto (formazione degli adulti, svantaggio, etc.) sia tramite la costruzione di serie storiche limitatamente alle annualità considerate.

fa sì che – operando al crocevia fra Formazione, Istruzione e Mercato del lavoro – i formatori di riferimento costituiscano presumibilmente un attore privilegiato degli auspici quanto complessi processi di integrazione fra sistemi. Si può ritenere, così, che l’oggettiva strutturazione e sistematicità dell’offerta formativa specifica ed il vincolo alla cooperazione in rete possano farne un sotto-gruppo professionale relativamente caratterizzato da aspetti distintivi rispetto ai colleghi inseriti in altre filiere del comparto (formazione continua, superiore, etc.).

Da questo punto di vista, si può dire che i dati disponibili – pur segnalando numerose analogie fra le diverse componenti del gruppo professionale dei formatori – tendono a mettere effettivamente in luce alcuni importanti tratti connotativi del gruppo specifico di riferimento. Questi risultano piuttosto pronunciati sul versante delle appartenenze organizzative e di contesto, nonché su alcuni profili connessi allo *status* professionale, ivi compresa una particolare percezione identitaria che appare coerente con la funzione loro attribuita nell’ambito delle specificità della filiera. È pur vero, però, che talvolta gli elementi di differenziazione appaiono piuttosto sfumati, soprattutto sul fronte delle caratteristiche socio-anagrafiche di base: ciò esprime – in ultima istanza – la comune appartenenza di questa specifica popolazione al più ampio gruppo professionale dei formatori della FP.

Si è detto come alcune particolarità sembrano emergere in merito a taluni fattori di contesto, siano essi di carattere socio-territoriale o organizzativo. Questo aspetto pare indicare che lo sviluppo delle risorse umane impegnate nella formazione iniziale possa giovare – in misura maggiore che non in altri segmenti dell’offerta di Formazione Professionale – di particolari condizioni esogene ed endogene al sistema della FP. Più in particolare, l’espansione di questa specifica professione sembrerebbe più importante nelle organizzazioni di settore e nei territori più dinamici e virtuosi.

Anzitutto, per ciò che concerne la dimensione organizzativa, i dati disponibili segnalano come le sedi formative di appartenenza dei formatori della Formazione iniziale:

- a) sarebbero dimensionalmente più consistenti delle restanti filiere (Tab. 1, ind. 1a);
- b) apparirebbero più di frequente al cosiddetto “consolidato” della FP (ovvero, i “nuovi soggetti” della Formazione - fra tutti le ONLUS - risultano meno impegnati nella filiera specifica) (Tab. 1, ind. 1b.);
- c) presenterebbero – coerentemente – un livello di radicamento (Tab. 1, ind. 1c.) e di specializzazione (Tab. 1, ind. 1d.) settoriale ben più elevato rispetto alle restanti tipologie di enti;
- d) risulterebbero, infine, anche relativamente più orientate alla qualità, come dimostra la maggiore propensione alla certificazione ISO (Tab. 1, ind. 1e.).

Se tutti questi fattori risultano connessi in senso diretto col grado di dinamismo delle organizzazioni di settore, al contempo essi tendono di norma a qualificarsi come tratti distintivi di quei contesti regionali – segnatamente afferenti al Nord Italia – che storicamente si caratterizzano per un tasso superiore di sviluppo socio-economico e produttivo e per capacità di regolamentazione più avanzata dello

stesso sistema di FP<sup>11</sup>. Sembra derivarne, pertanto, che questo specifico gruppo professionale possa trovare maggiori spazi di azione nelle Regioni settentrionali rispetto al resto del Paese. In realtà, è noto che l'offerta di attività connessa all'obbligo d'istruzione gestita dai centri di Formazione Professionale sia più sviluppata proprio in queste Regioni, poiché – ad esempio – il numero degli iscritti alla filiera presso tali Centri è assai più ampio al Nord che nel resto del Paese<sup>12</sup>.

Osservando i dati disponibili, emerge un ulteriore indizio in questa direzione: il

Tab. 1 - Indicatori relativi alle agenzie formative, per filiera. Anno 2006

		<i>Formazione Iniziale</i>	<i>altre filiere</i>
<i>Ia.</i> Addetti (media totale)	Nord	70,2	36,2
	Centro	63,0	33,1
	Mezzogiorno	46,9	25,5
	Italia	62,2	32,0
<i>Ib.</i> Principali tipologie enti (%)	CFP pubblico	11,4	4,7
	CFP ex L. 40	30,0	5,7
	ONLUS	7,1	13,5
<i>Ic.</i> Periodo impegno ente in FP (%)	< 10 anni	29,3	57,6
	> 30 anni	42,7	6,8
<i>Id.</i> Impegno ente nella FP (%)	esclusivo o quasi	69,9	34,2
	sporadico, residuale	5,5	21,1
<i>Ie.</i> Tasso di certificazione ISO (%)		77,6	68,9

dato relativo alla dimensione organizzativa delle sedi formative della Formazione iniziale, infatti, segnala come – fermo restando una particolare consistenza degli enti impegnati nella filiera – l'ampiezza media risulta più elevata nelle regioni settentrionali rispetto alle rimanenti circoscrizioni (Tab. 1, ind. 1.a). Pur in assenza di dati di livello censuario sull'entità e sulla composizione per filiera della popolazione dei formatori della FP, quest'ultimo aspetto – associato al dato relativo alla domanda – potrebbe fornire un ulteriore riscontro all'ipotesi secondo cui la professione di formatore della Formazione iniziale possa giovare di particolari condizioni di contesto, caratterizzate da una maggiore strutturazione del sistema di Formazione Professionale e da una tradizione di intervento più consolidata nel settore: di norma, è quanto si rileva, appunto, nelle regioni settentrionali e nei cosiddetti enti storici di FP.

### 3. Il profilo socio-professionale degli addetti

Per quanto concerne più nello specifico i caratteri endogeni del sotto-gruppo professionale di riferimento, si è detto che dal punto di vista socio-anagrafico le si-

<sup>11</sup> Tra gli altri: ISFOL, 2009, cit.; ISFOL, *I formatori della Formazione Professionale*, Roma, I Libri del FSE, 2005, in part. Cap. 2.

<sup>12</sup> Secondo i più recenti dati di monitoraggio Isfol sulla partecipazione all'offerta formativa della filiera, infatti, nella FI gli iscritti ai CFP superano l'8% al Nord (8% del Nord-Est e 8,6% del Nord-Ovest), al Centro scendono a 1,7% per attestarsi nel Sud a 1,9% del totale dei giovani nella fascia d'età". Cfr. Isfol, *Rapporto Isfol 2008*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2008, 252-253.



militudini con i colleghi inseriti in altre filiere risultano più marcate rispetto agli elementi di differenziazione (Tab. 2). Riguardo al dato anagrafico, i due raggruppamenti appaiono del tutto simili anche in chiave diacronica, in considerazione della strutturale uniformità dell'età media e degli elevati livelli di omogeneità interna riscontrati (Tab. 2, ind. 2a.). L'analisi della composizione per classi d'età segnala che circa due casi su tre ricadono fra i 30-50enni, ed un certo sotto-dimensionamento soprattutto delle giovani leve (solo il 15% circa ha meno di 30 anni) rispetto al raggruppamento più anziano (circa un caso su quattro ha più di 50 anni d'età).

Anche la composizione di genere non segnala differenze di rilievo, se non una lieve maggiore femminilizzazione dei formatori della Formazione iniziale che appare pronunciata soprattutto in chiave tendenziale. Infatti, sebbene negli ultimi anni si rilevi un incremento della partecipazione femminile fra gli addetti dell'intero comparto della Formazione Professionale<sup>13</sup>, tale andamento risulta visibile soprattutto evidente nella filiera della Formazione iniziale rispetto ai rimanenti ambiti dell'offerta formativa (Tab. 2, ind. 2b.). Differenze poco sensibili emergono anche per ciò che concerne il livello d'istruzione: considerando che la componente dei laureati risulta ormai ovunque maggioritaria, i divari inter-filiera risultano scarsamente significativi (Tab. 2, ind. 2c.). Sotto questo profilo, inoltre, non si evidenziano scostamenti degni di nota neppure per ciò che concerne il conseguimento di titoli per l'abilitazione all'insegnamento (28% circa in ambedue i raggruppamenti considerati).

Tab. 2 - Indicatori relativi al profilo socio-anagrafico dei formatori, per filiera. Anni 2002 e 2006

		2002		2006	
		Formazione iniziale	altre filiere	Formazione iniziale	altre filiere
<b>2a. età</b>	media	43,7	43,3	42,7	43
<b>2b. sesso</b>	M	61,2	54,0	44,0	46,8
	F	38,8	46,0	56,0	53,2
<b>2c. Tit. studio</b>	Diploma	57,1	56,5	39,1	35,1
	laurea	34,5	35,2	56,6	61,7

È, tuttavia, l'analisi del profilo professionale a segnalare maggiori elementi di distinzione; per ciò che concerne i formatori che operano nell'ambito della Formazione iniziale, questi sembrano delineare i tratti di una professione relativamente più strutturata rispetto alla norma del comparto (Tab. 3). Nel sotto-gruppo di riferimento si riscontra, in primo luogo, una maggiore anzianità professionale (Tab. 3, ind. 3a). Se si considera l'assenza di differenze significative di ordine anagrafico, ciò potrebbe sottendere percorsi professionali più lineari rispetto alla norma della FP. Più in particolare, secondo i dati più recenti, nella filiera di riferimento poco meno di un caso su due (45,1%) ha iniziato a svolgere la professione

<sup>13</sup> *Ibidem.*

di formatore in una fase antecedente agli anni Novanta, e tale quota è pari ad un terzo nelle restanti filiere. Inoltre, la professione oggetto d'interesse risulta più di frequente il primo tipo di lavoro svolto rispetto alle restanti tipologie di formatori, che invece hanno avuto più spesso altre esperienze lavorative precedenti, soprattutto di tipo libero-professionale (Tab. 3, ind. 3b.). L'attività di formatore nella formazione iniziale risulta anche relativamente più continua nel tempo (Tab. 3, ind. 3c.). Si potrebbe ritenere, pertanto, che chi opera in questo ambito svolga questa professione più a lungo ed in forma più stabile e strutturata e che in questa filiera il turn-over professionale possa risultare meno intenso della norma.

Tab. 3 - Indicatori relativi al profilo professionale dei formatori, per filiera. Anni 2002 e 2006

		2002		2006	
		Formazione iniziale	altre filiere	Formazione iniziale	altre filiere
<b>3a.</b> Anni servizio FP	Media	18,9	16,7	15,3	13,2
<b>3b.</b> FP primo lavoro	Si	39,4	34,0	41,1	33,9
<b>3c.</b> Continuità lavoro nella FP	Senza interruzioni	84,5	76,7	82,9	78,7
	Frammentaria	0,4	3,5	2,8	4,1
<b>3d.</b> Inquadramento lavorativo	Tempo ind.	83,1	69,5	67,1	55,2
	Collaboratore, Consulente	10,2	24,4	17,6	37,6
<b>3e.</b> Funzione svolta	Docente	61,4	53,2	68,9	46,2
	esclusiva	64,5	48,2	55,0	48,7
<b>3f.</b> Formazione in servizio	Abbastanza continua	39,0	31,6	46,5	32,0
	Sporadica	28,2	26,7	10,5	16,2
	Assente	22,0	27,5	31,0	42,3

Dal punto di vista del settore economico, le risorse umane della Formazione iniziale tendono ad operare con una certa frequenza nel settore industriale (manifatturiero ed energetico), mentre nel campo dei servizi presentano un'ovvia prevalenza nel campo dell'Istruzione (40% circa). Gli altri formatori, al contrario, sono inseriti soprattutto nel terziario dei servizi alle imprese (24,8%) o nel comparto socio-assistenziale (10,7%).

Un aspetto particolarmente discriminante riguarda l'inquadramento lavorativo: nel caso dei formatori della Formazione iniziale, infatti, il livello di flessibilizzazione (connotato crescente anche di questa professione) risulta visibilmente inferiore alla norma (Tab. 3, ind. 3d.). Circa due formatori su tre in questa filiera dispongono di un contratto di lavoro "tipico", mentre nelle rimanenti risulta piuttosto elevata soprattutto la componente di collaboratori e consulenti, la cui entità supera di circa 20 punti quella riscontrata nella nostra filiera di riferimento.

Un ulteriore elemento di distinzione emerge in relazione all'articolazione funzionale dei due sotto-gruppi esaminati. Fra i formatori della Formazione iniziale si rileva una concentrazione funzionale particolarmente significativa intorno al ruolo docente, mentre – fra i rimanenti – è più evidente e marcata la differenziazione su figure di processo piuttosto che di prodotto (Tab. 3, ind., 3e). Accanto a ciò, si os-

serva tendenzialmente un livello di specializzazione funzionale maggiore nella Formazione iniziale poiché qui il ruolo svolto risulta esclusivo in un numero di casi nettamente maggiore.

#### 4. Formazione in servizio, identità professionale

Anche l'analisi dei dati relativi alla Formazione in servizio presenta alcuni elementi caratterizzanti, sebbene non sempre tali da delineare profonde discontinuità con i rimanenti sottogruppi. Soprattutto, si osserva come questa tenda ad assumere un carattere di maggiore continuità per i formatori della Formazione iniziale rispetto alla media generale (Tab. 3, ind., 3f). Si noti come, in questo gruppo, poco meno di un caso su due dichiara esperienze di formazione tendenzialmente sistematica, ossia che presentano una cadenza minima di un corso per ogni anno di servizio. Nel raggruppamento rimanente questa percentuale scende visibilmente e si attesta su circa un terzo dei casi. Inoltre, fra i formatori che operano in filiere diverse dalla Formazione iniziale la quota di chi non presenta alcuna esperienza di questo tipo supera il 40% del totale, con un divario di oltre 10 punti rispetto al raggruppamento di interesse specifico. Va detto – ma ciò sarebbe degno di valutazione ulteriore – che malgrado tali differenze nelle opportunità di aggiornamento e sviluppo professionale la percezione di adeguatezza delle competenze disponibili per lo svolgimento del proprio lavoro (che è un indicatore indiretto della domanda di formazione in servizio) sia sostanzialmente uniforme, poiché queste mediamente vengono considerate del tutto adeguate o di buon livello da una quota prossima all'80% dei casi, senza distinzione di filiera. Per ciò che concerne gli ambiti in cui si esprime una domanda esplicita di formazione in servizio, questi sembrano ricalcare in larga misura le specificità della funzione svolta:

- fra i formatori della Formazione iniziale si richiede soprattutto un aggiornamento continuo sul tema della didattica in aula (25,5%), sull'analisi dei fabbisogni formativi (18,8%), sulla progettazione didattica e formativa (14,8%);
- per ciò che concerne le altre filiere – essendo, come osservato, più articolato il profilo funzionale – anche i contenuti auspicati di aggiornamento tendono ad assumere questa configurazione, concentrandosi soprattutto su temi quali l'analisi dei fabbisogni (25,1%), la ricerca e sviluppo (19,2%) ed in misura inferiore sulla didattica in aula (15,4%).

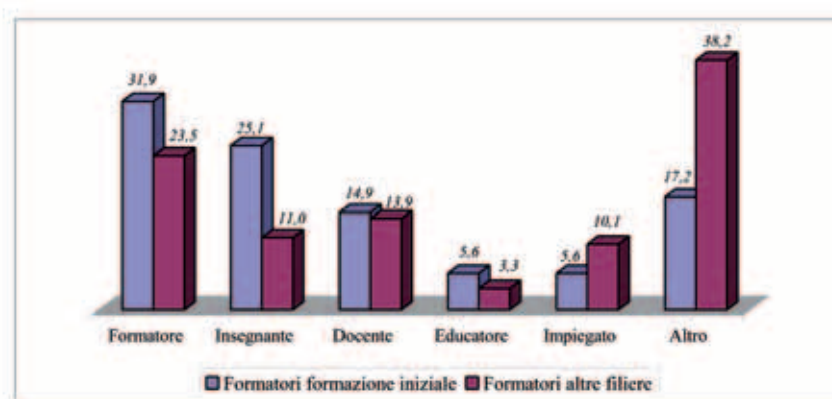
Un aspetto particolarmente interessante – e del tutto coerente con quanto finora emerso – riguarda la percezione dell'identità professionale, in cui – nel raffronto fra i due sotto-gruppi considerati – risaltano con tutta evidenza alcune delle principali specificità dei formatori della Formazione iniziale (Fig. 1). Questi, infatti, tendono a collocare molto di frequente tale percezione – e sicuramente in misura visibilmente superiore rispetto ai colleghi impegnati nelle altre filiere – su funzioni esplicitamente connesse al comparto dell'*education*.

In particolare, ciò riguarda un diffuso riferimento al ruolo di "insegnante", che nella Formazione iniziale è la percezione di un caso su quattro, secondo una proporzione più che doppia rispetto ai colleghi inseriti in altre filiere. In aggiunta, in

circa un caso su tre ci si percepisce come “formatore”, con una frequenza che anche in questo caso risulta visibilmente superiore alla media.

Ciò può, presumibilmente, essere ricondotto in certa misura al fatto che i formatori della Formazione iniziale svolgono con particolare frequenza funzioni d’aula, (ossia di erogazione diretta di prestazioni educative), che potrebbe contribuire a plasmare conseguenzialmente la percezione dell’identità professionale. Nel raggruppamento di confronto, infatti questa appare nettamente più sfumata e frammentata e non di rado tende a concentrarsi su una generica accezione burocratico-amministrativa insita nel riferimento a funzioni impiegate.

Fig. 1 - La percezione dell’identità professionale dei formatori, per filiera. Anno 2006



Tuttavia, questo specifico aspetto non sembra avere un impatto diretto e positivo sul quadro motivazionale, in relazione al quale, anzi, sembra delinearsi un vissuto leggermente più critico fra i formatori della Formazione iniziale. Sembrano confermarlo una serie di indicatori quali, soprattutto, la valutazione del grado di attrattività della professione: essa risulterebbe ambita complessivamente per il 44,7% dei formatori della Formazione iniziale contro il 55,1% dei colleghi inseriti in altre filiere. Questi ultimi, inoltre, si dicono più di frequente pienamente soddisfatti del proprio lavoro (35,9% contro il 31% dei formatori della Formazione iniziale) e, coerentemente, qualora fosse necessario si dichiarano più spesso propensi ad orientarsi verso la medesima professione (62,5%; 55,2% fra i formatori della Formazione iniziale).



## “Generazione provvisoria”. Il diritto di immaginare il futuro superando le incertezze del presente

RENATO MIONI<sup>1</sup>

*La possibilità di avere un quadro sintetico, ad ampio spettro e nello stesso tempo affidabile sulla condizione degli adolescenti e giovani in Italia ci viene offerto puntualmente ogni anno dall'Eurispes (Istituto di Studi Politici, Economici e Sociali) con la collaborazione di Telefono Azzurro. Lo sforzo di queste analisi, raccolte ormai in sequenzialità ordinata, ha raggiunto nel 2009 la sua ultima edizione con **il 10° Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza**. Si tratta di un notevole servizio scientifico perché si pone come un valido strumento di conoscenza delle principali trasformazioni, delle linee di tendenza, delle potenzialità e dei rischi che caratterizzano l'età evolutiva nel nostro Paese.*

*La fotografia presentata al pubblico nel Ventennale della Convenzione dell'ONU sui Diritti dell'Infanzia, intende non solo stimolare la riflessione sui diritti dei bambini e degli adolescenti e sullo stato di attuazione di questa Convenzione, ma anche promuovere una sempre maggior diffusione della cultura e dello studio su questa fase della vita particolarmente delicata per la formazione delle giovani generazioni.*

*La metafora con cui essa è stata identificata quest'anno la condizione minorile in Italia è quella di **“Generazione Provvisoria”**, la cui caratterizzazione si snoda su un percorso assai articolato di 5 macro aree di studio, comprendenti gli ambiti dell'abuso e del disagio, della salute degli adolescenti, della famiglia-scuola-educazione, della cultura e tempo libero, dei media e della comunicazione. L'ampia gamma degli argomenti e delle informazioni sui fenomeni emergenti tra gli adolescenti abbraccia un'area di interessi molto vasta e ricca di dati molto aggiornati, come esigono il ricercatore e l'educatore, che ne vogliono innanzitutto affrontare lo studio con rigore e cura per poi successivamente operare anche in modo concreto con percorsi di intervento politico opportunamente documentati e ragionevolmente fondati.*

<sup>1</sup> Professore emerito già Ordinario di Sociologia dell'Educazione e della Gioventù presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

## 1. “Generazione provvisoria” in un presente incerto

Entrando in merito al tema, gli adolescenti di oggi effettivamente appartengono sempre più ad una “*generazione provvisoria*”, che se da una parte sente l’instabilità del presente “velocizzato” dall’avvento e dalla diffusione delle nuove tecnologie, tanto da poter parlare di un “presente già futuro”, dall’altra si trova spesso priva di punti di riferimento e di modelli che ne orientino la crescita e ne sviluppino le potenzialità. Il senso della provvisorietà si coniuga con quello di incertezza delle condizioni di vita con un sempre più diffuso sentimento di perdita dei legami e di disorientamento, cui si accompagna un bisogno crescente di sicurezza che genera stress, tensione e noia, in una società etichettata anche dal sociologo Bauman come un’epoca permeata dalla cultura dell’eccesso e del virtuale, caratterizzata dallo sviluppo delle passioni tristi e dalla perdita di punti di riferimento, e dominata dall’etica dei consumi<sup>2</sup>.

I contorni del futuro per i giovani sono resi ancora più incerti e sfocati dalla crisi dei valori del mondo adulto, in una situazione di mutamenti radicali del mondo del lavoro e nell’incertezza dell’economia globalizzata. Non ci si riferisce solamente a quei minori che subiscono abusi, che incappano nella devianza o a quelli costretti a vivere in condizioni di estrema povertà.

È sotto gli occhi di tutti come ne vengano toccati anche quei ragazzi che si trovano inseriti in contesti fortunatamente meno problematici, i quali offrono loro opportunità, mezzi, e perfino, in molti casi, una abbondante dose di superfluo (quasi di un vero e proprio spreco di oggetti). Lo testimonia, nel modo più evidente, la diffusione di comportamenti di devianza “borghese”, o di devianza “normalizzata”.

### 1.1. *L’immagine di sé costruita sul web*

Le moderne tecnologie e le enormi potenzialità di cui dispongono gli adolescenti, come mai è accaduto per le precedenti generazioni, dovrebbero facilitare l’espressione di sé e della propria creatività, non ingabbiarla invece nella routine e nell’autoreferenzialità improduttiva. Dovrebbero favorire l’incontro e le relazioni reali, non la chiusura o un confronto vuoto e mascherato con il mondo esterno. Le tecnologie multimediali potrebbero costituire, anche per i ragazzi, un’enorme risorsa, da sfruttare al meglio. Ma non sempre accade. Aggrappati tenacemente alla prepotenza dei messaggi, veicolati dai mezzi di comunicazione e dalla pubblicità, questi adolescenti troppo spesso si adeguano al modello che fa dell’*immagine*, un bene da raggiungere a tutti i costi. Non aspirano quasi mai a diventare eroi, ma al massimo a diventare famosi. Persino quando possono proiettarsi nel futuro con la fantasia i minori sembrano sognare in piccolo: soprattutto i bambini dicono di voler assomigliare a personaggi di successo del mondo dello spettacolo o dello sport, scegliendo in modo convenzionale la bella showgirl o la velina del momento o l’atleta più vincente, famoso e in voga. Solo una minoranza di essi si proietta in un ruolo più attivo ed incisivo, pur sulla scia delle prestazioni e dei tratti personali di questi

<sup>2</sup> BAUMAN Z., *Voglia di comunità*, Bari, Laterza, 2003.



modelli, o verso ideali ed aspirazioni già impersonati realisticamente da personaggi beneficamente operativi come il presidente Obama, studiosi o scienziati come Rita Levi Montalcini.

La loro stessa trasgressione non rappresenta l'affermazione di un'identità personale, ma piuttosto una forma di omologazione. Nella maggior parte dei casi sembra che i ragazzi vogliano adeguarsi a "quello che fanno tutti", a "quello che sono tutti", piuttosto che seguire le proprie personali inclinazioni nel costruire il proprio percorso di vita. Tanto che persino il consumo di droghe, l'abuso di alcol e di fumo, o le nuove dipendenze tecnologiche hanno assunto, in molti contesti giovanili, caratteri di "normalità" o di routine.

Le indagini presentate in questo Rapporto<sup>3</sup> evidenziano in prima battuta che gli adolescenti, pur recependo le attese dei genitori e pur manifestando aspettative personali nel complesso convenzionali, considerano assai difficile il raggiungimento degli obiettivi di vita tradizionali come la laurea, un lavoro in linea con le loro aspirazioni, il matrimonio ed i figli. Il 33,6% degli adolescenti e giovani appare sfiduciato sulla possibilità di raggiungere l'obiettivo di laurearsi, il 49,4% di ottenere un lavoro stabile, il 42,9% di ottenere un lavoro che piace. I giovani hanno quindi precocemente assorbito le incertezze e le incognite a cui la società complessa costringe e che rischiano di gravare soprattutto sul loro futuro. Non a caso si ripete spesso che queste sono le prime generazioni, le cui prospettive indicano un futuro non migliore ma peggiore di quello dei loro genitori.

## 1.2. Nuove tecnologie e spinta al consumo

Anche al di là di possibili rischi, non si può fare a meno di osservare come in molti casi i *new media* svolgano un ruolo, soprattutto per i più giovani, di invito e supporto al consumo e al superfluo, e che d'altra parte sono considerati come una necessità (*i nuovi bisogni indotti*). Telefonini (ne possiedono uno il 53,7% dei bambini ed il 97,8% degli adolescenti) ed I-Pod, connessione ad Internet e social network rappresentano una sorta di appendice irrinunciabile per tanti adolescenti. Il numero di messaggi inviati quotidianamente, il numero di foto scattate col cellulare, la sinfonia di suonerie udibile in qualunque contesto evidenziano come, spesso, l' sms, la foto o la chiamata vengano effettuate soprattutto perché è disponibile uno strumento che le rende facilmente praticabili, più che per uno scopo preciso. Si tratta di strumenti di arricchimento della conoscenza e di reale apertura al mondo, ma anche vengono spesso utilizzati come sterili *status symbol*, ricercati ossessivamente al di là delle esigenze e dell'utilità reali.

Anziché essere stimolati a comunicare più agevolmente in tempo reale, disimparano l'italiano con il "codice sms". Anziché utilizzare i social network per esprimere opinioni, pensieri e passioni, alcuni li banalizzano con le sintesi banali e la futilità – si pensi al "cosa sto facendo in questo momento" ed al "mi piace/non mi piace più" di Facebook –, mentre la possibilità di incontrare e conoscere altre persone talvolta si riduce alla logica dell'accumulo (avere 400 "amici" virtuali e non sapere cosa farne, e

<sup>3</sup> EURISPES, 10° Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza, Roma, Eurolink, 2009, 895.

poi scompaiono di colpo). In questo senso proprio Facebook, uno dei maggiori fenomeni degli ultimi anni (vi partecipa il 71,1% degli adolescenti), rappresenta un ulteriore esempio emblematico delle potenzialità spesso sprecate dei nuovi media.

Nello stesso tempo desta preoccupazione il progressivo allontanamento dei giovani dalla realtà sociale e dalla politica prima ancora che ne conoscano le dinamiche più complesse, prima che abbiano tempo di elaborare uno spirito di partecipazione civile e orientamenti definiti. Emerge un senso generale di sfiducia ed estraneità anche verso il prossimo (*perdita dell'empatia*), che poi si materializza nei confronti dei rappresentanti delle Istituzioni e della politica stessa, che talvolta sfocia apertamente in indifferenza, polemica, disprezzo, blocca in anticipo ogni desiderio di partecipare attivamente alla vita sociale e di divenire quindi protagonisti ed attori stessi di una parte del loro futuro. E ciò, in contrapposizione con i notevoli sforzi che dalle istituzioni vengono proposti per un'attiva educazione alla cittadinanza. È pur vero che si osservano segnali di speranza sufficientemente evidenti nella partecipazione attiva nel servizio di volontariato, però l'intervento educativo dovrebbe percorrere strade sempre più incisive.

Dalla abbondantissima documentazione di dati, tabelle, schede, statistiche, riflessioni di approfondimento, contenute in questa preziosa miniera, sarebbe una grave trascuratezza non evidenziare quanto da un punto di vista educativo e politico è possibile far emergere e stimolare all'approfondimento su alcuni dei temi più pertinenti l'orientamento culturale della condizione giovanile oggi. Questi ci permettono di osservare non solo le trasformazioni sociali e il contesto societario, in cui questi adolescenti e giovani si stanno muovendo, ma anche le loro rispettive dinamiche evolutive, i loro interessi comuni, preferenze, stili di vita, rapporti con la società nei suoi aspetti positivi ed anche in quelli problematici o a rischio. L'obiettivo di essere educatori attenti e sensibilizzati alle esigenze delle nuove generazioni ci orienta a concentrare il nostro studio sui temi relativi all'area del disagio e all'area dei valori e degli stili di vita degli adolescenti.

## 2. Area del disagio adolescenziale

La condizione dei minori, oltre che essere per se stessa una situazione di equilibrio precario, sia ormonale che psicologico, viene aggravata anche dall'esplicito sfruttamento degli adulti, i quali, privi di qualsiasi rispetto e stima per il valore dell'infanzia, ne considerano la presenza semplicemente a vantaggio dei loro intrighi, oggetto non solo della più elementare riprovazione sociale, ma anche di squallide manovre penalmente passibili.

### 2.1. Lo sfruttamento dei minori nel lavoro e nel mercato del sesso

#### 2.1.1. Lo sfruttamento dei minori nel lavoro

In una prospettiva internazionale, l'ultimo Rapporto ILO (*International Labor Office, 2010*)<sup>4</sup> rileva che il lavoro minorile sembra essere in progressiva diminuzio-

<sup>4</sup> [www.ilo.org](http://www.ilo.org).

ne, anche se purtroppo ancora piuttosto modestamente, con una riduzione del 3% tra il 2004 e il 2008. I dati del 2010 contrastano con quelli del 2006 in cui veniva presentato un quadro molto più incoraggiante. Le nuove cifre mostrano un progresso "irregolare" verso il raggiungimento dell'obiettivo di eliminare le peggiori forme di lavoro minorile entro il 2016. Ma il Rapporto<sup>5</sup> avverte che se questa situazione persiste, non si riuscirà a raggiungere l'obiettivo fissato, anche se nel periodo 2000-2004, la diminuzione si attestava al 10%. Ad oggi il numero di minori lavoratori a livello mondiale è di 215 milioni, solo sette milioni in meno rispetto al 2004. Nella fascia d'età 5-14 anni, il numero di bambini/e lavoratori è diminuito del 10% e il numero di bambini/e impiegati in lavori pericolosi è sceso del 31%. Per quanto riguarda i lavori pericolosi (che sono spesso una variante delle peggiori forme di lavoro minorile), il numero di minori che vi sono coinvolti sta diminuendo, ma il tasso complessivo di riduzione ha subito un rallentamento. Sono infatti ancora 115 milioni i bambini/e che li svolgono. In particolare, è stata registrata una diminuzione del 15% del numero delle bambine lavoratrici e del 24% di quelle impiegate in lavori pericolosi. Allo stesso tempo però, è aumentato il lavoro minorile tra i bambini maschi, sia in termini percentuali sia in termini assoluti.

La loro presenza nei lavori pericolosi rimane relativamente stabile. Invece nella fascia d'età 15-17 anni, è stato riscontrato un allarmante aumento del 20% del lavoro minorile - da 52 milioni a 62 milioni. Nella fascia d'età 5-14 anni, il numero dei bambini/e coinvolti in attività economiche è sceso nelle regioni dell'Asia-Pacifico e America Latina-Caraibi. Al contrario, per lo stesso gruppo di età, si è registrata una crescita nell'Africa Sub-Sahariana. La situazione è particolarmente grave in questa regione, dove, un minore su quattro tra i 5 e i 17 anni è lavoratore. Nella regione Asia-Pacifico il rapporto è di un minore su otto e in America Latina-Caraibi è di uno su dieci. La maggior parte dei bambini/e lavorano nel settore dell'agricoltura (60%). Solo un bambino/a lavoratore su cinque riceve un salario. La stragrande maggioranza lavora per la propria famiglia senza alcuna retribuzione. Infine nello stesso Rapporto si legge che sono stati fatti considerevoli passi in avanti nella ratifica delle norme dell'ILO sul lavoro minorile, circa la Convenzione n. 182 (peggiori forme di lavoro minorile) e la Convenzione n.138 (età minima). Tuttavia, ancora un terzo dei bambini/e del mondo vive in paesi che non hanno ratificato queste Convenzioni.

### *2.1.2. Lo sfruttamento sessuale dei minori*

Quanto alle vittime di sfruttamento in lavori forzati, sia minori che adulti, sono circa 12.300.000. Di questi, 1.400.000 sono annualmente avviati e coinvolti in azioni di lavoro forzato inerenti la sfera della sessualità e di essi circa la metà (700.000) sono bambini (ILO, 2005). Secondo l'analisi effettuata dalle Nazioni Unite nel 2006 sono ben 220 milioni i bambini, che hanno subito rapporti sessuali forzati o abusivi; e di essi 150 milioni sono bambine e 70 milioni sono maschi. L'analisi della fascia di età dei bambini immessi nel mercato dello sfruttamento sessuale ci rivela così un quadro squallido: relativamente pochi sono i bam-

<sup>5</sup> EURISPES, *Ibidem*, 137 ss.

bini sfruttati nella fascia di età fino a sei anni (meno del 10% del totale), mentre la stragrande maggioranza sono minori che vanno dai 13 ai 17 anni (il 60% circa). Ogni 5 minori sfruttati, 4 sono di sesso femminile, mentre i clienti omosessuali rappresentano circa il 15% del totale dei clienti.

*Le nuove tecnologie dello sfruttamento.* Il primo rischio a cui oggi i *social network* espongono i minorenni è il *grooming*, cioè una nuova tipologia di condotta attuata, in Internet, da persone che vogliono sedurre minorenni indebolendone la volontà, e ciò al fine di mantenere il massimo controllo del giovane. Seguendo tale metodo, l'adulto che vuole abusare di uno specifico minore che sia utente di Internet, lo induce gradualmente a superare le sue naturali resistenze, attraverso semplici tecniche di manipolazione psicologica che lo fanno sentire importante e speciale<sup>6</sup>.

In Facebook diversi gruppi sociali si occupano del tempo libero e degli interessi comuni dei membri. Fra essi la sessualità la fa da padrona. Diviene così facile entrare in gruppi che classificano e uniscono giovanissimi omosessuali o eterosessuali in cerca di partner, ovvero che costituiscono terra di incontro fra giovani che cercano adulti o adulti che cercano giovani. Nelle bacheche dei loro profili sono presenti foto di loro stessi nudi, o comunque in atteggiamenti seducenti. Aderiscono a diversi gruppi analoghi e condividono con adulti immagini e racconti del tutto espliciti. Nella chat "one to one", i ragazzi, anche piccolissimi, diventano velocemente espliciti nelle richieste di incontro e di ciò che potrebbe accadere durante lo stesso. Propongono talora quella che loro chiamano "friendship with benefits", che prevede offerte di beni o servizi in cambio di sesso. Ad ognuno dei partner giungono i benefici desiderati: all'adulto il corpo di un minore disponibile ad incontri marcatamente sessualizzati, al minore che accede a tale ruolo il pagamento di oggetti di uso che egli desidera avere ma che, per diversi motivi, non può acquistare (l'ipod, l'iphone, un telefonino multifunzionale, una importante ricarica del cellulare, vestiti, etc.).

*Lo scambio attraverso Internet è diventato un affare di notevoli dimensioni.*

Internet è e resta uno dei nodi più problematici della intera filiera dello sfruttamento sessuale dei minori ed ha un ruolo di normalizzazione della fruizione dei materiali in esso reperibili, fornendo agli utenti, grazie alla estrema facilità di reperimento del materiale anche più spinto, una complessiva e comprensiva «aura di plausibilità e di utilizzabilità». Fra l'altro è palese che Internet si contraddistingue per una serie di elementi che contribuiscono a rendere più accettabile e, in un certo senso, a favorire comportamenti che altrimenti si riterrebbero devianti e riprovevoli.

Questi elementi sono<sup>7</sup>:

- l'anonimato del passaggio in Internet: chi vi accede per vedere materiale pedopornografico ha la sensazione di non esporsi eccessivamente, ritenendo che non sia semplice giungere a lui e al suo computer;

<sup>6</sup> EURISPES, *Ibidem*, 57 ss.

<sup>7</sup> EURISPES, *Ibidem*, 60.

- l'assenza della dimensione non verbale della comunicazione (ad esempio, le espressioni, i gesti, le posture, la prossemica): le chat sono anonime e quasi sempre silenziose. Non si deve, cioè, parlare con le altre persone, ma scrivere frasi che spesso, fra l'altro, non hanno un vero senso compiuto. Ciò, collegato all'anonimità del momento, tende a incitare condotte devianti o linguaggi molto espliciti che altrimenti non sarebbero di facile gestione nel colloquio a due;
- il fatto che la condotta che tiene il soggetto è rafforzata dalla condotta che le altre persone presenti nella chat o nel gruppo di riferimento agiscono (e quindi normalizzano);
- l'inesistente percezione della deterrenza che si accompagna, per pudore, ai comportamenti inerenti la sfera della sessualità. In altri termini: buona parte delle persone che esprime condotte sessualizzate in Internet (come la partecipazione attiva a video chat o l'adescamento di minori con narrazioni inverosimili) non si comporterebbe nella medesima maniera se fosse in un ambiente che prevede la compresenza reale dei possibili partner.

## 2.2. Il bullismo: un fenomeno in costante crescita

Sono passati 10 anni da quando per la prima volta Eurispes e Telefono Azzurro hanno affrontato il tema del bullismo. Nel sondaggio di quest'anno, tra i comportamenti identificati come atti di bullismo è stata inserita l'opzione "diffusione di informazioni false o cattive su di te". Questo item è stato indicato dal numero più alto sia di minori (22% circa) che di adolescenti (26,6%). Ciò dimostra che sono maggiormente diffuse forme di prevaricazione di tipo psicologico che si manifestano sottoforma di "diffamazione"<sup>8</sup>. Cresce inoltre l'indifferenza (19,5%) come "reazione" da parte di chi assiste ad un atto di bullismo (nel 20,3% dei casi disapprovano ma senza intervenire). È preoccupante, infatti, riscontrare come la maggior parte degli adolescenti rimanga inerme di fronte alla prevaricazione "agita" o "subita" dai propri compagni. Desta, infine, sgomento l'aumento della percentuale dei minori (9%) che manifesta un forte timore ad identificare l'autore delle prepotenze e delle angherie subite.

*Il monitoraggio costante.* È nel 2000 che, per la prima volta, nel rapporto dell'Eurispes compare il tema della "prevaricazione tra i minori". Tra le risposte relative alle prepotenze subite e a quelle agite i dati evidenziarono come le prepotenze di entrambe le tipologie coinvolgessero maggiormente l'universo maschile. Ma è nel 3° Rapporto Eurispes-Telefono Azzurro, del 2002, che si sono registrati i primi risultati significativi riguardo al bullismo. Alla domanda "Ti è mai capitato di picchiare o minacciare qualcuno?", più della metà dei bambini (55,3%) e quasi due adolescenti su tre (63,8%) di sesso maschile, hanno risposto affermativamente. Inoltre un terzo dei minori maschi (33,4%) ha dichiarato di aver visto verificarsi nella propria scuola "minacce o atti di prepotenza continui da parte dei compagni" e quasi il 20% ha riferito, addirittura, il verificarsi di "continue violenze fisiche da parte dei compagni". Tra il 2002 e il 2004 si è infine riscontrato un au-

<sup>8</sup> EURISPES, *Ibidem*, 109-123.

mento di due forme di prevaricazione: “le minacce o atti di prepotenza continui da parte dei compagni” (dal 33,5% nel 2002 al 35,4% nel 2004) e “le continue violenze fisiche” (dal 10,9% al 16,8%).

*L'indifferenza come difesa.* Nelle indagini Eurispes effettuate nel 2008 e nel 2009, si osserva un cambiamento di atteggiamenti in chi assiste a episodi di bullismo. Tra gli adolescenti l'indifferenza è la reazione che si manifesta più frequentemente (19,5%) con una percentuale di quasi sette punti superiore a quella dello scorso anno (12,1%). In generale, l'atteggiamento di chi “assiste senza intervenire” pur “disapprovando” (20,3%) o “allontanandosi per non essere presi di mira” (9,9%), sembra quello più frequente tra i ragazzi e le ragazze che assistono ad un episodio di bullismo, ancora di più rispetto al 2008, quando gli adolescenti che “disapprovavano senza intervenire” era il 15,5% e chi si “allontanava per non essere preso di mira” era il 7,7%. A fronte di un aumento degli “spettatori silenziosi”, rispetto allo scorso anno, diminuiscono, seppur di poco, i bulli gregari: quelli che “si divertono” (21,1% nel 2009 vs 21,4% nel 2008) e quelli che “danno man forte ai bulli” (1,8% del 2009 vs 2,5% nel 2008).

Quali comportamenti subiscono le vittime? Significativa è la “diffusione di informazioni false o cattive” a cui hanno risposto di essere stati vittime il 22,8% degli adolescenti maschi e ben il 30,4% delle femmine. Queste infatti lamentano, in percentuale maggiore rispetto ai due anni precedenti, di aver ricevuto “offese immotivate e ripetute” (27%), “provocazioni e/o prese in giro ripetute” (27,4%) fino alle “minacce” (9,1%). Soggetti attivi sono prevalentemente maschi per il 23,6% e per il 12% femmine. Particolare attenzione deve essere data alle forme di bullismo razzista o xenofobo. Soprattutto fra i banchi di scuola cresce, infatti, il numero di stranieri costretti a subire, spesso, offese e calunnie da parte dei compagni. Nel 2002, sia ai minori che agli adolescenti è stato chiesto di riferire se fossero a conoscenza di episodi di isolamento o maltrattamento fatti a minori stranieri nella propria scuola. La percentuale degli adolescenti che si riteneva a conoscenza di discriminazioni razziali nella propria scuola, era del 24,1%. La stessa domanda posta agli adolescenti, due anni più tardi, nel 2004, confermava quanto emerso nel 2002 (22,2%). Come poi emerge anche dai dati di quest'anno, a distanza di sette anni, fra i minori si conferma la convinzione che il bullo prenda di mira chi è di nazionalità straniera. Infine per entrambi i sessi, il bullo adotta comportamenti di prevaricazione, specialmente nei confronti di chi “non sa difendersi o non reagisce” (63,6%).

*Il cyber bullismo.* Nel Rapporto di quest'anno gli adolescenti che dichiarano di essere stati protagonisti, sia nel ruolo di “vittima” che di “carnefice”, in episodi di cyber bullismo sono aumentati rispetto al 2008. In particolare, la percentuale degli adolescenti che dichiarano di aver “ricevuto qualche volta o spesso messaggi, foto o video offensivi o minacciosi”, è aumentata dal 3% del 2008, al 5,6% del 2009. Chi afferma di “ricevere o trovare qualche volta/spesso informazioni false sul proprio conto”, nel 2009, raggiunge il 12,6% a fronte dell'11,6% dell'anno precedente. Sono aumentati anche coloro che affermano di aver compiuto azioni di cyber bullismo, come avere “inviato o diffuso messaggi, foto o video offensivi o minacciosi” (3,2% vs 2,4%), “diffuso informazioni false su un'altra per-



sona” (4% vs 3,6%) ed “avere escluso intenzionalmente qualche volta/spesso una persona da gruppi on line” (7,5% vs 5,4%).

### 2.3. *Fumo, doping, alcol e gioco d'azzardo: quattro sfide per l'educatore*

L'adolescenza è un'età di elevata vulnerabilità psicologica, segnata dalla presa di distanza dalle figure genitoriali, dagli adulti e dall'autorità, ma anche da un forte bisogno di accettazione da parte dei propri coetanei, nonché dalla ricerca di un'identità propria definita spesso per distinzione e contrapposizione. È anche l'età della “spavalderia” come atteggiamento irrompente nei confronti dei pericoli e di ciò che è oggetto di divieto. Tutto ciò prende forma di trasgressione, rispetto alle norme imposte dagli adulti e di conformismo rispetto alle mode suggerite dal gruppo e dagli adolescenti più grandi. I modelli prescelti sono spesso ragazzi considerati più forti delle regole esterne, coraggiosi in quanto sprezzanti dei rischi associati ai comportamenti proibiti o sconsigliati.

Di qui la frequente attrazione per l'alcol, le sostanze stupefacenti, il fumo e il gioco d'azzardo: comportamenti “da grandi”, comportamenti che gli adulti “proibiscono” e definiscono dannosi. Con queste spinte i ragazzi si accostano a queste sostanze, anche molto presto per emulazione, per sentirsi accettati dal gruppo, per affrontare con più facilità le ansie e le difficoltà della loro età.

#### 2.3.1. *Il fumo tra i giovani*

Il fumo causa ogni anno 5,4 milioni di vittime nel mondo e circa 85.000 solo in Italia per patologie ad esso legate (Ministero del Welfare, 2008). I costi ospedalieri correlati al fumo rappresentano l'8% della spesa sanitaria nazionale (5,7 miliardi di euro), senza contare le giornate lavorative perse e i costi delle cure domiciliari (Centro documentazione dell'Eurispes, 2009).

L'indagine “Il fumo in Italia” svolta nel 2009 da Doxa per l'Istituto Superiore di Sanità su un campione di 3.213 intervistati con età superiore ai 15 anni, stima il numero dei fumatori in Italia intorno a 13 milioni (una persona su 4: il 28,9% dei maschi ed il 22,3% delle femmine)<sup>9</sup>.

I dati Istat indicano che già fra i 14 ed i 17 anni, il 6,7% degli adolescenti fuma ed il 3,2% ha fumato e poi smesso. La percentuale cresce all'aumentare dell'età: fra i 18 ed i 19 anni i fumatori sono il 22,4%, fra i 20 ed i 24 anni ben il 27,3%, (valore superiore alla media della popolazione generale che è del 22,1%).

Come nella popolazione generale, anche fra i giovanissimi l'abitudine al fumo è più diffusa nei maschi che nelle femmine; il divario è però minimo dai 14 ai 17 anni e più accentuato dai 20 ai 24. La maggior parte dei ragazzi dai 15 ai 24 anni ha iniziato a fumare tra i 15 ed i 17 anni (60,8%); più di un giovane su 5 (21%) ha cominciato prima dei 15 anni, un 18,2% tra i 18 ed i 20 anni. L'età media della prima sigaretta risulta quindi sui 16 anni.

Da una ricerca (Doxa-Istituto Superiore della Sanità, 2007) sui giovani ed il fumo emerge che fumano 1,2 milioni di ragazzi tra i 15 ed i 24 anni (il 22,5% dei maschi ed il 17,3% delle femmine) (stime). Inoltre:

<sup>9</sup> EURISPES, *Ibidem*, 187-192.



- i giovani fumatori risultano più numerosi al Nord ed al Centro piuttosto che al Sud;
- il 70,1% fuma a casa, il 48,8% fuori dalla scuola o dall'università;
- il 73,6% fuma di più, quando si trova in compagnia, il 26,4% di più quando è solo;
- solo il 29,5% del campione è dell'opinione che fumare le sigarette *light* faccia meno male che fumare quelle normali;
- la maggioranza dei ragazzi (58,4%) considera il fumo passivo molto dannoso per la salute, il 36,5% abbastanza dannoso, così che la quasi totalità (94,9%) ne riconosce la reale pericolosità;
- solo il 10,2% dei giovani intervistati con l'abitudine del fumo riferisce di pensare seriamente di smettere nei prossimi 6 mesi; l'11,6% non lo sa, mentre ben il 78,2% dice chiaramente di non averne l'intenzione;
- oltre la metà dei ragazzi però dichiara che cambierebbe le proprie abitudini: il 43,7% fumerebbe di meno, il 15,5% smetterebbe del tutto nell'ipotesi in cui il prezzo minimo delle sigarette aumentasse fino a 5 euro;

In una sua replica nel 2010 (indagine "Donne milanesi e fumo", condotta su un campione rappresentativo di 600 donne, per conto dell'Istituto Superiore di Sanità) si è trovato che a Milano una ragazza su tre fuma. Il 44% delle baby fumatrici (15-24 anni) ha iniziato prima dei 18 anni. Per la metà delle giovani fumatrici tutto è iniziato perché "influenzate dagli amici", mentre il 16% ha provato la prima sigaretta "per il gusto che ne provava". Il 9% ha iniziato per sentirsi più grande.

### 2.3.2. Il "doping" fra i giovani "sportivi"

Nello sport si usa l'espressione "doping" per significare l'uso da parte degli sportivi, delle classi farmacologiche di agenti dopanti (anabolizzanti, glucocorticosteroidi, betabloccanti, stimolanti, narcotici, cannabinoidi e agenti mascheranti) o di metodi di doping, vietati dalle organizzazioni sportive internazionali competenti.

Sulla fascia "adolescenziale" la Società italiana di Pediatria (SiP), con il patrocinio del Ministero della Gioventù pubblica ogni anno il Rapporto annuale sulle abitudini e gli stili di vita degli adolescenti italiani. Dall'indagine presentata al dicembre 2008, su un campione di 1.120 ragazzi e ragazze, di età compresa tra i 12 e i 14 anni, è emerso che il 18,5% ritiene «accettabile assumere qualche integratore o qualche medicinale per migliorare le proprie prestazioni sportive» e che il 28,8% conosce, addirittura, qualche amico o compagno che lo fa. Il 76,8% dei ragazzi e ragazze intervistati, afferma, tuttavia, di ritenere rischioso «prendere integratori per migliorare le prestazioni atletiche». Dal punto di vista sanitario perciò il doping deve essere considerato come un serio rischio per la salute di chi lo pratica. Gli effetti collaterali, assai spesso gravi, dipendono da diversi fattori; la tossicità della sostanza assunta, il suo dosaggio, il metodo di somministrazione, il lasso di tempo per cui l'atleta ne fa uso e infine le condizioni fisiche dell'atleta. Il doping porta l'individuo ad una vera e propria dipendenza psico-fisica, caratteristica principale di ogni forma di tossicodipendenza<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> EURISPES, *Ibidem*, 181-186.

Conseguenza diretta di questo stato è la cosiddetta “sindrome d’astinenza”, a causa della quale l’organismo non è più in grado di interrompere l’assunzione della sostanza dopante, che si è sostituita, ormai, ai suoi corrispettivi fisiologici.

Tra gli effetti negativi tipici della crisi di astinenza si presentano la depressione vs eccitazione; l’atrofia vs ipertrofia muscolare; la paura vs disprezzo del pericolo; l’astenia vs vigore. La graduale assunzione della sostanza dopante produce effetti fisiologici negativi e dannosi così che l’organismo non è più in grado di farne a meno, tanto che a quel punto il “dopingdipendente” considera irrinunciabili i *benefici* psicologici e sociali attribuiti all’uso della sostanza dopante: come l’ascesa sociale nell’ambito del gruppo di riferimento; il successo e il consenso nel gruppo di appartenenza; l’aumento di sicurezza sociale; la percezione dell’accresciuto senso di autostima e di sicurezza personale nell’affrontare e risolvere problemi e pericoli; la percezione del miglioramento del benessere psico-fisico; l’aumentata capacità relazionale e accettabilità sociale; la percezione di una migliore performance fisica e psichica, ecc.

*Da un punto di vista educativo*, che a noi più interessa, il doping non solo viola le regole dello sport inteso come «competizione leale e corretta, come palestra e scuola di vita», ma il ricorso a sostanze e metodi “altri”, dalla pratica sportiva, minano, oggi, eticità dello sport e della “sportività”, intesa come lealtà, correttezza, onestà. Ne viene macchiata nel suo stesso significato più alto valore la corretta e sana competizione tra giovani: non sono più la fatica, l’impegno, la volontà e le proprie doti naturali, a rendere più probabile la vittoria, il raggiungimento del traguardo, ma qualcosa d’altro estraneo alla propria vita che però alla fine ne diventa il tiranno. L’assunzione di sostanze in grado di aumentare la forza fisica, di trasmettere energia e vigore al corpo, allettano soprattutto chi, più ingenuamente, è convinto così di potercela fare meglio e di più. In questa fase delicata della vita, che è l’adolescenza, fase di transizione tra le più difficili nella vita dell’uomo, si può correre il rischio quindi di perdere quei punti di riferimento proposti e maturati nella famiglia, che sono estremamente necessari per ripartire alla conquista della vita. Le pressioni psicologiche esterne conducono ad una forte fragilità e dispongono ad una maggiore debolezza di fronte ai rischi non immaginari. Insieme a queste sensazioni infatti, il sentimento di inadeguatezza porta l’adolescente alla voglia di provare nuove esperienze, di testare i propri limiti anche fino all’estremo, rendendo più probabile il ricorso all’utilizzo di sostanze, capaci di alleviare, momentaneamente e solo apparentemente, l’enorme disagio, che invece va prevenuto e superato con ben altri strumenti educativi come sono la formazione del carattere e l’esercizio positivo dell’educazione della volontà.

### *2.3.3. Il consumo di alcol tra i giovani*

Un decesso su 25 nel mondo è imputabile all’abuso di alcol, in Europa addirittura uno su 10. L’alcol è la prima causa di morte tra i giovani uomini europei (Oms): determina un decesso su 4 tra i ragazzi dai 15 ai 29 anni; 55.000 morti l’anno per incidenti automobilistici causati dall’alcol, avvelenamento, suicidio indotto dalla dipendenza, omicidi causati dal consumo di alcol. È inoltre la causa del 10% dei decessi delle ragazze.

L'European School Survey on Alcohol and other Drugs<sup>11</sup> ha condotto uno studio in 35 paesi rilevando che, mentre negli ultimi quattro anni il consumo di tabacco e cannabis è diminuito fra i ragazzi di 16 anni, quello di alcol è aumentato. Dello stesso orientamento sono le stime dell'Istituto Superiore della Sanità secondo il quale gli italiani a rischio abuso sono 8 milioni e mezzo, 750.000 dei quali adolescenti. L'Italia detiene infatti il primato negativo dell'età più bassa del primo contatto con l'alcol. L'età media in cui avviene l'iniziazione all'alcol è 12 anni e mezzo, rispetto ai 14,6 della media europea, così che il 54,6 % dei ragazzi tra 15 e 19 anni ha già sperimentato, almeno una volta, l'ubriacatura, che costituisce perciò nel nostro Paese un problema di grave e seria rilevanza nella popolazione generale, ma ancor più un'emergenza in forte crescita nella popolazione giovanile.

È proprio tra gli adolescenti che gli stili di consumo degli alcolici sono mutati in questi anni in modo più netto rispetto agli adulti. Tra i ragazzi è molto diffuso il consumo di bevande alcoliche al di fuori dei pasti, diventando l'alcol uno strumento per "sballarsi" indipendentemente dal piacere del bere.

Nell'ultimo decennio infatti è aumentato significativamente il consumo fuori pasto, dal 12,6% del 1998 al 18,7% del 2008 per i 14-17enni e dal 30,3% al 41,6% per i 18-24enni, senza significative differenze di sesso. Questo aumento interessa i ragazzi, mentre è quasi inesistente per la popolazione generale. Il tragico aumento dei casi di coma e di collasso alcolico tra i giovanissimi è il chiaro segnale del fatto che si è perso il senso del limite e che l'alcol si presta oggi all'eccesso e alle varie forme di trasgressività di gruppo. Sono il 17,6% dagli 11-15 anni, il 10,1% dai 16-17 anni, il 13,8% dai 18-19 anni, il 16% dai 20-24 anni gli adolescenti e giovani che diventano protagonisti di comportamenti a rischio nel consumo di bevande alcoliche.

Le percentuali dei ragazzi che riferiscono almeno un comportamento di consumo a rischio risultano in linea con la media dell'intera popolazione (15,9%). Se i consumi a rischio sono nettamente più diffusi fra i maschi (quasi un ragazzo su 4 tra i 20 e i 24 anni) che tra le femmine, fra queste ultime la quota più elevata di comportamenti rischiosi si trova proprio fra le più giovani (11-15 anni: 15,3%). Mettendo in relazione l'abitudine dei giovanissimi (11-17 anni) di porre in atto comportamenti a rischio nel consumo di bevande alcoliche con l'abitudine al consumo di alcol dei loro genitori, si osserva che esiste effettivamente una relazione positiva. I ragazzi con almeno un comportamento a rischio sono il 22,7% fra coloro i cui genitori manifestano consumo a rischio, a fronte di un ben più contenuto 15% fra quelli con genitori che non bevono o fanno un uso moderato di alcol.

*Sta emergendo un nuovo stile di consumo di alcol, il binge drinking (bere compulsivo), esso risulta più diffuso della media della popolazione fra i giovani dai 18 ai 24 anni e, in particolare, registra il suo picco fra i maschi dai 18 ai 24 anni: il 21,5% dei 18-19enni ed il 22,4% dei 20-24enni mentre sembra meno diffuso fra le ragazze, ma i valori, seppur contenuti, non sono da sottovalutare (dati Istat).*

<sup>11</sup> EURISPES, *Ibidem*, 193-200.

Meno frequente è il consumo giornaliero a rischio, a conferma del fatto che gli eccessi caratterizzano di solito particolari occasioni ritualizzate e di “divertimento obbligatorio” (week end, feste, rave party), e risultano fortemente associati all’abitudine di frequentare discoteche ed altri locali da ballo. Infatti l’approccio dei giovani all’alcol assomiglia sempre più ad un eccesso ritualizzato, uno stordimento di gruppo che è diventato moda o addirittura uno stile di vita. Si beve quello che capita, unico obiettivo è lo “sballo”. A riprova di questo, una nuova moda sempre più diffusa è anche quella delle “dosi” di alcol, *drink in bustina* in monoporzioni che contengono vodka, gin, rum, tequila. Le bustine sono comode perché possono essere bevute ovunque e costano pochissimo. L’effetto è quello di una “botta” immediata, un rituale simile, nella ricerca dell’effetto, a quello di una sniffata di coca o dell’assunzione di una pasticca; si possono mescolare inoltre ad altre bevande e anche nascondere. Oltre tutto questi prodotti permettono di aggirare il divieto di vendere bottiglie di alcolici fuori orario. Infine si stanno diffondendo sempre di più gli “alcolpops”, progettati appositamente per il mercato giovanile, bevande alcoliche pre-miscelate con bibite a base di zucchero. Il gusto dell’alcol è camuffato da quello della frutta, dello zucchero e degli aromi, di conseguenza i ragazzi tendono a consumarne più di uno.

*In conclusione*, il consumo di alcol presso i giovani è troppo spesso diventato oggi un consumo che ha perso ogni relazione con il piacere della degustazione e della buona tavola, ma anche è lontano da una sana convivialità pur verificandosi quasi esclusivamente in gruppo. Si fa solo per il gusto della ubriacatura e spesso come segno trasgressivo di novità o innovazione. Ne conseguono l’aumento degli incidenti stradali che coinvolgono ragazzi alla guida sotto l’effetto dell’alcol. Sono atteggiamenti troppo spesso autolesionistici ed irresponsabili che l’universo giovanile manifesta in diffuse e preoccupanti abitudini, come nei *social drinkers* (soprattutto giovani), che quando sono in compagnia bevono e miscelano di tutto, privilegiando al consumo quotidiano quello eccessivo e concentrato nel fine settimana. Non è il piacere del gusto da appagare, ma la ricerca dell’effetto-sballo che genera euforia, benessere istantaneo e disinibizione. Su questo influisce la progressiva cultura dello “sballo”. L’eccesso, in passato visto come prova estrema, come rito di passaggio dall’infanzia all’età adulta, oggi sta diventando spesso la regola. Si è passati dalla sobrietà al consumo eccessivo abituale. Bere forte sembra essere diventata una imperante moda giovanile, che impone notti di sballo “forzato”. Un rito che non ha niente a che vedere con l’apprezzamento del vino, il gusto e la qualità. L’alcol è diventato veicolo di stordimento o nel migliore dei casi filtro e mezzo per acquisire maggiore sicurezza, vincere la timidezza, evitare sistematicamente il confronto con la realtà e soffocarne le ansie: consumi compulsivi sentiti come irrinunciabili per la propria identità come anche per strutturare la propria appartenenza al gruppo dei pari.

In questo contesto non si possono negare le responsabilità degli adulti, non ultima la pervasiva ed ossessiva *campagna pubblicitaria* dei vari prodotti, il cui flusso fin dai primi anni dell’infanzia serve a costruire il consumatore di domani. Gli spot pubblicitari reclamizzano un modello di consumo legato ai suoi effetti euforici e spesso trasgressivi. Le pubblicità sono ammiccanti, richiamano alla

fiesta, alla conquista, alla visibilità, alla trasgressione, fattori che influiscono molto di più sugli adolescenti e giovani alla ricerca di un proprio riconoscimento sociale. Se l'immagine legata al fumo di sigarette, invece, ha senza dubbio perso nel corso degli anni gran parte del suo fascino, non solo in Usa, ma anche in Italia, se l'abitudine al fumo è effettivamente scesa, sono invece in aumento i baby fumatori, prova del fatto che, al di là dei modelli mediatici, la sigaretta rappresenta ancora per i più giovani il fascino del proibito, dell'abitudine "da grandi", che poi diventa vizio. Sarebbe quindi necessario disinnescare l'equazione fra bere o fumare e benessere, o ancora meglio recuperare una sana cultura del bere, un modo sano di vivere il tempo libero, attraverso gli interessi personali ed una socialità attiva e propositiva.

#### 2.3.4. *I giovani e il gioco d'azzardo (anche su Internet)*

Nel maggio 2009 l'Eurispes ha condotto un'indagine volta a studiare la cultura del gioco tra gli italiani. Nell'ambito della stessa indagine, è stato possibile ricavare interessanti indicazioni rispetto all'idea e al significato che i giovani italiani, appartenenti alla fascia d'età 18-24 anni, danno al gioco d'azzardo<sup>12</sup>. Per il 30% dei giovani intervistati, giocare d'azzardo rappresenta un "rischio", ma non quanto lo rappresenta per la totalità del campione preso in esame (40,3%). Evidentemente le nuove generazioni hanno un rapporto con il gioco d'azzardo più "familiare" e questo permette loro di avere una "confidenza" maggiore con ciò che però rischia di lasciare effetti pericolosi. Non a caso, la fascia d'età più giovane (19%), rispetto all'intera popolazione (17,4%), è più propensa a considerare il gioco d'azzardo più come fonte di svago che di arricchimento; tuttavia, viene anche riconosciuto, non da pochi (27%) come rischio di dipendenza e di patologia.

Nel Rapporto di *Nomisma 2009 "Gioco & Giovani"*, (8.582 giovani tra i 16-19anni; delle IV e V delle Scuole Superiori, su un universo di 950.000 studenti), si rileva che il 68% (rispetto alla media della popolazione totale del 55%) ha tentato la fortuna almeno una volta. Un segno inequivocabile del fascino che il gioco con le sue attrattive (sfida della sorte, aspetti ludici, speranza di un cambiamento radicale) esercita sui ragazzi. Fra le motivazioni che li spingono al gioco prevale la speranza di una vincita (51%) ed il divertimento (28%), mentre l'incontro con il mondo dei giochi è molto spesso fortuito, "per caso" (il 52%). Viceversa i ragazzi che non si sono mai avvicinati al gioco (32%) spiegano tale distacco con lo scarso interesse e attrattività che suscitano i giochi. Il 57% degli studenti delle classi IV e V delle scuole secondarie superiori dedica al gioco meno di 1 ora al mese. Pertanto il gioco è in genere un passatempo occasionale ed ha un impatto limitato sulla vita quotidiana, anche perché il 54% è consapevole delle maggiori possibilità di perdere, una quota pari all'8% reinveste in gioco le vincite vinte e il 56% non giocherebbe nulla pure davanti a un'inaspettata e consistente disponibilità di denaro (100 €). Vi è comunque prudenza nell'investire somme di denaro elevate nel gioco. Se perciò da un lato non desta preoccupazione il fenomeno, dall'altro

<sup>12</sup> EURISPES, *Ibidem*, 461-477.

emerge un segnale di ripetitività quotidiana e di accostamento a questo tipo di gioco almeno per un certo numero di studenti da non sottovalutare, come quel 4,5% che vi dedica circa 1 ora al giorno.

Vi si dedicano soprattutto i maschi (76% rispetto al 61% delle ragazze) nelle aree del Sud-Isole (75%), negli istituti professionali (78%), tecnici (74,6%). Tra i liceali la media dei giocatori scende sensibilmente al 58%, come anche gli studenti che provengono da famiglie in cui non si gioca affatto, hanno una propensione al gioco pari al 36,8%, valore che sale vertiginosamente all'80,3% se si prendono in considerazione gli studenti con famiglie in cui è presente l'abitudine al gioco. Più preoccupanti sono le implicazioni negative sulla vita quotidiana e sulle relazioni familiari che alcuni studenti hanno già sperimentato a causa del gioco: il 24% dei giovani giocatori ha nascosto o ridimensionato le proprie abitudini di gioco ai genitori, il 5% ha derogato ad impegni scolastici e/o familiari per giocare, mentre quasi il 12% gioca per sfuggire ai problemi personali.

Pur ritenendolo un fenomeno ancora abbastanza limitato tra gli adolescenti (il 92,3% è consapevole che il gioco può creare forme di dipendenza), il fatto però che esso sia maggiormente presente nelle fasce più deboli della popolazione deve mettere in guardia l'educatore ad operare preventivamente sia in senso educativo che politico. Il fascino della fortuna, soprattutto in un momento di crisi come l'attuale, sollecitato anche dalla pubblicità che ti presenta una vita nuova e diversa "in soli 5 minuti" non è senza presa e produce effetti rischiosi per adolescenti già forse vittime della noia o dell'apatia fatalista di fronte al futuro.

### 3. Area degli stili di vita

Riferirci alla categoria interpretativa degli "stili di vita degli adolescenti e dei giovani" significa entrare in un terreno molto complesso e articolato, la cui discussione teorica, peraltro molto interessante, ci porterebbe lontano dal nostro obiettivo immediato. Ci limitiamo qui a considerare lo "stile di vita" come un elemento qualificante della propria identità sia personale che di gruppo, che viene progressivamente interiorizzato, ma che ha molte manifestazioni esteriori, dalle quali spesso si può evincere o esprimere una certa immagine pubblica di sé, specie a livello comunitario, aggregativo o di semplice gruppo. In questa logica noi qui ci riferiamo ad alcuni elementi caratterizzanti una certa tendenza degli adolescenti e dei giovani a presentarsi o ad auto esporsi in modo assai visibile per tutti al di fuori di ogni conformismo.

In una valutazione educativamente costruttiva ci riferiamo a condotte che, partendo dagli stili di consumo a rischio a livello anche di pre-adolescenza, sollecitata facilmente dall'incanto dell'apparire e dell'immagine di sé da auto produrre in modo eclatante, spinta dalla fascinazione del successo televisivo che tutti contagia, può felicemente approdare a comportamenti pedagogicamente più positivi e costruttivi, sostenuti sia da una chiara convinzione della propria autoefficacia, ma soprattutto da una progettualità generosa di apertura all'altro e alla società, che si viene ad esprimere nella promozione del volontariato e dell'associazionismo giovanile.



### 3.1. Stili di vita e di consumo a rischio

#### 3.1.1. Il bambino diretto dal marketing

*La Kidfluence.* Per il marketing, il bambino è contemporaneamente soggetto passivo influenzato dalle azioni promozionali e soggetto attivo, in grado di formulare delle richieste ai genitori, talora anche per gli acquisti di prodotti che non lo riguardano esclusivamente. Mentre le azioni di marketing che considerano il bambino *soggetto passivo* si concentrano perlopiù su elementi visibili all'interno del supermercato, quali il *packaging* dei prodotti e la disposizione negli scaffali, quelle che considerano il bambino *soggetto attivo* si concentrano sulla sua capacità di influenzare il comportamento d'acquisto dei genitori, possibilmente anche fuori dal supermercato<sup>13</sup>.

Le tecniche utilizzate per quest'ultimo tipo d'azione sono concentrate soprattutto sulla capacità dei bambini di tormentare i genitori facendo capricci (*persistent nagging o pester power*) e sono strutturate in maniera tale che il bambino prenda coscienza del potenziale persuasivo dei suoi comportamenti (*importance nagging*), suggerendogli in qualche modo che, se il genitore non acconsente alle sue richieste, può provare a convincerlo, o addirittura a manipolarlo, facendo leva su quella che un certo marketing considera "una debolezza del genitore" da sfruttare appieno.

Ovviamente l'interesse principale del marketing che adotta queste tattiche non è quello di aiutare i piccoli a convincere dei genitori forse troppo ingenerosi, ma è quello di raggiungere indirettamente il loro portafoglio. Le nuove frontiere del marketing nell'era digitale quindi si muovono affinché il destinatario del messaggio non sia più meramente passivo, ma un soggetto invitato ad essere protagonista personalmente invitato ad un gioco o ad un evento sociale on-line, con qualsiasi strumento elettronico, come per esempio:

- promuovendo siti a misura di bambino per reclamizzare i propri prodotti;
- inviando messaggi via cellulare per attrarre l'attenzione e per invitare a eventi on-line su internet,
- creando profili di usi e stili di vita degli utenti, per indirizzare loro messaggi individualizzati,
- espandendo il "passaparola", alle varie liste di e-mail.

Il marketing lavora fino a produrre anche danni generalizzati, quasi quell'epidemia oggi assai diffusa, che è l'obesità infantile. Da una recente indagine circa l'influenza della pubblicità televisiva sull'infanzia (Brand, 2007) si è visto che la capacità di identificazione di un messaggio pubblicitario si sviluppa *gradatamente* in un individuo durante lo sviluppo cognitivo, raggiungendo la massima sofisticazione solo dopo i dieci anni di vita. È evidente, quindi, che i bambini non percepiscono lo scopo persuasivo della pubblicità, ma intanto sviluppano conseguenti atteggiamenti ed abitudini malsane già preconfezionate. Si è dimostrato infatti che il marketing può avere un effetto tale da scompensare, di fatto, per esempio la dieta

<sup>13</sup> EURISPES, *Ibidem*, 356-363.



stessa dei bambini, indirizzando le loro scelte verso un insieme di prodotti tendenzialmente anche meno salutari di altri così da far cambiare la preferenza da una marca ad un'altra, perfino da un prodotto più salutare ad uno meno salutare. È a causa di tali implicazioni che in alcune promozioni pubblicitarie di marketing, sviluppate nel settore alimentare, potrebbe essere individuato un legame diretto con l'aumento di quella che viene definita dall'Oms un'epidemia globale come l'obesità infantile. In ogni caso l'industria della pubblicità studia tutte le modalità possibili per condizionare le scelte del consumatore, che oltretutto non è mai solo, ma nella scelta della marca preferita si accorge alla fine di essere entrato in un giro di oggetti tutti uguali, anche firmati (copia-conforme) che determinano un conformismo di élite ma pur sempre conformismo. Tra queste tendenze oggi prioritarie sta emergendo quella legata al mito della bellezza e dell'estetica insieme a quelle operazioni chirurgiche ad essa preordinate, così da diventarne quasi un obbligo sociale, un'ulteriore forma di dipendenza.

### 3.1.2. Generazione condannata alla bellezza

Il mercato della medicina del benessere ha raggiunto un tasso di crescita medio del 10%. Dei circa 150mila interventi di chirurgia plastica effettuati nel 2008 in Italia, 85.500 riguardano pazienti tra i 18 e i 25 anni. La quota di giovani che si sottopongono a questo tipo di interventi è cresciuta nel tempo in maniera esponenziale. Infatti, nel 2002 hanno subito un'operazione di chirurgia estetica 54.000 pazienti, nel 2004 sono stati 73.500 e nel 2006 se ne sono contati 80.000<sup>14</sup>.

Stando ai risultati di una recente indagine della Swg (2009), emerge però un quadro non troppo entusiasmante. Infatti, se è vero che il 56% delle minorenni dichiara di piacersi fisicamente, allo stesso tempo, più di una ragazza su tre ammette di essere scontenta del proprio aspetto fisico (36%).

Le nuove generazioni hanno difficoltà ad accettarsi completamente per quello che sono e scaricano questo disagio su quella parte del corpo che vorrebbero sottoposto a restyling. Trovandosi in un momento delicato della propria vita, queste adolescenti tendono a percepire come deformi e sovradimensionati i propri tratti fisici che, spesso, poi in realtà non sono così inadeguati come si crede. Ben il 73% delle minorenni intervistate non avrebbe alcun problema ad ammettere di essersi sottoposta ad un intervento, che pure ha costi proibitivi (dai 6.000 ai 10.000 euro) per persone non autosufficienti economicamente. A questa quota di 16-17enni si aggiunge, poi, un 10% di quelle che ne andrebbero addirittura fiere.

*Tutto questo però è il segno di quanto* la cura della propria immagine corporea *sia ossessivamente un prodotto sociale*, così da sentirsi nella necessità di dover adeguare il proprio corpo ai modelli mediatici imposti. La ricerca della perfezione della propria immagine è, oggi, sostenuta da un mercato che esaspera la corsa al divismo e all'eccesso. Paradossalmente un naso storto, labbra sottili possono diventare un vero e proprio problema esistenziale, da dover risolvere ad ogni costo. A reputare spesso inadeguati i propri tratti fisici sono soprattutto le adole-

<sup>14</sup> EURISPES, *Ibidem*, 221-229.

scenti che inseguono un modello di bellezza irraggiungibile, convinte che esso rappresenti una chance in più in quella competizione “all’ultimo fiato” che è diventata la loro vita di ogni giorno. Pur di diventare donne esteticamente perfette, alcune giovani ragazze, non poche veline, sono disposte a vivere esperienze anche estreme, schiave di una ossessione estetica che le travolge. A peggiorare educativamente la situazione, la pubblicità insiste e sollecita ai “ritocchi”, svelando i trucchi che stanno dietro all’avvenenza di certe donne/uomini, invitando all’utilizzo di prodotti o di tecniche che permettono di ottenere risultati in tempi rapidi. Il rischio è che persone fragili e ancora in pieno processo di formazione, come le adolescenti, guardando programmi sempre più avvincenti di sofisticata chirurgia estetica, ne sottovalutano i rischi e ne sognano i successi.

*È più facile pensare che i propri guai derivino da un naso affilato piuttosto che da una difficoltà di relazione o da problemi familiari.* Oltretutto è un’illusione pensare di superare i problemi della crescita attraverso un intervento chirurgico. E d’altra parte la nostra società, medicalizzando ogni disturbo anche quello psichico normale induce ad entrare in questo giro di illusioni salutiste. Complici però sono quasi sempre le famiglie, che vedono la richiesta di “plastica” come un oggetto di consumo e non come un messaggio di disagio. Così pensano che un naso rifatto sia un bel regalo di compleanno! Si rende invece urgente trasmettere alle nuove generazioni un messaggio nuovo e molto più efficace, perché possano rendersi conto che la vera bellezza è quella dell’anima e della propria formazione come persone competenti, la sola che valga la pena di essere conservata e curata, come anche l’unica realmente in grado di arricchire l’esistenza di queste adolescenti, attraverso l’accettazione consapevole della propria corporeità e l’aiuto educativo che la può sostenere.

### 3.1.3. *Giovani e bambini in fila ai casting alla ricerca di un’occasione in TV*

Cosa non si fa per la propria immagine, specialmente se è diffusa dalla TV! Per avere un’idea della dimensione del fenomeno *casting* (entrare in un cast), basta dare un’occhiata al numero di ragazzi che si sono presentati ai provini delle nuove edizioni dei talent più famosi d’Italia. Ad esempio hanno partecipato ai casting della terza edizione di *X Factor* circa 40mila candidati per un totale di 12 posti disponibili. Per *Amici* 2009-2010 ne sono stati esaminati più di 30.000 e solo 22 furono i concorrenti che hanno superato le selezioni. Che cosa non si fa per diventare famosi! Risuonano le parole di Zygmunt Bauman nel suo saggio “*Consumo, dunque sono*”, che enuncia come nella società dei consumi nessuno può diventare soggetto senza prima trasformarsi in merce<sup>15</sup>.

Ancor più a rischio sono *i bambini usati come macchine da guerra dell’immagine pubblicitaria*. Secondo quanto riferito da una famosa società di *casting* interpellata dai ricercatori Eurispes (settembre 2009), le selezioni effettuate dalle agenzie sono in media 4/5 a settimana con una partecipazione giornaliera di circa 150 bambini per volta. Un bambino può guadagnare, per un redazionale, che consiste in una fotografia non in primo piano, sugli 80 euro circa, mentre per

<sup>15</sup> EURISPES, *Ibidem*, 394-405.

una campagna pubblicitaria si può arrivare a 150 euro. Per un intero catalogo il *quantum* corrisposto al bambino/genitore è di circa 300 euro fino a raggiungere somme che vanno da 500 a 1.000 euro per uno spot che consiste in una fotografia nella quale il bambino risulta in primo piano da protagonista della campagna pubblicitaria.

Sono sempre più numerosi i bambini e i genitori coinvolti nella partecipazione agli innumerevoli provini che nell'ambito pubblicitario e televisivo si svolgono soprattutto nelle agenzie di *scouting* per bambini di Roma e Milano. La moda, in particolare quella per l'infanzia, costituisce lo spazio più rilevante di tale mercato.

In questo contesto di emulazione emerge con preoccupazione, così da doverlo evidenziare, lo *stress e l'ansia generata nei bambini da parte delle eccessive aspettative dei genitori*, spinti da un frenetico desiderio di fare dei propri figli delle macchine da guerra dell'immagine e della perfezione. In questo contesto di patologica smania genitoriale trovano facile spazio coloro che trasformano tale brama in un *business*. Infatti si può anche quantificare nel nostro Paese la partecipazione degli/le adolescenti nel mondo dello spettacolo e della moda. I dati del *Fondo Pensioni dello Spettacolo dell'Enpals* segnalano che nel 2008 se sono diminuiti del 34,9%, rispetto ai due anni precedenti, i contribuenti delle fasce d'età dei più giovani (minori di 14 anni), sono quasi raddoppiate di numero le prestazioni femminili nella fascia d'età 15-19 anni. In particolare, nell'ambito dello spettacolo, dal 2006 al 2008 la quota di contribuenti di sesso femminile tra i 15 e i 19 anni è aumentata da 2.747 a 4.911 unità (+44%). Anche le ragazze tra i 20 e i 24 anni e tra i 25 e i 29 anni sono nettamente aumentate, mentre tutte le altre fasce d'età, maschi e femmine, sono rimaste costanti nei numeri, se non diminuite. L'importante è apparire. La società di produzione televisiva Endemol in 10 anni della trasmissione *Il Grande fratello* ha fatto più di 165mila provini. I casting sono ogni anno circa 45/50 a ciascuno dei quali partecipano pressappoco 3mila persone. I ruoli più gettonati per i programmi Mediaset sono la showgirl, i tronisti, il partecipante non vip ai reality, ma solo il 3-4% delle decine di migliaia di candidature riesce ad entrare in una agenzia che permetta poi un lavoro.

*Problematiche sono quindi le conseguenze psicologiche* che i modelli proposti dalla televisione e veicolati su Internet prospettano sia per gli adolescenti specie nella sfera della sessualità, che nei bambini, oggi precoci spettatori di programmi rivolti ai più grandi, nei quali la "sessualizzazione" di ogni comportamento, la notorietà e l'ambizione diventano una formula fatale. Nonostante le sanzioni più volte adottate dall'Autorità per la violazione dei principi che regolamentano i contenuti delle reti televisive, i bambini sono infatti spesso spettatori di programmi non adatti alla loro età, proprio per i contenuti molto spesso diseducanti. Ormai da diversi anni programmi rivolti ai ragazzi e alle ragazze nelle fasce orarie del primo pomeriggio, esposte quindi alla visione anche dei più piccoli, presentano situazioni a rischio nelle quali il fine ultimo ed unico consiste nel sedurre e conquistare un/a ragazzo/a.

*Da un punto di vista educativo* se ne trae una tipologia di relazione tra i sessi che è lesiva della dignità della persona ed in particolar modo della donna. Le cronache riportano sempre più casi di giovani ragazze che per avere uno spazio

televisivo o per ottenere qualche favore prestano se stesse, a pagamento. Ragazze che fanno del loro corpo merce di scambio, negoziando in certi contesti qualunque tipo di prestazione, da un sorriso ad una presenza ad una festa a qualche cosa di più hard. Essere grandi per molti adolescenti di oggi significa principalmente apparire, far parlare di sé per acquisire un ruolo sociale che si manifesta con l'ostentazione del successo e del proprio corpo. Successo, di qualunque tipo: dalla comparsata in Tv o nello spot pubblicitario alla partecipazione a programmi televisivi, dal video trasmesso tramite sms al video su Youtube, senza una minima valutazione della qualità del contenuto. Per un altro verso il consumismo e la competizione sociale è sempre pronta ad imporre dei veri obblighi sociali stressanti e coibenti.

#### 3.1.4. I "must have" dell'universo giovanile

Sono ormai definiti *status symbol* dell'universo giovanile quei surrogati dell'immagine personale, che diventano quasi degli obblighi sociali nella rappresentazione di sé, che gli adolescenti e giovani sentono di dover esporre ai loro coetanei in una competizione assai dura. Sono quei beni di consumo, materiali più che simbolici, considerati non tanto in funzione della loro utilità pratica quanto piuttosto in relazione alla costruzione della propria identità e del soddisfacimento di bisogni/desideri tesi a raggiungere quello status desiderato, che permetta loro di vincere sui coetanei attraverso una ben definita "immagine di sé"<sup>16</sup> opportunamente costruita ed esposta. Tutto ciò non è privo di costi.

Un primo importante *status symbol* delle ultime generazioni di bambini e adolescenti, poiché strettamente connesso all'ideale stesso di esaltazione di ciò che attiene all'apparenza e all'immagine di sé, è l'*abbigliamento*, a cui sempre più spesso la società attribuisce una funzione sociale oltre che pratica. Indossare un particolare capo di abbigliamento, scegliere uno specifico abbinamento di colori, una marca o un accessorio, non è una questione esclusivamente di comodità o gusto personale, ma diviene uno strumento imprescindibile attraverso cui gli adolescenti esprimono la propria identità. Condividendola con gli altri ed esponendola ai loro occhi manifestano il desiderio/ricerca o l'effettiva appartenenza a un determinato gruppo, sottogruppo o tribù (hip-hop, punk, dark, emo solo per citarne alcuni) o al contrario il desiderio di distinguersi da essi. Ora come la propria personalità, soggetta in età adolescenziale ancor più che in età adulta a un continuo mutamento, anche le preferenze di ogni giovane in materia di moda cambiano repentinamente, condannati sempre più alla costante ricerca di un qualcosa che possa essere percepito dagli altri come nuovo e diverso rispetto al "già visto". Il forte interesse manifestato dagli adolescenti nei confronti di tutto ciò che attiene alla moda (dall'abbigliamento, alle scarpe, agli accessori), è sostenuto e incoraggiato da una offerta, particolarmente mirata, delle industrie del settore tessile e delle case di moda, che sempre più spesso realizzano linee di abbigliamento junior, rigorosamente firmate, per l'infanzia e l'adolescenza, proprio perché identificano nei giovani un target di mercato d'importanza crescente.

<sup>16</sup> EURISPES, *Ibidem*, 371-388.

Un secondo “must have” sempre più diffuso tra i bambini e soprattutto tra gli adolescenti consiste nella volontà e nella capacità di relazionarsi e interagire costantemente con il mondo che li circonda (reale e virtuale), attraverso *l’impiego dei moderni mezzi di comunicazione di massa*, primo fra tutti il cellulare, oggi sempre più sofisticato. Così come per l’abbigliamento anche per la telefonia mobile, le preferenze dei giovani rispetto ai diversi modelli di cellulare, agli accessori (foderi, cover, gadgets, ciondoli, ecc.) e ai servizi a valore aggiunto (loghi, giochi, suonerie, messaggi, navigazione), non sono una questione soltanto di utilità o di gusto personale. Il telefonino più costoso, il modello più recente, interattivo, multimediale e multifunzionale (non è più esclusivamente comunicazione, ma anche musica, video, Internet e giochi), più ricco di accessori e servizi a valore aggiunto, ha infatti, acquisito e consolidato negli ultimi anni il proprio status di oggetto del desiderio di bambini e adolescenti. Nel 2008 oltre la metà dei bambini (58,6%) tra i 7 e gli 11 anni e oltre il 90% degli adolescenti tra i 12 e i 19 anni (96%), possiede un telefonino, con un giro di affari per gli utenti dai 7 ai 19 anni di oltre 3,2 miliardi di euro (stima Eurispes).

Dalla stessa esigenza di comunicazione, di relazione e di simultaneità nel compiere più operazioni (*multitasking*), per “non perdere tempo” trae origine la crescente diffusione dell’uso delle nuove tecnologie, di cui nessun adolescente vuole essere privo, cioè del computer, dei videogiochi, delle console portatili (73,4% di bambini tra i 7-11 anni e il 93% di adolescenti 12-19 anni), del palmare e dei lettori di musica digitale (mp3 ed mp4 sempre più sofisticati e con prezzi sempre più accessibili). Proprio per l’effetto-dipendenza questi nell’immaginario collettivo occupano sempre più quello status di oggetto del desiderio che in passato era occupato dai lettori portatili e dalle musicassette.

In tutto ciò non va trascurata invece in modo paradossale la quantità di “tempo”, che mediamente un giovane trascorre usando queste tecnologie, qualunque ne sia la motivazione (relazione, formazione, istruzione, comunicazione, svago, intrattenimento) e il labile confine tra “uso” ed “abuso”.

*Da un punto di vista educativo* preoccupano piuttosto le varie *patologie* da ciò derivate, sia fisiche che psicologiche e comportamentali, cause scatenanti di danni fisici e disturbi come la perdita dell’udito e/o i danni permanenti all’apparato uditivo, la dipendenza da Internet (*internet addiction disorders*) con perdita del controllo degli impulsi, dipendenza cybersessuale, cyberrelazionale, sovraccarico informativo e cognitivo, tecnostress, tendenza all’isolamento sociale, sopravvalutazione del mondo virtuale, riduzione della comunicazione e dell’interazione con il mondo reale (*hikikomori*) fino ai gravi disturbi psichiatrici, dovuti anche all’abuso dei videogiochi, soprattutto quelli violenti (assai spesso i preferiti) che meriterebbe tutto un discorso a parte per la vastità dei problemi che essi sollevano.

In controtendenza, deve invece essere potenziato un altro *must do* delle ultime generazioni che riguarda il rapporto con *il mondo dello sport e con le attività all’aria aperta*, sia in termini di frequenza dei luoghi di intrattenimento ad esso connessi (spettacoli sportivi, ogni genere di attività fisica, partite di calcio, ecc.), sia in termini di impiego del proprio tempo libero nella pratica di attività sportive, non necessariamente agonistiche.

### 3.1.5. E la presenza dei genitori?

In tutte queste problematiche quale posto occupano la famiglia e i genitori? Di quali aiuti loro stessi avrebbero bisogno per essere all'altezza del loro compito?

I bambini sono sempre più protagonisti e al tempo stesso principali fruitori degli spot pubblicitari. Le grandi agenzie pubblicitarie hanno adottato da tempo il principio secondo cui il bambino gioca un ruolo di vero e proprio attore sociale autonomo, diventando al tempo stesso il principale destinatario della pubblicità. L'obiettivo infatti è quello di proporre al "pubblico dei piccoli" prodotti accattivanti con una formula che preveda un diretto coinvolgimento del bambino, senza intermediari. Egli sarà quindi portato ad immedesimarsi nei piccoli interpreti di quella realtà; una realtà immaginaria fatta spesso di lustrini e futilità che appagano ad un livello superficiale, ma che inducono i bambini a credere che possedere proprio quel prodotto dia la felicità.

La moda, in particolare quella per l'infanzia, costituisce uno spazio rilevante nel settore pubblicitario e televisivo. Nell'era del consumismo e dell'ossessione dell'immagine, l'abito fa decisamente il monaco, anche per i più piccoli. E questo diventa un elemento senza dubbio fondamentale per costruire agli occhi degli altri un'immagine di sé disinvolta, agiata, moderna, di classe, che dia da vedere un mondo di felice opulenza così come la pubblicità descrive la vita "ideale". In questa immagine il bambino riveste un ruolo di primo piano diventandone strumento e vittima al tempo stesso. Vittima di ciò che i genitori avrebbero desiderato per se stessi e che non hanno potuto ottenere: bello, perfettamente abbigliato, elegante ed anche competente in ogni espressione dell'arte e dello sport, perfettamente istruito e informato di come ci si deve comportare in ogni occasione, magari anche davanti ad una macchina da presa. Questo è ciò che molti genitori richiedono implicitamente ai propri figli.

Voler apparire e voler dare un'immagine di sé artefatta non è cosa nuova e rientra perfettamente nello schema di crescita di un adolescente. E anche se il limite del gusto e della provocazione può essere difficile da definire, deve essere suggerito ai più giovani un confine oltre il quale viene offesa anche la propria dignità. Per questo agli adolescenti che si trovano a vivere questa strana ambivalenza, deve essere loro offerto quel supporto educativo della famiglia e della scuola che li introduca nella vita e trovino nei genitori quegli educatori profondamente coscienti della loro responsabilità formativa e disponibili a seguirli nei momenti più delicati del loro sviluppo.

*Che ruolo hanno oggi i genitori nella trasmissione di questi modelli educativi, ma anche e soprattutto nella mediazione dei messaggi trasmessi ai giovani dalla televisione e dagli altri media?*

È indubbio che l'elemento determinante per l'evoluzione dei ragazzi è il buon esempio. Il modello dato da padri e madri è fondamentale per la loro crescita e continua a costituire una risorsa di incalcolabile valore per la costruzione del loro futuro. È inevitabile però chiedersi quanto le tendenze giovanili ai comportamenti consumistici, improntati al pragmatismo e alla visibilità, non corrispondano forse anche ad una medesima tendenza presente negli adulti.

*È pur vero che la genitorialità appare oggi sempre più fragile, attraversata*



da profonde tensioni, esposta a condizioni di vita stressanti, crescenti incertezze e solitudine. Sempre più spesso le madri e i padri sono soli con i compiti educativi e con le difficoltà che inevitabilmente accompagnano la crescita di un figlio. Aumentano le fonti di stress, mentre si riducono il tempo a disposizione, la disponibilità e la predisposizione all'ascolto, il sostegno di parenti e amici. In ogni caso però diventa urgente operare in senso educativo, con una inversione di tendenza e una capacità di mediazione che riprenda il gusto di educare, offrire discernimento, guida, sostegno, orientamento alle nuove generazioni, che troppo facilmente si trovano in mezzo al guida senza nessuno su cui appoggiarsi.

Sarà necessario così che il dono del telefonino o di qualsiasi altro supporto tecnologico sia mediato dalla cura del genitore non tanto di tacitare l'impulsivo desiderio del figlio, quanto anche di impostare un rapporto educativo al cui interno siano comprese norme e regole di uso sulle quali il genitore non può abdicare troppo facilmente, sovradimensionando la legittimità di autonomia degli adolescenti. Si tratta di instaurare un saggio controllo, pattuito tra le norme che regolano i rapporti familiari, sull'uso di televisione, di computer e altre tecnologie pur in una difficile ma indispensabile negoziazione.

È certamente vero che in Italia sono presenti molte associazioni di genitori attive nella denuncia di programmi televisivi non adatti agli adolescenti. È altrettanto vero che è necessario proporre corsi di formazione per educatori affinché questi acquisiscano gli strumenti adeguati per insegnare ai ragazzi a usare le nuove tecnologie in modo critico, educativo.

È però indispensabile una riflessione più ampia sulla genitorialità e sul suo ruolo educativo nella società odierna. È necessario che gli adulti comprendano l'importanza di accompagnare i ragazzi nella complessità che caratterizza la nostra epoca; che capiscano l'urgenza di trovare tempi e competenze per superare quel gap generazionale che soprattutto rispetto alle nuove tecnologie sembra essere incolmabile. La crescita di un figlio richiede tempo, disponibilità all'ascolto, condizioni che forse oggi sono privilegio di pochi, ma che continuano ad essere indispensabili per crescere serenamente ed educare i ragazzi che vanno accompagnati nel loro difficile cammino dall'età adolescenziale all'età adulta. È vero che i figli «abitano case future in cui noi non potremo entrare, neppure in sogno», come ci ricorda Gibrán (Il profeta, 1923), giovani che saranno diversi da noi e che dovranno esserlo, ma questo potrà avvenire anche e soprattutto grazie agli strumenti simbolici, culturali e formativi che gli adulti avranno la capacità di saper trasmettere loro.

### *3.2. Stili di vita come risorsa educativa*

Le precedenti constatazioni e riflessioni ci hanno sollevato un velo su alcune delle molteplici situazioni di dipendenza e di rischio, a cui sono esposti gli adolescenti e i giovani del nostro tempo, sollecitati da una pluralità di stimoli e di provocazioni a cui ormai siamo abituati. L'impegno educativo degli adulti è assolutamente impari a tamponare queste pressioni, però dovrà in ogni caso spingersi verso un'azione preventiva così da aiutare il giovane ad essere lui stesso protagonista della sua educazione attraverso una formazione del carattere, capace di irro-



bustirsi attraverso l'esercizio delle virtù umane e nell'acquisizione delle competenze adeguate. Si tratta di un lavoro su se stessi perché tutto ciò possa trasformarsi in stili di vita positivi, costruttivi e permanenti che si pongono come una efficace risorsa educativa che ne struttura la personalità, affinché sia capace di contrastare quelle pressioni sociali verso il peggior stile del conformismo e della omologazione consumista o addirittura verso la trasgressività facilmente indotta dal gruppo dei pari.

Tra le tante positive risorse possibili una particolare opportunità è data da uno stile di vita che cerca di potenziare le convinzioni di autoefficacia personale, e della loro traduzione operativa in una direzione solidaristica, aperta all'altro, come per esempio il proprio servizio nel volontariato. Se mantiene i suoi parametri costitutivi, il volontariato diventa per il giovane una palestra ed un tirocinio di competenze sia relazionali che sociali, sia operative che tecniche, oltre che costituire una straordinaria e costante risorsa sociale anche per il nostro Paese, come abbiamo potuto constatare in occasione del terremoto de L'Aquila e in tanti altri eventi meno dolorosi lungo tutta la Penisola. In ogni caso se è gestito opportunamente il volontariato sociale favorisce quella canalizzazione delle risorse giovanili di cui gli adolescenti hanno un imprescindibile necessità nel loro cammino verso la maturità.

### *3.2.1. Il ruolo protettivo delle convinzioni di autoefficacia*

Ciò che gli adolescenti pensano di se stessi e delle proprie capacità/competenze ha un ruolo determinante nelle loro scelte (Bandura, 2006). Per questo le convinzioni di autoefficacia, cioè la persuasione di essere all'altezza delle varie prove che si prospettano nei diversi contesti e di essere capaci di resistere alle pressioni omologanti e/o trasgressive dei pari hanno un ruolo assai importante di protezione e di promozione del loro sviluppo psicologico. Evidentemente ciò non può essere disgiunto dagli effettivi e realistici riscontri di controllo e di dominio necessari per realizzare i vari comportamenti utili al superamento degli ostacoli e al raggiungimento dei risultati. È chiaro che le convinzioni illusorie sono pericolose. Però la realistica convinzione delle proprie capacità è quella risorsa che è in grado di sorreggere la motivazione, l'impegno, la tenacia, la resilienza, che spesso hanno un ruolo decisivo nel successo (Bandura, 1997). In effetti le persone trovano difficoltà e resistenza a misurarsi con attività e progetti che ritengono al di là della propria competenza o quando dubitano delle proprie capacità, allora più rapidamente possono cedere alla pigrizia o allo scoraggiamento rinunciando più facilmente al proprio compito<sup>17</sup>.

Se dunque la forza d'animo aiuta nel resistere alla pressione dei compagni e nel sottrarsi in tempo a suggestioni, frequentazioni e situazioni pericolose, è importante insegnare ed educare i giovani a prevenire in modo efficace, a riconoscere anticipatamente le situazioni a rischio e ad evitarle. Tutto ciò si impara soprattutto attraverso l'esercizio e l'educazione della volontà, che, nutrita dalla riflessione sull'esperienza, sviluppa quelle convinzioni di autoefficacia che portano ad affinare e a rafforzare le proprie capacità di dominio delle varie situazioni a rischio.

<sup>17</sup> EURISPES, *Ibidem*, 291-300.

Diverse ricerche in ambito psicologico confermano che le convinzioni di autoefficacia sulle pressioni trasgressive dei pari hanno un ruolo fondamentale nel contrastare una varietà di condotte “dipendenti” e anche delinquenti, come l’uso di sostanze, la guida pericolosa, comportamenti trasgressivi, violenza, vandalismo e sopraffazione (Caprara, Gerbino, Paciello, Di Giunta e Pastorelli, 2009).

Un aiuto indispensabile viene poi dalla *capacità di regolare le proprie emozioni*. In particolare, le personali convinzioni di autoefficacia nel controllo delle proprie emozioni specie di quelle positive rafforzano la possibilità di successo nel gestire le relazioni con gli altri e nel resistere anche alle loro pressioni inopportune. A loro volta entrambe le due convinzioni di autoefficacia (sul controllo *cognitivo* e sul controllo *affettivo*, Steinberg, 2008), agiscono in sintonia per prevenire esiti trasgressivi, ma soprattutto promuovere il buon adattamento. Così il successo nell’aver resistito alle pressioni trasgressive dei compagni sviluppa e rafforza le convinzioni dell’adolescente di essere in grado di regolare le proprie emozioni negative e di riuscire ad esprimere quelle positive (Caprara et al., 2009). In particolare è soprattutto la capacità di esprimere le emozioni *positive*, che assume un ruolo speciale nel facilitare le relazioni con i coetanei.

La capacità di sottrarsi alle pressioni dei pari generalmente si accompagna ad una minore indulgenza verso se stessi. Ciò contribuisce ad evitare situazioni pericolose e a contrastare condotte devianti, proprio perché quanto meno si è inclini ad autoassolversi, tanto meno si è inclini a sottrarsi alle proprie responsabilità, anche quando le pressioni dei compagni potrebbero suggerire di conformarsi alle condotte delinquenti proposte dal gruppo (Bandura et al. 2001).

In questo ambito il contesto familiare e *l’azione esplicitamente educativa di tutta la famiglia ma soprattutto il rapporto con i genitori* sono di una importanza insostituibile. La maggiore propensione degli adolescenti al rischio dipende in larga parte, oltre che da come si relazionano con i loro compagni, anche dalle esperienze e dalle buone/cattive relazioni che mantengono con i loro genitori. I rapporti familiari servono da esempio e da modello nel proprio comportamento e forniscono elementi di sostegno o di contrasto alle influenze trasgressive dei pari.

È evidente che modelli familiari trasgressivi predispongono a comportamenti trasgressivi e ancor più favoriscono il cedimento alle pressioni trasgressive dei compagni (Patterson, 1982). Lo si constata infatti più spesso in quelle famiglie in cui per mancanza di tempo, di attenzione, di capacità dei genitori, la comunicazione tra genitori e figli si indebolisce, diventa discontinua, frettolosa, difficile. Invece i giovani che hanno con i propri genitori rapporti di confidenza e di continua comunicazione (anche se non sempre facile), sono meno esposti alle sollecitazioni trasgressive dei compagni, nella misura in cui permettono ai genitori di esercitare anche un’azione protettiva di sostegno, di supervisione e di orientamento (Caprara, Scabini, e Regalia, 2006).

Questi adolescenti poi che hanno rapporti allentati, superficiali o conflittuali con i propri genitori, dimostrano una maggiore dipendenza dal riconoscimento, dal rispetto, dall’affetto, dal sostegno e dalla benevolenza dei compagni, (anzi li vanno a cercare) sino a lasciarsi travolgere dalle situazioni di cui pure intravedono i rischi. Allora l’aiuto dei genitori purtroppo risulta tardivo e spesso impotente,

per difetto di quella intimità, fiducia e “abitudine” alla comunicazione e alla confidenza che evidentemente non si possono improvvisare.

*Concludendo in una prospettiva educativa*, aiutare l'adolescente a sottrarsi alle pressioni dei coetanei comporta renderlo più consapevole delle proprie vulnerabilità e quindi promuoverne le competenze utili a contenere, regolare e disciplinare le sue emozioni e le sue reazioni, come la tristezza, la rabbia, la vergogna, l'imbarazzo e al contempo esprimere propriamente emozioni positive come la gioia, l'entusiasmo, la soddisfazione. È inoltre necessario insegnargli a prevedere le possibili conseguenze dei rischi e dei pericoli, prevenire i possibili scarti della condotta deviante, contrastare con argomenti convincenti le pressioni trasgressive dei compagni: tutto ciò, per quanto possibile, senza rischiare l'isolamento o l'emarginazione dei compagni. Certamente sono importanti gli incoraggiamenti, i ragionamenti, i modelli virtuosi, ma nulla è più efficace dell'esperienza della propria autoefficacia e della capacità di autocontrollo sulle proprie reazioni.

Tuttavia anche la scelta dei coetanei non è casuale. Infatti gli adolescenti inclini alla ricerca di sensazioni forti frequentano più facilmente coetanei con cui condividere tali aspirazioni. Lo stare insieme, specie nelle situazioni di rischio, è di per sé un fattore che, attenuando la percezione dei pericoli, induce a sottostimare le conseguenze negative delle proprie azioni (Gardner e Steinberg, 2005) così da amplificare facili ed illusorie illusioni di invulnerabilità e di impunità (*legge del branco*).

### 3.2.2. *Volontariato e associazionismo giovanile*

Il servizio nel volontariato sta dimostrandosi oggi sempre più una risorsa di solidarietà estremamente positiva sia per gli effetti materiali che produce, ma soprattutto per quella carica di formazione umana alla solidarietà, all'altruismo, alla generosità, all'uscita da se stessi, all'attenzione e alla cura dell'altro che sbloccano nell'adolescente e nei giovani quelle facili forme di egocentrismo e individualismo che ne minerebbero profondamente la personalità.

Più forte della crisi, della frammentazione e dell'individualismo il volontariato in Italia si conferma patrimonio nazionale di straordinaria efficacia educativa e strutturale, tanto più che sembra trovare le condizioni per essere avviato fin dalla più tenera età attraverso la sollecitazione di proposte, di progetti e di buone prassi, operative già ai primi livelli del piano formativo ordinario negli asili, scuole materne, elementari e medie e istituti superiori, oltre che attraverso preziose istituzioni nazionali come il Servizio Civile, la Caritas e i vari tipi di associazionismo organizzato sia giovanile che adulto.

Se ne può calcolare anche la portata quantitativa delle sue funzioni e prestazioni attraverso le varie indagini e verifiche che costantemente ne osservano l'andamento, ma che in vista dell'ormai prossimo 2011, già proclamato come Anno Europeo del Volontariato, stanno concentrandosi per una migliore sua definizione e valorizzazione in una sempre più capillare efficacia.

Secondo *i dati dell'Eurobarometro*, il settore coinvolge 3 cittadini su 10 dell'Unione Europea (circa 100 milioni di persone)<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> EURISPES, *Ibidem*, 407-420.

In Italia in particolare lo spirito di solidarietà trova molteplici forme di espressione: dalla donazione del sangue alla donazione degli organi, dalle forme di sostegno a distanza di minori in difficoltà, all'affidamento temporaneo, fino all'assistenza ad anziani e malati ed alla partecipazione alle numerose e diversificate iniziative benefiche di varia natura. Questo impegno benefico si configura quindi come una realtà in grado di coinvolgere cittadini di diversa estrazione sociale e di diversa età che si mettono a disposizione dei più svantaggiati sia con forme di intervento diretto sia attraverso erogazioni in beni e denaro alle varie associazioni.

Si stimano circa 1.100.000 volontari che operano con continuità, mentre 4 milioni lo fanno in maniera non continuativa. Secondo l'Ipsos i volontari tra i 18-30 anni sono l'8%, mentre il 33,1% ha tra i 30-45 anni e il 38,4% tra i 45-65 anni.

Secondo l'Istat sono più del 9% i ragazzi e le ragazze tra i 14-17 anni e quasi il 12% quelli tra i 18-19 anni dediti al volontariato. Sono per lo più le ragazze a prodigarsi per i più bisognosi: il 9% delle 14/17enni ed il 10,5% delle 18/19enni contro il 5% dei ragazzi tra 14-17 anni ed il 7,8% dei 18/19enni. I canali più utilizzati per entrare in contatto con il gruppo/associazione di appartenenza sono il passaparola (32%), le azioni di comunicazione delle associazioni stesse (24,6%), Internet (13,5%), la scuola o l'università (11,3%) e la parrocchia (10%).

Secondo l'ultimo Rapporto Italia (Eurispes, 2009), il 71,3% degli italiani ha dichiarato di avere fiducia nelle associazioni di volontariato: unica realtà che è stata capace di conservare nel tempo un livello di fiducia elevato. Infatti le associazioni del Terzo Settore sono quelle che nel corso del tempo hanno mantenuto invariata la loro rilevanza nel panorama delle istituzioni, assestandosi sul 45,5% nel 2006 (Acli e Iref, 2006). Per contro, è calata considerevolmente la tendenza a prestare opera di solidarietà in modo "informale", che si arresta al 19%.

Guadagnano invece terreno le parrocchie (37,7%) come centro di attrazione per il lavoro dei volontari. Infatti, in alcuni casi, le parrocchie restano le uniche, capillarmente, a interessarsi alle questioni che riguardano tutte quelle persone che vivono ai margini della società. La Chiesa infatti ha costituito, in questi ultimi anni, soprattutto nei momenti della crisi economica, un importante elemento di supporto all'intervento dello Stato in tutte quelle situazioni di degrado sociale che sempre più interessano fasce di popolazione, che prima non erano toccate dalla povertà. Lo ha fatto intessendo una fitta rete di interventi a favore dei più deboli, che comprendono l'accoglienza degli immigrati, il reinserimento di ex detenuti, l'assistenza alle famiglie che si trovano ad affrontare situazioni difficili. Merita una particolare attenzione l'apporto costante dato dalla Caritas, organismo pastorale della CEI, che dal 2001 ad oggi ha accolto oltre 6.000 volontari che hanno svolto il Servizio Civile Nazionale presso le sue strutture (Acli, 2006). Nell'ambito religioso hanno svolto forme di solidarietà anche le organizzazioni educative cattoliche, ecclesiali e scoutistiche, che hanno realizzato attività di sostegno e assistenza ai minori, agli anziani, alle famiglie in difficoltà, agli ultimi della società.

Tra i settori, in cui questi servizi sono maggiormente sviluppati, figurano ai primi posti la sanità (28%) e l'assistenza sociale (27,8%); quindi il volontariato rivolto alla tutela del bene comune (28,6%), l'animazione del tempo libero, ricreativo e la cultura (14,6%), la protezione civile (9,6%) e la protezione ambientale (4,4%).

Una ricerca della *Caritas Italiana e dell'IREF-Acli (2010)* conferma che sono attorno ai 4 milioni gli italiani che nel tempo libero si dedicano ad attività gratuite. Rispetto al 1996 vi sono 600mila italiani in più impegnati per il bene comune: nel 2009 sono 4,4 milioni i volontari in Italia rispetto ai 3,8 milioni del 1996, con un incremento del 14,9% in 14 anni. Le generazioni più attive sono però ancora quelle nate negli anni '50 e '60. Si assiste infatti ad un certo cambiamento di rotta nell'impegno tra i giovani. Se nel 2009 il numero assoluto dei volontari è cresciuto, quello degli under 35 è invece calato. Infatti in questo stesso anno il 27% del totale dei volontari si trova fra i 55 e i 65 anni; il 20% fra quelli dai 35 ai 50 anni e il 10% tra i 20-29enni.

Nel 2006 il numero degli under 24 impegnati cala di 5 punti rispetto al 1996, e cioè dal 17 al 12% circa. E tra il 2006 e il 2008 i dati peggiorano ulteriormente soprattutto per i giovani dai 25 ai 34 anni che hanno trovato maggiori difficoltà ad inserirsi nel volontariato e sono stati invece sostituiti da quella classe di adulti che furono i pensionati baby. Questo fenomeno chiede perciò una riflessione sia sulle ragioni sottostanti a questo declino, sia sugli andamenti quantitativi di questo decennio, anche se nel 2009 arrivano i segnali di una relativa ripresa, con una salita al 11%.

Quattro ragioni sembrano abbastanza plausibili per meglio interpretare questo calo di presenze. Certamente incidono l'individualismo crescente, la crisi economica, il precariato lavorativo, il calo demografico, l'impegno per la carriera professionale che occupa tutto il tempo della propria quotidianità, ma anche la fine della leva obbligatoria che ha interrotto il servizio civile. Cresce però anche l'incomunicabilità fra le generazioni. Questi giovani hanno un approccio diverso ai problemi sociali, che, spesso conosciuti attraverso le rappresentazioni stereotipate e depressive dei media, non mancano di suscitare una certa paura. Vedono diversamente anche l'impegno sociale e d'altra parte non sempre gli educatori riescono a sintonizzarsi sulla loro lunghezza d'onda. Quando ciò avviene, e gli educatori riescono a leggere insieme con loro le esperienze della vita, i fenomeni sociali, la storia quotidiana, allora i giovani si impegnano. Prediligono naturalmente l'aiuto concreto come servire il pasto ai senza dimora nelle mense o aiutare i disabili e gli anziani, anche perché tutto ciò ha un riscontro immediato di gratificazione diretta perché le parole e le idee si concretizzano in persone con un nome e un volto ben determinato. Potrebbe essere forse questa una delle vie percorribili per elaborare nuovi codici intergenerazionali di comunicazione proprio attraverso il linguaggio della solidarietà diretta.

#### 4. Conclusione

La nostra riflessione si è fin qui articolata partendo dai dati offertici dal Rapporto Eurispes sull'Infanzia e l'Adolescenza in Italia. Ne abbiamo percorso i filoni sotterranei, che come fiumi carsici scorrono tumultuosi, talora scompaiono per poi riemergere a distanza con più vigore e potenza rendendo il terreno da essi bagnato più fertile e più produttivo.

Le tendenze giovanili, che ci siamo impegnati a studiare prevalentemente su un percorso culturale, ci hanno fatto cogliere luci e ombre del nuovo rapporto dei giovani con la società, descritto con la metafora incisiva di “*generazione provvisoria*”. Non sono mancati or qua or là suggestioni e stimoli provocatori per una riflessione educativa e pedagogica, cui abbiamo dato spazio, proprio perchè consapevoli della sfida emergente in questi anni, soprattutto per chi si avvicina alla condizione giovanile con preoccupazioni educative.

“*Generazione provvisoria*”, sì, ma bisognosa di essere individuata nelle sue reali dimensioni e processi, da parte di chi ha la responsabilità educativa e politica di facilitarne l’inserimento sociale e la maturazione umana. Infatti l’attitudine a *conoscere* prima, a *capire e comprendere* poi, per *giungere a valutare*, sono processi indispensabili per *prevenire* e successivamente *provvedere*, secondo un approccio *politico* ed una sensibilità *educativa*, quelle risorse necessarie, affinché la relazione educativa produca gli effetti desiderati, soprattutto per l’intervento della famiglia e della scuola, le quali devono ri-prendere il ruolo di luoghi di una educazione intenzionale, voluta esplicitamente come tale sia negli obiettivi che nelle metodologie.

Ciò richiederà da parte degli adulti quella ripresa di responsabilità pedagogica, da cui la generazione adulta sembra stia oggi abdicando. Osserviamo infatti non solo reali e gravi deficit di cura, di attenzione, di accompagnamento verso le giovani generazioni, ma anche una logica che tende a giustificare, più che razionalizzare, l’impossibilità stessa di educare, proprio in nome di una sterile neutralità educativa rispetto ai valori. Di questo passo, gli adolescenti pur in tanti modi vezzeggiati, sono di fatto abbandonati a loro stessi ad una forma di autoeducazione che sembra diventare sempre più banale e violenta. Tutto ciò sembra avere una sua propria legittimità, che va a configgere con i frutti violenti che tutti noi adulti siamo i primi a denunciare.

Ci conforta allora (*a contrariis*) il pensiero di studiosi e educatori che riprendendo una intuizione del sociologo Emile Durkheim, sottolineano che se lasciati a loro stessi, gli uomini sono destinati a cadere vittime dei propri desideri senza fine. Per questo è necessaria l’educazione e ci vogliono maestri capaci di insegnare e di testimoniare con il loro vissuto, anche se è difficile avere l’una e l’altra se non c’è un patrimonio di valori e di saperi, una tradizione, ritenuta degna di essere tramandata, per la quale è giusto esigere rigore, fatica, disciplina e fiducia nel futuro. Si esige per questo avere in mente un modello di uomo che diventi il fine di ogni nostro operare educativo<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> Comitato per il Progetto Culturale della CEI (Ed.), *La sfida educativa*, Roma-Bari, Laterza, 2009, XIV-XV.





# Dentro la pratica. La concomitante attenzione ai saperi disciplinari e al successo formativo degli allievi nel racconto di alcuni insegnanti-scrittori

GIUSEPPE TACCONI<sup>1</sup>

*Per tutti coloro che, a vario titolo, operano nel campo dell'istruzione e della formazione la condivisione di esperienze rappresenta un tesoro da arricchire sempre di più, un'importante risorsa da spendere nella relazione educativa con i soggetti in crescita. Il presente contributo propone una lettura didattica delle pratiche di insegnamento narrate nelle opere letterarie di alcuni scrittori contemporanei che sono o sono stati anche insegnanti di scuola superiore di secondo grado, scelti per la qualità letteraria dei loro componimenti e perché i loro lavori trasmettono un rapporto vivo con la pratica educativa. Ne emerge una costante attenzione ai vari poli che interagiscono nella situazione didattica, i saperi e i soggetti, e una forte tensione al successo formativo degli allievi.*

## 1. Introduzione

L'antica idea secondo la quale il "sapere" si identifica con il "saper insegnare" sembra riproposta, almeno per quanto riguarda la scuola secondaria, dallo schema di decreto ministeriale sulla formazione iniziale degli insegnanti, recentemente sottoposto alla discussione delle Commissioni parlamentari<sup>2</sup>. In questo testo infatti si prevede una sensibile riduzione, nel curriculum formativo dei futuri insegnanti della scuola secondaria, di quelle componenti trasversali, di carattere psicologico, pedagogico e didattico, che non sono direttamente riconducibili ai contenuti delle discipline e alle didattiche disciplinari.

<sup>1</sup> Università degli Studi di Verona.

<sup>2</sup> Cfr.: [http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm\\_formazione\\_iniziale\\_docenti.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm_formazione_iniziale_docenti.pdf).

Eppure, dalle più recenti ricerche sulla professione insegnante, sia da quelle estensive (Cavalli, Argentin, 2010) sia da quelle micrologiche (Mortari, 2010; Laneve, 2010), emerge con chiarezza che la sfida più grande con la quale sono confrontati gli insegnanti non è tanto quella della padronanza nei saperi disciplinari, quanto quella di saper declinare insieme l'attenzione ai saperi disciplinari e l'attenzione agli allievi, curando soprattutto la dimensione comunicativa e relazionale.

È in particolare la ricerca qualitativa basata sulla testimonianza degli insegnanti (cfr., ad esempio, Mortari, 2010<sup>3</sup>) a rivelarci come l'atto dell'insegnare viva della tensione al successo formativo degli allievi, da raggiungere attraverso l'incontro con saperi ed esperienze significative. Da qui le pratiche didattiche volte a valorizzare l'esperienza di cui sono portatori gli allievi, a far trovare senso in quello che si fa a scuola, a coltivare le varie forme del pensiero, a curare la dimensione relazionale e il senso di essere comunità.

Proprio nella prospettiva della valorizzazione delle pratiche come fonte della nuova ricerca didattica (Damiano, 2006), una risorsa conoscitiva importante può essere, a mio parere, costituita anche dai racconti di quegli insegnanti che hanno deciso di stendere la loro esperienza in forma letteraria, offrendone una descrizione analitica e densa<sup>4</sup>. Anche dai loro racconti l'agire didattico emerge come complessa ecologia di elementi che richiedono un'attenzione multiprospettica e concomitante. Considerare attentamente tali pratiche potrà perciò offrire un'indicazione anche per la formazione professionale dei docenti.

## 2. Metodo

Il presente contributo si rifà a quel filone della ricerca educativa che va sotto il nome di *narrative inquiry* (Clandinin D.J., 2007). Questo tipo di ricerca parte dal presupposto che le testimonianze degli insegnanti assumano un rilevante valore conoscitivo, ne sollecita la produzione, ne cura la raccolta e le analizza, cercando di individuare i temi e le categorie che emergono dai testi (Clandinin, Murphy, 2007). In questa prospettiva, in modo analogo a come nella ricerca empirica di taglio qualitativo si analizzano i testi direttamente raccolti sul campo, dai racconti orali (Mortari, 2007) o dalle produzioni scritte degli insegnanti (Laneve, 2009), sembra legittimo proporsi di analizzare anche le narrazioni degli insegnanti-scrittori (cfr. Finley, 2005), che ormai costituiscono quasi un genere letterario a sé (cfr. Carboni, 2008). Alcuni di questi testi letterari, infatti, anche se intrecciano fantasia e realtà, riescono a dar conto della pratica di insegnamento in modo inten-

<sup>3</sup> Al gruppo di ricerca che ha realizzato questo lavoro, curato da Luigina Mortari, ha partecipato anche chi scrive.

<sup>4</sup> In precedenti interventi, su questa stessa rivista, ho avuto modo di presentare alcuni saggi di una lettura didattica di testi di insegnanti scrittori (Frank McCourt, Daniel Pennac ed Eraldo Affinati) dai quali emerge una vera e propria fenomenologia dell'agire e dell'essere insegnante (Cfr. TACCONI, 2008a; 2008b; 2008c).

sivo e, proprio attraverso il filtro della letterarietà, fanno in modo che la pratica di insegnamento assuma connotazioni particolarmente dense di significato<sup>5</sup>.

Prenderò qui di seguito spunto dai lavori di tre scrittori contemporanei che sono o sono stati impegnati nella scuola secondaria di secondo grado: Marco Lodoli<sup>6</sup>, Sandro Onofri<sup>7</sup> e Domenico Starnone<sup>8</sup>, scelti per la qualità letteraria della loro scrittura e perché i loro lavori rivelano un rapporto vivo con il fare scuola. I testi scelti percorrono una traiettoria di circa vent'anni: i racconti di Starnone fanno riferimento ai primi anni '90, il diario di Onofri narra vicende vissute nell'anno scolastico 1998-'99, il racconto di Lodoli arriva fino ai nostri giorni. Cambiano le situazioni e i contesti, in parte cambia la popolazione scolastica, ma l'atto di insegnare e la convinzione che riflessione e conoscenza possano aiutare a contrastare alcune mortifere spinte sociali risultano sorprendentemente simili nei vari autori.

Il focus dell'analisi è sulle pratiche<sup>9</sup>. Il tentativo è quello di trovare una via di accesso alla profondità dell'atto di insegnare, che non è azione semplice e lineare, ma densa e complessa, frutto di continui intrecci tra pensieri ed emozioni, di continue inter-azioni tra saperi e soggetti, di continue decisioni, che nascono da un fitto conversare con situazioni uniche ed eventi impreveduti, di un miscuglio di sensazioni, in cui l'idea che valga la pena di tentare, alla fine, ha la meglio su ogni scoraggiamento.

Il metodo di analisi seguito ha comportato un'attenta lettura e continue riletture dei testi, animate da una fondamentale fiducia nelle storie raccontate (Phillips, 1997), l'individuazione di unità significative di testo in ordine all'oggetto d'analisi

<sup>5</sup> Vale anche per questo genere di narrativa quanto la scrittrice Flannery O'Connor afferma in generale del mestiere di scrivere. Secondo la scrittrice americana, infatti, lo scrittore «...scrive di quel che vede in superficie, ma la sua angolazione visiva è tale che comincia a vedere prima di arrivare alla superficie e continua a vedere dopo averla oltrepassata. Comincia a vedere nelle profondità di sé» (O'Connor, 1993, 91).

<sup>6</sup> Marco Lodoli (Roma 1956), scrittore e insegnante di scuola superiore, aveva già affrontato il tema dell'insegnamento con la raccolta di racconti *I professori e altri professori* (2003). Ma è nel suo recente *Il rosso e il blu* (2009) che lo scrittore si sofferma con ricchezza di dettagli su quanto la sua esperienza di insegnante continuamente gli rivela del mondo, attraverso la vita dei suoi giovani allievi, perché «l'adolescente è una spugna che si imbeve dell'acqua limpida o sudicia del presente» (VI). Lo scrittore si rende dunque particolarmente attento ai messaggi che giungono da quell'avanguardia del tempo che sono i giovani di oggi, rivelandosi preoccupato dal montare di una cultura consumista, che rischia di spegnere in loro ogni consapevolezza.

<sup>7</sup> Di Sandro Onofri (Roma 1955-1999), consideriamo *Registro di classe* (2000), uscito postumo, dopo la prematura scomparsa dell'autore. È l'appassionato diario di un anno di scuola in un liceo della periferia romana, che dà conto del suo impegno civile e dell'inesausto tentativo di entrare a contatto con le vite degli adolescenti che incontra.

<sup>8</sup> Domenico Starnone (Napoli 1943) è un noto scrittore contemporaneo, autore di diversi romanzi e curatore di opere letterarie. Ha scritto quattro libri sulla sua esperienza di insegnante, dando spesso voce anche alle sue memorie di allievo e all'esperienza di colleghi/e, raccolta sul campo con perizia etnografica: *Ex-cattedra* (1989), successivamente ampliato in *Ex cattedra e altre storie di scuola* (2006), *Fuori registro* (1991), *Sottobanco* (1992), *Solo se interrogato*, *Appunti sulla maleducazione di un insegnante volontario* (1995). È quest'ultimo, in particolare, che prenderemo in considerazione in questo saggio, pur citando qualche passo anche da altri libri.

<sup>9</sup> Da qui la scelta di toccare solo marginalmente le memorie della loro esperienza di allievi, a cui gli insegnanti-scrittori attingono abbondantemente, per concentrarsi prevalentemente sulle descrizioni delle pratiche didattiche, per quanto dalla lettura emerge che anche le prime sono rilevanti per le seconde.

(la pratica di insegnamento), l'attribuzione di etichette alle unità significative individuate, l'analisi dell'insieme delle etichette, un continuo riandare ai testi, il lento emergere di temi trasversali, l'ascolto, in particolare, di quegli elementi rispetto ai quali le parole degli scrittori fanno eco tra loro, lasciando così trasparire alcune caratteristiche estesamente presenti nell'atto di insegnare, la stesura di questo report con il tentativo di trovare parole per dire le pratiche narrate. Si tratta di un metodo che consente di restituire un sapere "estratto" dalla narrazione delle pratiche didattiche che a noi – e a chi si occupa di ricerca educativa secondo un approccio di tipo fenomenologico (cfr. Van Manen, 1990) – sembra più ricco di ogni sapere "astratto" sull'insegnamento.

### 3. Primi risultati

Ciò che segue tenta di dar voce, restituendolo secondo l'ordine progressivamente emerso dall'analisi, a quel sapere didattico che è incorporato nella narrazione di questi insegnanti-scrittori ma non è sempre esplicito<sup>10</sup>. Ne ricaviamo una sorta di strumento ottico, che consente a noi lettori – soprattutto se, a nostra volta, insegnanti – di individuare e sviluppare alcuni aspetti della pratica di insegnamento che, senza l'aiuto di tali racconti, forse non riusciremmo a cogliere.

#### 3.1. *Far trovar senso in ciò che si fa*

Quello che gli allievi imparano a scuola assume spesso la forma di ciò che ha valore solo all'interno delle quattro mura dell'aula scolastica, un sapere disinnescato e spento, che difficilmente può lasciar traccia in loro e che talvolta genera vere e proprie avversioni. Anche quando gli allievi lavorano diligentemente, si ha l'impressione che la vita, quella vera, stia sempre altrove. Marco Lodoli, sottolineando come il formato "compito" impedisca di esprimere qualcosa di autentico, dà voce all'esperienza di tanti insegnanti:

«...i professori di lettere spesso assegnano temi di attualità da svolgere a casa o in classe, ma non è la stessa cosa. Tutto rimane chiuso dentro un foglio protocollo, tutto muore nella pancia di un registro» (Lodoli, 2009, 102).

Lo riconosce, non senza una certa dose di amarezza, anche Domenico Starone, volgendo lo sguardo alla memoria, insieme affettuosa e dolente, della sua esperienza di allievo e offrendoci alcuni esempi di un imparare passivo, ridotto a stanca ritualità, che soffoca sul nascere ogni curiosità e alla fine evapora, come acqua al sole:

«Dettato, esercizi, temi, problemi, declinazioni, coniugazioni, definizioni, interrogazioni, passività attenta a non deviare dalla norma: questo era studiare, imparare. Sono vissuto a scuola separando nettamente il rito dal senso (...). Che fine hanno fatto le decine di teoremi che ero così bravo a dimostrare? Che è successo alle città

<sup>10</sup> Si tratta di primi risultati perché questo lavoro rimanda ad un prossimo lavoro in cui cercherò di affrontare in modo più articolato e complesso le scritture di molti insegnanti-scrittori.

che si contendevano l'onore di aver dato i natali a Omero? E le leggi della chimica e della fisica? E la trigonometria? Ciò che ho imparato non ha lasciato traccia significativa perché non si voleva che cercassi in esso le mie potenzialità, un senso per me, una forza della vista, del tatto, dell'udito, del gusto. Il dover studiare ha chiuso le porte d'accesso al me che voleva sapere. Ciò che so l'ho appreso "dopo" o "tra" gli studi...» (Starnone, 1995, 36; 38).

«Da ragazzo, non mi azzardavo nemmeno a dire "Posso fare una domanda?". Temevo di mostrarmi poco all'altezza della situazione. Non ho osato neanche dire mai: "Non ho capito" ed escludo che i miei compagni l'abbiano fatto. Per vedere se avevi capito oppure no, c'era l'interrogazione. Eri chiamato per cognome, dovevi andare alla cattedra, disporti compostamente in posizione di riposo, rispondere a quesiti con formule o argomentazioni memorizzate dai manuali. Si parlava solo se interrogati e l'interrogato eri sempre tu: che interrogassi a tua volta pareva impensabile. Il rito scolastico non prendeva nemmeno in considerazione che la capacità di porre domande fosse importante...» (Starnone, 1995, 10).

«Il latino mi si manifestò in quell'anno e in seguito attraverso una serie interminabile di frasi insensate, cariche di gente che non si sapeva da dove venisse, non si sapeva dove andasse, faceva in genere cose banalissime o folli, dichiarava pomposamente non so che o alludeva enigmaticamente a non so che altro. Cominciò un'adolescenza dolente, il cui tempo fu riempito da messaggi di questo tipo: "Pater Titi Pomponii Attici mature decessit" (...). Questa volta l'insegnante era una buona madre di famiglia molto volenterosa e di buone maniere, che si chiamava Sollazzo. Lei, come gli altri, non voleva sapere chi fosse Tipo Pomponio Attico e perché bisognasse appassionarsi alla morte in età avanzata di suo padre. Voleva sapere la declinazione di *pater* e farci coniugare preventivamente in tutti i modi e in tutti i tempi il verbo *decedo*. Non opposi più resistenza: la professoressa era bruna, persuasiva, accogliente come una dea della fertilità, bei denti bianchi, lievemente ironica. Mi allenai con *pater* e *decedo*. Imparai a farlo ordinatamente, con metodo. Quando ero interrogato, andavo alla cattedra e, come un attore che ha appreso finalmente la sua parte, recitavo senza tentennamenti: *pater patris patri*. Poi, muovendo dalla morte dell'anziano signore che aveva generato Tito Pomponio Attico, coniugavo, mettiamo al piucheperferito congiuntivo, la mia, la tua, la sua, la nostra, la vostra, la loro morte: *decessissem, decessisses, decessisset* (...). Dal 1957 al 1959 non feci altro che apprendere cose del tipo: "Il console Gaio Flaminio stramazza improvvisamente davanti alla statua di Giove Statore"; o declamare: "Spero che voi, o giudici, assolverete quest'uomo innocente". Lo facevo ora dall'italiano in latino, ora dal latino in italiano, ma sempre senza la minima pietà per il corpo esanime di quel Gaio Flaminio; o non curandomi affatto dell'eventuale condanna di un innocente, ma tenendo bene a mente che "spero, promitto e iuro vogliono l'infinito futuro", esigenza - credevo - imposta dalla rima (...). Cerco un vocabolo, al massimo due, per dire come mi sento, ma affogo nel latino di allora e perdo le mie tracce. Scrivo: "O curas hominum, o quantum est in rebus inane!". E recito mentalmente: *res, rei, rei*; poi passo a *inanis, inanis, inane*» (Starnone, 1991, 36-39).

Il problema sembra consistere nella dicotomia tra rito e senso, nella difficoltà che gli allievi percepiscano che quello che fanno a scuola ha un senso anche per loro, colleghino i saperi a qualcosa di fisico (dotato di suoni, colori e odori, che possa essere guardato, toccato, manipolato) e vitale, interroghino il sapere, riescano a comprendersi in ciò che comprendono.

I nostri insegnanti-scrittori avvertono la tensione tra il desiderio di veicolare un'idea di studio diversa da quella sperimentata nella propria storia di studenti e le spinte dell'istituzione scolastica, che spesso paralizzano e fanno ricadere in forme inautentiche di insegnamento-apprendimento. Leggiamo, ad esempio, a questo riguardo, un altro brano di Domenico Starnone:

«...dal momento in cui ho cominciato ad insegnare, ho cercato di portare nella scuola un'idea di studio diversa da quella che mi ero fatto da studente (...). È difficile convincere la scuola che, in fatto di studio, occorre mutar registro. Si vendica, trascinandoti da insegnante, contro la tua stessa propensione, per le vie che hai percorso da studente. Ti braccano le voci dei tuoi insegnanti, i manuali su cui hai studiato, la convinzione pigra che si possa imparare solo come sei stato costretto a imparare, una gerarchia delle informazioni che ti sembra l'unica possibile solo perché è l'unica veramente memorizzata (...). Sei mobile – dentro ciò che hai imparato, dentro le modalità secondo cui hai studiato – quanto uno a cui hanno ficcato piedi e caviglie nel cemento. Ho impiegato una buona metà della vita a fabbricare per i miei allievi esperienze di studio lontane da quelle di quando andavo a scuola...» (Starnone, 1995, 18-19).

L'azione didattica, per poter essere efficace, richiede all'insegnante di affrancarsi – rendendosene innanzitutto consapevole – dalla propria esperienza di studente e dalle rigidità con cui, nel suo passato scolastico, si immagazzinavano nella mente oggetti mummificati. Si tratta di non limitarsi a parlare e di “fabbricare” esperienze di apprendimento, che aiutino gli allievi a trovare senso in quello che fanno o meglio li predispongano a ricevere il “dono del senso” (Mancini, 1999), che si fa loro incontro e che diventa per l'apprendimento così essenziale come è l'ossigeno per il respiro.

Per Marco Lodoli, che non a caso insegna in un Istituto professionale, questo significa aiutare gli allievi a collegare i saperi con la vita. Un sapere scollegato, infatti, non attacca, sbiadisce velocemente o al massimo assume la consistenza di uno strato superficiale di vernice:

«Oggi i ragazzi hanno bisogno di riportare ogni vaga elucubrazione sulla terra, debbono per forza trovare la traduzione concreta. Chi si compiace di fumisterie e bizantinismi è perduto, chi crede di ipnotizzare i serpenti solo con il piffero delle frasi verrà inesorabilmente morso. I ragazzi non hanno tempo da sprecare, non si fanno incantare dalle parole vuote. A volte questo è un rischio, perché non tutto si può convertire in moneta immediatamente spendibile nella realtà, a volte il pensiero fa giri larghi, abbraccia il cielo e le nuvole, rasenta l'ineffabile e l'invisibile: però è certo che le parole alla fine debbono calarsi nella vita, altrimenti sono solo suoni fastidiosi. I miei allievi hanno qualità che io, spesso ebbro di chiacchiere, assolutamente non ho: quelli del Turismo sanno organizzare un torpedone per cinquanta giapponesi che desiderano visitare la città; quelli della Moda sanno disegnare e confezionare gli abiti più arditi; quelli del Grafico impaginano qualsiasi testo, e lo presentano con una copertina che non fa una piega; quelli del Chimico sanno costruire con i pezzi di una vecchia lavatrice un depuratore perfettamente funzionante. E quasi tutti sono in grado di riparare il motorino o il computer, da quando hanno dieci anni sanno prepararsi una cena, e in città non si perdono mai, neanche nei quartieri più sconosciuti. La vita per loro è un sudicio marchingegno fatto di rotelle, fili, ganci,

incroci, un motore oleoso che bisogna saper smontare e rimontare. Ogni discorso deve essere un'istruzione per l'uso, anche i temi più vaporosi alla fine debbono produrre uno schema di funzionamento (...). È una porta stretta dalla quale restano fuori le obesità mentali, i cincischiamenti ideologici, l'affettazione di chi perde troppo tempo a pulirsi scarpe e pensieri sullo zerbino» (Lodoli, 2009, 64-65).

Si tratta di assecondare quel bisogno di concretezza che dà carne e sangue alle parole che pronunciamo e di riconoscere anche le forme di intelligenza che si esprimono nel fare. Questo non significa ridurre tutto il sapere a ciò che è utile e immediatamente spendibile, ma tenere a bada la propria "ebbrezza di chiacchiere" e consentire di scoprire che ciò che uno studia può entrare in un rapporto forte e reale con l'esistenza concreta, i suoi desideri e i suoi significati, può assumere valore anche "per me" – e non solo "in sé" – e può diventare una bussola per orientarsi nella vita senza perdersi, una mappa per decifrare la propria esperienza e l'ambiente in cui si vive.

Sandro Onofri, ad esempio, con lo stesso intento che anima gli altri insegnanti-scrittori, propone ai suoi allievi di personalizzare il lessico, facendo emergere anche i significati più segreti e riposti delle parole:

«Una specie di gioco che mi piace fare in classe consiste nell'invitare di tanto in tanto gli alunni a scrivere una propria enciclopedia personale. O meglio: un lessico personale, lasciando che le parole trovino un riconoscimento anche nel loro valore privato, magari segreto. Si tratta infatti di lemmi che vengono scritti in assoluta libertà, mischiando significato referenziale, memoria, sogni, delirio perfino. Parole come Guerra, Pace, Casa, Strada diventano altrettanti mondi con una vita particolarmente ricca ai loro confini, in quella zona di frontiera tra il valore sociale della parola, la sua consistenza denotativa, e quello antisociale, la voce pura e semplice, alogica e sempre particolarissima. È un gioco anche per me, in fondo, che butto le parole un po' distrattamente, come dei mozziconi consumati e poi resto a guardare cosa succede, chi è che con polmoni più forti e avidi dei miei riesce a cavarci fuori ancora un po' di fumo» (Onofri, 2000, 68-69)<sup>11</sup>.

Ne possono venir fuori sintassi informi e sdentate ma capaci di rivelare significati talvolta inediti delle parole e, soprattutto, aspetti profondi della vita degli adolescenti, mettendoli nella condizione di riconoscere un senso personale nelle parole che usano.

### *3.2. Intercettare le storie*

Il senso si incarna in particolare nella relazione che si instaura tra l'insegnante e gli allievi<sup>12</sup>. Per curare tale relazione – e farla diventare una relazione capace di

<sup>11</sup> Il punto di arrivo di questo lavoro sui significati personali è comunque aiutare ad avvicinarsi ad una lingua più ricca e articolata: «la lotta prima nella quale ogni insegnante deve impegnarsi non è nel fare accettare, ma proprio nel non far rifiutare la lingua dei testi che sottopone ai suoi studenti e che, per il semplice fatto di essere lessicalmente più ricca, retoricamente più varia, sintatticamente più articolata dell'eloquio quotidiano, è automaticamente avvertita come lontana (...)» (Onofri, 2000, 23).

<sup>12</sup> Il senso passa per diversi canali, anche per quelli fisici, emozionali. A questo riguardo può essere utile riportare un illuminante passo di Humberto Maturana: «Immaginatevi la seguente scena: un asilo infantile e una coppia di genitori che arrivano per portare per la prima volta il loro bambino o



attivare il desiderio di apprendere – è importante intercettare le storie, sollecitarne il racconto, affondarvici e regalare loro l'attenzione che meritano:

«La scuola è un'infinita raccolta di storie: ogni giorno il professore ha davanti a sé un'antologia vivente di narrazioni che s'aggiornano di continuo e che chiedono attenzione» (Lodoli, 2009, 48).

L'attenzione alla storia degli allievi, ai sentimenti e ai vissuti su cui “atterrano” le proprie lezioni si esprime anche, ci dice Sandro Onofri, nella condivisione di momenti informali. Si costruiscono così le basi di quella fiducia che spalanca le porte di ingresso al loro mondo:

«Passeggio per i corridoi, parlo con gli alunni che nei giorni precedenti mi è toccato sgridare per qualche motivo e anche con quelli che hanno semplicemente voglia di scambiare due parole. Quando è possibile me li porto al bar, ascolto le loro confidenze, do loro qualche consiglio. Durante quelle conversazioni i ragazzi mi fanno entrare nelle loro case, conosco le loro camere, le discussioni che hanno in famiglia, le paure che si portano dentro. C'è Luisa, per esempio, che da un po' di tempo ha preso a ingrassare e si è lasciata col ragazzo. Michele invece ha un segreto che non riesce a dire a nessuno, se ne sta lì al suo banco e resta zitto per ore. Ma poi c'è anche Alessio, il quale non ha mai studiato in vita sua e all'improvviso ha voluto imparare a memoria di sua iniziativa *Chimes of Freedom*, che gli avevo dato da tradurre da Bob Dylan, e *Le ricordanze* di Leopardi. Dice che gli piace, chissà perché, a me le recita lì, seduti sulle sedie fuori dal bar. Oppure quando non piove tiro due calci a pallone con i miei alunni di terza che fanno educazione fisica al campetto. Come ho fatto oggi. Abbiamo giocato una mezz'ora, poi prima che suonasse la campanella abbiamo preso una lattina alla macchinetta della Coca-Cola, e ci siamo seduti sugli scalini della palestra a chiacchierare un po'. Ecco: è mezzogiorno, è un autunno di sole fresco, ho appena perso una partita di calcetto con i miei studenti, e adesso sono qui a ridere con loro che fanno i buffoni e mi prendono in giro. Esiste un mestiere più bello del mio?» (Onofri, 2000, 32).

Il piacere di insegnare è prevalentemente legato a questi momenti di intensa e profonda condivisione in cui i ragazzi si svelano. La fiducia che lì si costruisce aguzza lo sguardo, insegna a decifrare i volti, a coglierne i messaggi, sollecita l'espressione degli interessi e dei desideri di conoscere. L'accesso alle storie non può essere un intrusivo ficcare il naso, richiede un atteggiamento di pudore, di profondo e delicato rispetto:

bambina. Il bambino scoppia a piangere, non vuole staccarsi dai genitori, non vuole rimanere in quel posto estraneo. È terrorizzato, trema tutto. La madre dice: “Vedi come è bello, quanti bambini con i quali giocare!”. E gli altri bambini gli dicono: “Perché piangi e urli ‘mamma, non mi lasciare!’, perché non vuoi rimanere con noi?”. E l'insegnante: “Vieni, andiamo a vedere cosa fanno gli altri bambini” e gli tende la mano. Nel momento in cui il bambino accetta quella mano, tutto si trasforma. Il dramma svanisce. Non è formidabile? Tu gli tendi la mano e lui: “No, no, no!”. Gliela tendi di nuovo e lui la afferra e tutto improvvisamente cambia. Un intero mondo incomincia a svilupparsi a partire da questa mutua accettazione. Quel che tendiamo a trascurare è che anche a livello di scuola superiore (...) è esattamente la stessa cosa. Anche lì funziona così (...), se il professore non riesce a prendere metaforicamente per mano lo studente, non succede niente, non c'è reale apprendimento perché lo studente sarà infelice, sentirà che non c'è spazio per lui, si sentirà non accolto. Invece, se le mani si afferrano, ecco aprirsi un intero mondo di cambiamenti nella coesistenza» (Maturana, 1994, 29).

«Di fronte ai rossori e ai silenzi dell'adolescenza, l'educatore prova sempre un certo ritegno, e anche una forma di rispetto. Sa (...) che in quel mondo di timori bisogna saperci entrare, che serve cautela, e che la parola d'ordine non è sempre valida» (Onofri, 2000, 13-14).

«Da dentro le classi arrivano risate, qualche urlo, qualche colpo sulla cattedra come facciamo noi professori per riacchiapparci con un pugno l'attenzione andata persa nei luoghi misteriosi dietro i quali si perdono quegli sguardi a volte incantati e altre annoiati. Tanto che dispiace sempre un po', perché l'incanto e la noia possono paritorire le stesse fantasie, e non si dovrebbe mai scassinare l'estro. E forse è lì, in quella zona d'ombra, che bisognerebbe riuscire a entrare per trovare la lingua comune tra noi che vogliamo insegnare e loro, gli studenti, che le convenzioni e le paure dei genitori hanno mandato qui, per imparare» (Onofri, 2000, 33).

Dal rispetto, che si esercita sia davanti all'incanto che davanti alla noia, nasce infatti la capacità di gettare ponti e di inventare quella lingua comune che è necessaria per comunicare.

### 3.3. *Rendere credibile il sapere*

Non è facile trovare temi che facciano breccia nella cittadella di ciò che conta per i ragazzi e sappiano catturare la loro attenzione. E quando magari alcuni temi importanti del nostro tempo vengono affrontati in aula, raramente è dato di cogliere una relazione significativa tra essi e la vita dei ragazzi:

«...i grandi temi faticano ad entrare a scuola: l'apocalisse ambientale, la guerra in Iraq, la globalizzazione sono faccende che finiscono nei temi in classe, compiti da svolgere, ma non mi pare che facciano veramente breccia nella cittadella delle preoccupazioni dei ragazzi» (Lodoli, 2009, 60).

Qualche possibilità in più di far breccia si ha quando l'insegnante, con la propria vita, riesce a testimoniare una relazione viva con il sapere che è chiamato a mediare. Il sapere allora diventa testimoniale e per questo assume "sapore" e si carica di una particolare energia:

«I ragazzi percepiscono solo l'energia che sta nelle cose, nelle scelte, nella vita. Chi ha da offrire più energia vince, chi è fiacco e fasullo perde: e in fondo è sempre stato così» (Lodoli, 61).

Il sapere è credibile quando si comunica come esperienza personale, ma anche quando si offre libero da vincoli e ossessioni valutative. Onofri racconta, a questo riguardo, l'esperienza della lettura del libro di Collodi, *Pinocchio*, proposto quasi per caso, dopo aver constatato che i suoi allievi ne avevano una conoscenza solo cinematografica. L'occasione dà avvio ad una lettura vorace ed appassionata, che fa nascere il desiderio di raccontare:

«È bastato leggere tre capitoli in classe, quasi per caso (...), senza l'ossessione di riassunti scritti, per far scattare la passione verso questa storia eterna. I ragazzi hanno continuato spontaneamente da soli, a casa. Una lettura vorace, finita nel giro di un paio di giorni (...). Me l'hanno raccontato tutto, rammentandomi anche certi particolari che io non ricordavo più» (Onofri, 2000, 11-12).

Il sapere affascina non quando si riduce a “materia di insegnamento” o “pagine da imparare”, ma quando diventa qualcosa di vivo, che si reinventa continuamente. Solo così – e non imitando, sul palcoscenico dell’aula, il “conduttore” di uno show televisivo – l’insegnante si guadagna davvero credito presso i suoi alunni. Ecco come Starnone descrive il momento in cui ha scoperto che questo processo – che, ricostruendo il sapere, riesce ad accendere gli occhi spenti dell’altro – può avvenire proprio insegnando:

«Ero così travolto dal desiderio di far bene, che non sentivo la fatica. E il far bene (...) doveva coincidere con la scoperta di un modo per cancellare l’opaco dagli occhi del mio alunno e accenderglieli (...). Per modificare lo sguardo del ragazzo, mi modificavo io (...). Da smorto che ero, silenzioso, impacciato, svagato, diventavo vivo, loquace, disinvolto, attento. Insegnare faceva straripare ciò che avevo imparato. Era come se reinventassi per l’occasione ogni nozione: mi fiorivano in testa nessi, esemplificazioni, intuizioni, parole chiare, invenzioni. Così insegnare era una sorta di apprendimento in cui io, mentre ero l’insegnante del mio alunno, diventavo con stupore l’insegnante di me stesso (...); mi è rimasta la memoria viva di com’era bello scoprire che quell’alunno umiliato, annoiato, torpido, che avevo di fronte, lentamente faceva progressi, si scioglieva, mi si legava...» (Starnone, 1995, 80; 85).

Ma rendere vitale, credibile e affascinante il sapere, impedire che scivoli via, non è un’impresa semplice, richiede all’insegnante un faticoso lavoro su di sé, un corpo a corpo continuo con il sapere stesso, conosce slanci e momenti di stasi. Starnone descrive questo processo in relazione all’insegnamento della storia. Lo studio mosso dal desiderio, che egli scopre ed impara ad apprezzare dopo gli anni dell’Università, lo apre ad un’altra “storia” rispetto a quella che per anni aveva stancamente memorizzato. Da qui anche i suoi tentativi di didattica rinnovata:

«Tentavo tra mille difficoltà di “interessare” i miei alunni (...), partivo dal presente per rintracciare il passato, facevo con i miei studenti indagini di storia locale esaminando documenti scritti e frequentando il circolo dei bocciofilo di Colferro (...) col registratore pronto per fabbricare “fonti orali”, usavo letteratura e cinema per “avvicinare” ciò che ai ragazzi poteva sembrare troppo distante. Certo mi entusiasmavo, mi accapigliavo, azzardavo “esperienze didattiche nuove”. Però, poi, inciampavo in questo e in quello, non mi era chiaro dove volevo andare a parare, provavo a stare con un piede nei “programmi” e nel manuale, con l’altro in ciò che leggevo e volevo riusare nell’insegnamento, ma non ci riuscivo. Insomma, recuperare, imparare e reimparare non è stato facile, né mi ha semplificato la vita di insegnante» (Starnone, 1995, 108).

Anche quando il sapere è personalmente ricreato, non sempre si riesce a tradurlo in percorso didattico ed è facile tornare a rifugiarsi nei territori più noti e sicuri del “programma da svolgere”. Non si tratta infatti solamente di applicare una procedura differente ma di far partecipare i propri allievi, da protagonisti, alla stessa esperienza di ri-creazione del senso che si è innanzitutto vissuta a livello personale. E, rispetto a questo, non esiste alcuna formula data e dall’esito assicurato.

### 3.4. *Alimentare la voglia di cercare*

È alle domande, più che alle risposte, che va dedicata particolare cura e attenzione. Sulle domande vale la pena di sostare, senza la fretta di individuare subito

le risposte. Così, pian piano emergono le questioni davvero rilevanti, quelle capaci di lambire l'esistenza e di accendere il pensiero:

«Ho detto ai miei alunni: "Domani portate una cassetta. Di legno possibilmente". Volevo una cassetta con tre fori da un lato e tre fori dall'altro (...). "Terremo la cassetta qui sulla cattedra" ho detto, "ci metterete dentro le vostre domande. D'accordo?" (...). Poi una ragazza mi ha chiesto: "I fori a che servono?". Ho spiegato che servivano a far respirare le domande. Le domande (...) sono vive: hanno il punto interrogativo, l'unico segno di interpunzione con una certa guizzante vivacità. "Voi imbucate le domande nella cassetta e poi ci metteremo a cercare insieme le risposte". (...) sono affezionato all'ipotesi di una scuola tutta domande: ammucchiare molte, catalogarle per affinità, accorparle, lavorare a renderle sempre più chiare, sforzarsi di capire quali sono quelle vere. In tutti questi anni ho provato spesso a lavorare così con gli studenti» (Starnone, 1995, 9-10).

Le volte in cui si riesce nell'impresa di suscitare domande e di stimolare il pensare insieme, la ricerca comune delle risposte possibili, ci si accorge che i soggetti si mettono in moto. Starnone restituisce la magia di questi momenti, che spesso arrivano improvvisi e inaspettati, e suggerisce solo l'indispensabile concomitanza tra la capacità di cercare coltivata dagli allievi e quella coltivata dal docente:

«...afferra fili, li intreccia, da un'idea ne tira fuori un'altra, raccoglie informazioni, le riorganizza secondo prospettive curiose, si sveglia, si appassiona, si accende (...). Certe volte ce la faccio sul serio a venir fuori così (...). Anche i miei alunni. Mi basta un attimo e sento che la parte migliore di loro c'è, eccola, in concomitanza con la mia. Nella scuola (...), ci sono momenti di grande coinvolgimento, tesi, piacevoli. Sono momenti in cui la classe appare totalmente persa dietro un oggetto di ricerca, e la vedi o vicina ad una scoperta o prossima all'acquisizione definitiva di un'abilità o dentro una visione delle cose estranea e stupefacente...» (Starnone, 1995, 37)<sup>13</sup>.

Questa dinamica non facilita l'"apprendere" – che Starnone distingue dallo stanco imparare come risposta meccanica alle richieste della scuola –, anzi spesso lo complica, ma proprio per questo lo rende un'avventura affascinante e sempre nuova:

«...apprendere era invece il montare del batticuore, l'accendersi del cervello, qualcosa come gettarsi per una china a rotta di collo frugando ora in questo cespuglio ora in quell'altro per non perdere la cosa che si stava inseguendo; e, subito dopo averla afferrata, ecco un bisogno di correre a dirlo, di renderla comune e raccontare come l'avevo fatta mia e ripensare al piacere che ne avevo ricavato...» (Starnone, 1995, 38).

Apprendere ha intimamente a che fare con quella determinazione che spinge a cercare, a frugare, a scavare, a inseguire, a fare, ma anche a comunicare quel che si è disseppellito e scoperto. Per questo uno dei metodi migliori per "insegnare" è proprio quello che mette gli allievi stessi nelle condizioni di insegnare, di comunicare agli altri ciò che hanno appreso o stanno apprendendo:

<sup>13</sup> Alle parole di Starnone fa eco anche quanto racconta un altro insegnante-scrittore, Daniel Pennac, nel suo *Diario di scuola*: «Bisognerebbe inventare un tempo specifico per l'apprendimento. Il *presente d'incarnazione* (...). Sono qui, in questa classe, e finalmente capisco! Ci siamo! Il mio cervello si propaga nel mio corpo: *si incarna*. Quando non succede, quando non capisco niente, mi sfaldo, mi disintegro in questo tempo che non passa, mi riduco in polvere e un soffio basta a disperdermi...» (Pennac, 2008, 56).

«...gli studenti dovrebbero anche insegnare. Anzi: l'unica verifica dell'apprendimento dovrebbe essere (...) l'insegnamento. È una vecchia ipotesi, l'ho sperimentata, funziona se non è una pantomima, ma un bisogno vero. Quando si prova almeno una volta il piacere di cancellare l'opaco dagli occhi di un altro, si scopre anche che abbiamo nel corpo una potenza ingorgata e che liberarla ci rende felici» (Starnone, 1995, 85).

Cancellare l'opaco dagli occhi di un altro manifesta il fatto che l'apprendimento vero avviene nella relazione, che libera energie e suscita quel piacere che rende sostenibile anche lo sforzo e la fatica che l'apprendere comporta.

### 3.5. *Assecondare l'unicità dei percorsi*

Assecondare l'unicità dei percorsi significa promuovere il successo formativo dei singoli allievi, che non sempre si identifica con il loro successo scolastico, soprattutto se quest'ultimo viene visto come l'esecuzione di un obbligo imposto:

«Ipotizzo da tempo che i miei alunni abbiano potenzialità che non sono capace di captare (...). Allora aguzzo lo sguardo, cerco di cogliere segnali (...). Ma i ragazzi si adoperano per non lanciaire. La scuola, probabilmente (...), li ha convinti da tempo che quelle potenzialità sono, nell'ottica del successo scolastico, negative; è bene, quindi, farsi in quattro per nasconderle e adattarsi fiaccamente a ciò che si esige da loro, se si vogliono collezionare stentate sufficienze (...). La conseguenza è che i ragazzi tendono a nasconderci ciò che davvero li seduce e a darci, invece, gli scarti di sé. Quello che per loro conta cerca di trovare una via soprattutto tra i materiali extrascolastici» (Starnone, 1995, 13-14).

Si tratta di riconoscere – e far riconoscere ai soggetti – le potenzialità, di far esprimere i talenti, di incoraggiare l'espressione di sé, di far emergere interessi, passioni e desideri che si possano trasformare in spinte al conoscere:

«Il compito più difficile di un insegnante è convincere un ragazzo a esprimersi interamente, con gioia o con rabbia, raccontando ciò che davvero sa, ciò che ha visto, che ha pensato. D'improvviso anche lo studente più vivace sembra un carabiniere costretto a scrivere la relazione di un incidente stradale. Tutta la freschezza e la libertà della nostra lingua si rattrappisce in un crampo e non comunica più niente, finge di ragionare e zoppica a vuoto» (Lodoli, 2009, 68);

«Poter contare su una figura che incoraggi l'espressione di sé senza remore e senza moralismi, proprio nel momento di passaggio fondamentale della vita, quando un ragazzo o una ragazza prendono coscienza delle loro peculiarità, e spesso delle diversità, regala un'energia e un'armonia con l'esistenza che agevola qualsiasi processo di comprensione dell'ambiente circostante» (Onofri, 2000, 49).

Trovare un insegnante e un contesto che incoraggino l'espressione di sé libera energie, fa emergere potenziali, apre all'esplorazione, alla scoperta, alla sperimentazione del possibile<sup>14</sup>. E questo consente, ad esempio, a Lodoli di imparare

<sup>14</sup> Si recupera così il significato originario della parola "studio" che invece si è largamente perso: «...di "studère" – essere desideroso di – non è rimasto niente. Per i miei allievi studiare è un verbo del castigo: "Oggi non posso. Devo studiare"..."» (Starnone, 1995, 19).

ad apprezzare il sapere pratico che le ragazze dell'Istituto professionale in cui insegna hanno sviluppato, di scoprire che ci sono molti modi per educarsi a pensare, anche quello che passa attraverso la realizzazione di qualcosa di concreto e tangibile e richiede – e mobilita, perché attrae – pazienza, cura, attenzione e impegno, non meno di quanto lo richiedono la lettura e la discussione di un libro:

«Loro, che nei temi di italiano faticano a riempire di parole due colonne di foglio protocollo, se la cavano alla grande con matite, pennarelli, forbici e stoffe, sanno pensare al presente e immaginare il futuro partendo da un manichino da rivestire. Io qui ho imparato che il pensiero non passa obbligatoriamente attraverso libri e dibattiti, che ogni pazienza permette di arrivare al cuore delle cose (...). La cura, l'attenzione, l'impegno per trasformare un'idea vaga in una cosa reale, per tradurre un pensiero in un gesto esatto: sono attitudini che nel nostro tempo blaterone interessano sempre meno. Vagavo confuso e imbarazzato tra i banchi, guardavo e mi dicevo: porca miseria, le mie ragazze sanno ciò che fanno e lo fanno bene, ma quando saranno fuori di qui chi se ne accorgerà, se nemmeno io quasi me n'ero accorto?» (Lodoli, 2009, 77).

Anche Starnone segnala il pregiudizio contro la manualità, sofferto direttamente nella propria esperienza scolastica, e la conseguente difficoltà a riconoscere uguale dignità alle diverse intelligenze e alle diverse vie di accesso al sapere:

«Da un lato c'erano le aule; dall'altro le officine e le botteghe. Studiare – ci davano a intendere – aveva la forma di vetta difficile, roba da pochi eletti che ci sapevano fare; il lavoro di garzone o apprendista era invece dietro l'angolo, facile da raggiungere. Se non riuscivi nelle une, finivi nelle altre, dopo minacce tipo: "Se non studi, ti mando a lavorare" (...). Non avevo niente contro la manualità (...), ma me ne tenevo lontano, come se potesse guastarmi. In seguito ho scoperto che intellettuali di tutto rispetto l'hanno cercata come un'ancora di salvezza. Kafka, per esempio, nel pochissimo tempo libero che aveva, studiava da falegname...» (Starnone, 1995, 60; 62).

Accompagnare i propri allievi, assecondandone l'evoluzione e la crescita, significa ripensare l'azione didattica, ancorandola ad un'attenta osservazione degli allievi, come capita ad Onofri che, nel caso sotto riportato, mostra come proprio l'osservazione del rapporto che i suoi ragazzi intrattengono con un oggetto culturale – in questo caso, l'abilità di scrittura - possa diventare la radice generativa dell'invenzione didattica:

«Parecchi miei alunni (...) considerano la scrittura come una galera seicentesca, e la lingua che convenzionalmente si usa è la classica palla al piede che fa muovere a fatica, impedisce salti e velocità. Le regole che si devono rispettare nello scrivere sono le sbarre, io sono il secondino che non li fa respirare, e la "parlata naturale", quella del conversare quotidiano, è invece il cielo azzurro che splende lontano là fuori dalla cella (...). Così, per farli sentire di più a casa loro e non in cella, e in definitiva per far scoprire loro che ci si può divertire anche con una penna in mano, ogni tanto decido di aprire i cancelli e li lascio liberi di scrivere senza regole, così come si sentono, con una traccia molto labile, e con una lingua il più possibile vicina a quella che usano parlando [...]. I risultati, in questi casi, sono spesso interessanti, e qualche volta sorprendenti...» (Onofri, 2000, 57-58).

Assecondare i percorsi personali significa infine ripensare la valutazione, non limitandola alla verifica e conseguente attestazione di *quanto* un ragazzo ha appreso, ma facendola diventare un'azione valorizzante, capace di cogliere e di restituire anche il *come* un ragazzo apprende, di riconoscerne le trasformazioni e i progressi, di regalargliene consapevolezza:

«...considerare *come* il ragazzo entra in contatto con la realtà, come rielabora le esperienze dentro di sé e le porta a modificare il proprio modo di pensare, di respirare, di muoversi, di parlare...» (Onofri, 2000, 47).

Tutto questo comporta l'esigenza di resistere alla tentazione di pedinare acriticamente omogeneità e standard e di muoversi verso percorsi plurali e differenziati.

### 3.6. *Ostinarsi a ripescare*

Non mancano, nelle pagine dei nostri autori, momenti di sconforto<sup>15</sup>, le difficoltà e i fallimenti sono all'ordine del giorno, ma in loro non c'è mai il vizio di accontentarsi, la rassegnazione che di un ragazzo fa dire: "Non studia! Che cosa ci vuoi fare?" e inesorabilmente fa sì che molti studenti si perdano per strada.

In particolare, nei nostri insegnanti-scrittori, compare il desiderio di non arrendersi di fronte all'apatia e a quella specie di paralisi che blocca molti adolescenti di oggi:

«I miei alunni restano per la maggior parte con le mani buttate sul banco e la testa buttata sulle mani, le palpebre a metà, dalle nove alle tredici. Indifferenti, apatici, indolenti. E fuori dalla scuola non sono molto diversi. Non hanno interessi, non hanno passioni neanche in quel modo arruffone e divampante tipico degli adolescenti» (Onofri, 2000, 66).

Nelle parole che Sandro Onofri rivolge ad uno dei suoi allievi, cogliamo, ad esempio una singolare ostinazione a smuovere, a non fermarsi davanti all'apatia o all'arroganza:

«...sono uno dei pochi professori che ti hanno trattato da uomo. Gli altri sono spesso andati avanti a forza di note disciplinari, rimproveri, sospensioni. Ti hanno bocciato due volte in dieci anni di scuola. Non hanno sopportato la tua apatia, si sono lasciati spaventare dalla tua arroganza. Ha finito per regalarti la promozione solo la loro indifferenza, o quella forma di pragmatismo che fa dire a molti di noi, con un sorriso rassegnato: "È quello che è. Più di questo non può dare"..."» (Onofri, 2000, 17-18).

<sup>15</sup> Nella pagina di diario del 31 marzo 1999, Onofri dà voce ad una sorta di stato di impotenza: «Sono stanco (...). Sono disgustato dall'impossibilità (...) di portare dentro scuola la mia vita. È ogni giorno più consistente il bagaglio che devo lasciare ogni mattina fuori dal cancello: nessuno dei miei poeti preferiti, nessuno dei miei film, nessuno dei miei musicisti preferiti (...). Entro, e porto in classe sempre più la mia maschera, non me stesso. Insegno non il mio sapere, coi suoi limiti ma anche con le sue urgenze, bensì un sapere impersonale, agnostico, ragionevole (...). Mi guadagno il favore degli studenti non con la simpatia né con la generosità dei giudizi (...) ma con una scandalosa volgarizzazione dei contenuti. Intollerabile ormai (...). E se tento di aprire un piccolo spazio per infilare di straforo la mia passione in quello che faccio, nelle mie lezioni, è fallimento. Risatine, occhi che se ne vanno, richieste di andare in bagno» (Onofri, 2000, 63-64).



La stessa ostinazione, che orienta a “tener duro” e ad alimentare la speranza che il terreno faticosamente dissodato e seminato alla fine porti frutto, è quella che ritroviamo nelle parole di Marco Lodoli:

«...insegnare è diventato sempre più difficile, sembra quasi di lavorare fuori dal mondo, da questo mondo che rotola gioiosamente verso la rovina. Però io tengo duro, e i miei colleghi fanno altrettanto: sembra di seminare nel vento, nel nulla, nell'indifferenza, ma in fondo sappiamo che non è vero. Sepolta sotto tonnellate di immagini bugiarde e seducenti, una zolla nella mente dei ragazzi accoglie, incamera, trasforma segretamente. Qualcosa fiorirà, se non oggi domani, se non domani tra dieci anni, quando tutta questa acqua che brilla d'olio e sozzerie si ritirerà. Bisogna aver fiducia, ricominciare, anche se a volte sembra che non ci sia più niente da fare...» (Lodoli, 2009, 60).

Da qui lo sforzo di intercettare i segnali, di cogliere i messaggi, di individuare affinità con la sua storia personale, di aprire varchi, di provare e riprovare. Starnone esprime la stessa convinzione analizzando le cosiddette metafore dell'orrore che spesso la scuola fabbrica e prendendone nettamente le distanze, o confessando con sincerità il suo accanimento, anche di fronte all'esiguità dei risultati:

«Bocciare. Te ne stai fermo nel tuo banco (...); quand'ecco, ti rotola addosso una sfera chiassosa e greve che ti spazza via, causandoti un dolore fisico così lancinante da cancellarti il mondo. Respingere. Come coi nemici. Sei un nemico allora, all'assalto di un edificio che ti rovescia addosso olio bollente per tenerti fuori? (...) non promosso (...). Ciò che andava mosso in avanti non è stato mosso (...). Perciò il ragazzino resta fermo. Fermo dove? In quali condizioni? Perché? (...). Odio i miei colleghi quando, dopo aver ripulito (“ripulito” è il termine) la classe da quegli elementi (“elementi” si dice: proprio così) che impedivano di lavorare per bene, esclamano: “Bella classetta, quest'anno”. Mi odio anch'io, quando mi pesco a dirlo» (Starnone, 1995, 43-44);

«...in qualunque modo facessi il mio lavoro (...), esso raggiungeva soprattutto coloro che avevano già una “forma prescolare” pronta ad accoglierne i frutti; mentre scalfiva appena la superficie di coloro che, vuoi per svantaggi dovuti all'origine sociale, vuoi per certe loro svagatezze o debolezze, a me, alle cose che mi appassionavano, risultavano costituzionalmente estranei. Naturalmente erano i più ed erano quelli che avevano più bisogno di me. Lo sapevo, mi ci accanivo, cercavo di tirarli dalla mia parte, registravo – questo sì – sempre qualche progresso; ma mai un salto netto, una metamorfosi risolutiva... » (Starnone, 1995, 116).

Siamo ben distanti dalla spinta alla selezione che oggi, nella scuola italiana, sta ridiventando parola d'ordine, indicazione quasi ordinamentale, e siamo vicini invece a quella “ostinazione a ripescare” che Daniel Pennac, altro famoso insegnante-scrittore, attribuisce a quegli insegnanti a cui riconosce di dovere la vita: «Gli insegnanti che mi hanno salvato – e che hanno fatto di me un insegnante – non (...) si sono preoccupati delle origini della mia infermità scolastica. Non hanno perso tempo a cercarne le cause e tanto meno a farmi la predica. Erano adulti di fronte ad adolescenti in pericolo. Hanno capito che occorreva agire tempestivamente. Si sono buttati. Non ce l'hanno fatta. Si sono buttati di nuovo, giorno dopo giorno, ancora e ancora... Alla fine mi hanno tirato fuori. E molti altri con me. Ci hanno letteralmente ripescati. Dobbiamo loro la vita» (Pennac 2008, 33).

### 3. Conclusione

Quelle narrate, come abbiamo visto, non sono le pratiche di insegnanti “perfetti”, corazzati da incrollabili certezze, ma le azioni di insegnanti “imperfetti”, che ammettono fallimenti e non sono immuni da momenti di avvilimento, ma che non smettono mai di pensare (lo testimonia la loro stessa scrittura) e di cercare, sanno mettersi profondamente in gioco in quello che fanno, sanno cambiare e, soprattutto, hanno sviluppato, con l’esperienza, un atteggiamento di fondo nei confronti della vita e una speciale capacità di guardare che sono ben espressi da Lodoli:

«...una fiducia totale nella vita, anche in ciò che per ora rimane inespresso o cresce storto e spinoso, ma che lui [l’insegnante, ndr] già vede fiorire in un futuro imminente, perché indovina le gemme, il verde umido delle anime» (Lodoli, 2009, 15).

Ora, avvicinare le pratiche narrate dagli insegnanti, e in particolare da questi insegnanti-scrittori, aiuta chi legge a comprendere l’insegnamento proprio come capacità di legare questa fondamentale speranza, senza la quale non potrebbe darsi educazione, a saperi vivificati da un senso innanzitutto accolto personalmente e per questo partecipabile ad altri. Si riesce così a penetrare dentro la pratica di insegnamento, cogliendone aspetti che vanno oltre la superficie e si avvicinano al cuore.

Da qui anche l’esigenza di ripensare la formazione professionale – iniziale e continua – dei docenti collegandola maggiormente all’esplorazione e all’approfondimento di quel sapere che è incorporato nell’esperienza dei pratici e può esserne estratto.

### Riferimenti bibliografici

- CARDONI P., *Insegnanti di carta. Professori e scuola nella letteratura*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2008.
- CAVALLI A. - ARGENTIN G. a cura di, *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell’istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, Il Mulino, 2010.
- CLANDININ D.J., Ed., *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*, CA, Sage, Thousand Oaks, 2007.
- CLANDININ D.J. - MURPHY M.S., *Looking ahead: Conversations with Elliot Mishler, Don Polkinghorne, and Amia Lieblich*, in Clandinin D.J., ed., op. cit., 632-650, 2007.
- DAMIANO E., *La nuova alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, Brescia, La Scuola, 2006.
- FINLEY S., *Art-based in inquiry: Performing revolutionary pedagogy*, in Denzin N.K., Lincoln Y.S., Eds., *The Sage handbook of qualitative research*, 3rd ed., Sage, CA, Thousand Oaks, 2005, 681-694.
- LANEVE C., *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell’insegnamento*, Trento, Erickson, 2009.
- LANEVE C., a cura di, *Dentro il “fare scuola”. Sguardi plurali sulle pratiche*, Brescia, La Scuola, 2010.
- LODOLI M., *Il rosso e il blu. Cuori ed errori nella scuola italiana*, Torino, Einaudi, 2009.
- MANCINI R., *Il dono del senso. Filosofia come ermeneutica*, Assisi, Cittadella, 1999.

- MATURANA H., *Dove vai, essere umano?*, in Perticari P., Sclavi M., a cura di, *Il senso dell'imparare. Per far riprendere il fiato e la parola a insegnanti e studenti*, Anabasi, Milano, 1994, 27-37.
- MORTARI L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci, 2007.
- MORTARI L., a cura di, *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano, Bruno Mondadori, 2010.
- O'CONNOR F., *Nel territorio del diavolo. Sul mestiere di scrivere*, Roma-Napoli, Theoria, 1993.
- ONOFRI S., *Registro di classe*, Torino, Einaudi, 2000.
- PENNAC D., *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli, 2008.
- PHILLIPS D.C., *Telling the truth about stories*, in «Teaching and Teacher Education», 13 (1), 1997, 101-109.
- STARNONE D., *Fuori registro*, Milano, Feltrinelli, 1991.
- STARNONE D., *Solo se interrogato. Appunti sulla maleducazione di un insegnante volonteroso*, Milano, Feltrinelli, 1995.
- TACCONI G., *Anche i formatori imparano. Analisi delle pratiche didattiche raccontate da Frank McCourt in Ehi, prof!*, «Rassegna CNOS», 24/1, 2008, 133-149.
- TACCONI G., *Strategie di contrasto del "Vietato diventare!"*. Analisi della didattica narrata da Daniel Pennac in *Diario di scuola*, «Rassegna CNOS» 24/2, 2008b, 167-189.
- TACCONI G., *Raccontami di te. La didattica narrata (e narrativa) in "La città dei ragazzi" di Eraldo Affinati*, «Rassegna CNOS», 24/3, 2008c, 155-168.
- VAN MANEN M., *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*, New York, Suny, 1990.



## La dignità del lavoro secondo la dottrina sociale della Chiesa

✦ MARIO TOSO<sup>1</sup>

*Interessarsi oggi della dignità del lavoro non significa affrontare un tema astratto, come potrebbe sembrare di primo acchito, quanto piuttosto porsi in una prospettiva reale, come reale è la persona del lavoratore, non semplice «strumento», ma soggetto morale di condotta, inserito in una trama di relazioni sociali, familiari, professionali, civili, religiose, che ne indicano anche responsabilità, impegni e diritti, oltre che doveri.*

*Parlare della dignità del lavoratore con un approccio globale, che ne valorizzi la dimensione di soggettività – peraltro enfatizzata dall'attuale economia dell'informazione, della conoscenza e dei servizi – consente di calibrare meglio quelle pratiche educative a cui ci chiama il progetto pastorale della Chiesa italiana.*

*La nostra riflessione è guidata dalla Dottrina o Insegnamento sociale della Chiesa, la quale, grazie alla sua interdisciplinarietà, offre quel sapere teorico-pratico che ci consente un approccio ampio alla dignità del lavoratore. Si può così disporre di un paradigma pedagogico aperto alla trascendenza e, quindi, più omogeneo con l'Umanesimo cristiano che oggi siamo chiamati a coniugare nella cultura, rispondendo all'invito della Caritas in veritate di Benedetto XVI (=CIV)<sup>2</sup>.*

<sup>1</sup> Sua Eccellenza Monsignor Mario Toso sdb, nuovo Segretario del Pontificio Consiglio di Giustizia e Pace.

<sup>2</sup> Cfr. BENEDETTO XVI, *Caritas in veritate*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 2009 (=CIV). Si vedano anche: l'edizione della LAS (Roma 2010)<sup>2</sup>, con lettura e commento del testo dell'enciclica da parte di Mario Toso; l'edizione Cantagalli (2009) con introduzione di S. Ecc. Mons. Giampaolo Crepaldi; l'edizione LIBRERIA EDITRICE VATICANA-AVE (Pomezia, Roma 2009) con vari commenti (di Franco Giulio Brambilla, Luigi Campiglio, Mario Toso, Francesco Viola, Vera Zamagni) e, inoltre, AA.VV., *Amore e Verità. Commento e guida alla lettura dell'Enciclica «Caritas in veritate» di Benedetto XVI*, Milano, Paoline, 2009.

## 1. La dignità del lavoratore in contesto di globalizzazione e la missione della Chiesa

### 1.1. *Da un'economia industriale e fordista a un'economia dell'informazione e dei servizi*

La situazione del mondo del lavoro odierno si differenzia profondamente rispetto a quella dei secoli scorsi. Il nuovo millennio vede il lavoro investito da una transizione davvero epocale con il passaggio da un'economia industriale e fordista a un'economia dell'informazione e dei servizi. Ne consegue che oggi la distribuzione del valore aggiunto e dell'occupazione privilegiano i servizi e le attività caratterizzate da un forte contenuto informativo rispetto alle attività del settore primario e secondario, e che la risorsa centrale dell'economia è quella *umana*, nella sua *capacità di conoscenza e di relazione produttiva*. La trasformazione comporta conseguenze di ampia portata sull'organizzazione della produzione e degli scambi, sul contenuto e sulla forma delle prestazioni lavorative, sui pilastri su cui si fondano i sistemi di protezione sociale. Grazie alle innovazioni tecnologiche, il mondo del lavoro si arricchisce di nuove professioni, mentre altre scompaiono. Vengono alleviate le mansioni più faticose e stressanti, sono ristrette le attività manipolative e si estendono quelle intellettive<sup>3</sup>.

Dall'interno dei molteplici cambiamenti del lavoro si delineano tendenze a trasformarlo «da salariato ad autonomo; da astratto a concreto; da rigido a flessibile; da strumentale ad espressivo; da utile individualmente a utile socialmente, o comunque socialmente responsabile. La misura del lavoro è sempre meno il tempo quantitativo e prestabilito e diventa sempre più il tempo qualitativo e flessibile». «Il lavoro non trae più il suo valore dal criterio del monte ore in cui si esercita (come nell'epoca manifatturiera-industriale di Marx), ma piuttosto dalla qualità umana che incorpora (qualità del lavoratore e del prodotto, inclusa la perfezione tecnica), e dunque da un tempo qualitativo come attenzione, creatività, sviluppo delle capacità e delle sensibilità umane»<sup>4</sup>.

### 1.2. *Globalizzazione e delocalizzazione del lavoro*

La globalizzazione dell'economia, la liberalizzazione dei mercati, l'accentuarsi della concorrenza, l'accrescersi di una domanda sempre più determinata dalle scelte dei consumatori, richiedono un maggior grado di flessibilità nel funzionamento delle imprese. Ciò comporta la fine del gigantismo industriale e burocratico, deconcentra e demassifica ovunque il lavoro. Le imprese si organizzano in reti più elastiche e in sistemi spaziali integrati. Mantengono un nucleo abbastanza

<sup>3</sup> Su questo si vedano almeno: ACCORNERO A., *Era il secolo del lavoro*, Bologna, Il Mulino, 1997; ID., *L'ultimo tabù. Lavorare con meno vincoli e più responsabilità*, in collaborazione con ORIOLI A., Roma-Bari, Laterza, 1999; MARTINI C.M., *Il lavoro nella transizione dall'economia industriale a quella dei servizi*, in *Lo Stato sociale in Italia. Bilanci e prospettive*, DONATI P. ed., Milano, Mondadori, 1999, 263-308; DELL'ARINGA C. - LUCIFORA C., *Il mercato del lavoro in Italia*, Roma, Carocci, 2009.

<sup>4</sup> COMITATO PER IL PROGETTO CULTURALE DELLA CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *La sfida educativa*, Roma-Bari, Laterza, 2009, 94.

ristretto di mano d'opera stabile e, per il resto, si avvalgono di mano d'opera periferica, a costi ridotti, con rapporti temporanei o saltuari. Ciò fa diminuire il numero dei lavoratori a tempo pieno e con il posto fisso, e aumentare l'impiego precario o saltuario<sup>5</sup>. Peraltro, la delocalizzazione determinata dalla globalizzazione genera lo sradicamento dal territorio d'origine, attenuando le responsabilità della stessa impresa, dei *manager* e dei proprietari sia rispetto alla nazione di partenza che al Paese del nuovo insediamento<sup>6</sup>. La *Caritas in veritate* descrive così l'indebolimento della *responsabilità sociale* delle imprese delocalizzate: «Uno dei rischi maggiori è senz'altro che l'impresa risponda quasi esclusivamente a chi in essa investe e finisca così per ridurre la sua valenza sociale. [...] la cosiddetta delocalizzazione dell'attività produttiva può attenuare nell'imprenditore il senso di responsabilità nei confronti dei portatori di interessi, quali i lavoratori, i fornitori, i consumatori, l'ambiente naturale e la più ampia società circostante, a vantaggio degli azionisti, che non sono legati ad uno spazio specifico e godono quindi di una straordinaria mobilità» (CIV n. 40).

### 1.3. Dal lavoro ai «lavori»

Mentre perde terreno il modello economico e sociale basato sulla grande fabbrica, su una classe operaia omogenea, sui prodotti di massa, aumentano i nuovi lavori nel terziario, le occupazioni volte alla cura e al sostegno delle persone, le prestazioni *part time*, interinali, e le forme atipiche che non sono inquadrabili né nel lavoro dipendente né in quello autonomo, come ad esempio il lavoro del programmatore di *computer* o dell'archeologo. Non si può ignorare, poi, una certa femminilizzazione del mondo del lavoro, conseguente all'ingresso consistente delle donne nel mercato occupazionale. Parimenti, il lavoro artigianale sembra acquistare nuovo vigore e nuovo slancio, a motivo del decentramento produttivo, che assegna alle aziende minori molteplici compiti sinora svolti all'interno delle grandi unità produttive. Così, accanto all'artigianato tradizionale, in campi ove prevale il lavoro artistico e manuale, emergono nuove modalità, costituite da piccole unità indipendenti in settori moderni oppure in attività – il cosiddetto indotto –, svolte alla dipendenza di aziende maggiori che subappaltano parte della loro produzione, distribuendola all'esterno. Vi è poi da osservare che molte attività che ieri richiedevano lavoro dipendente, considerato più garantista, oggi sono realizzate in forme nuove che favoriscono attività indipendenti, con nuove caratteristiche di rischio e di responsabilità. Il lavoro artigianale e il lavoro personale indipendente possono costituire un'occasione più umana di vivere la propria fatica, sia per le relazioni personali che si stabiliscono più facilmente in comunità di piccole dimensioni, sia per un più diretto rapporto con il lavoro stesso, sia per una maggior autonomia di iniziativa e di imprenditorialità. D'altra parte, non va sottaciuto che a volte determinate condizioni di produzione servono a mascherare più facilmente trattamenti ingiusti<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> Su questo si legga almeno ACCORNERO A., *San Pancrazio lavora per noi*, Milano, Rizzoli, 2006.

<sup>6</sup> Cfr. ad esempio GALLINO L., *L'impresa irresponsabile*, Torino, Einaudi, 2009.

<sup>7</sup> Cfr. CEI - COMMISSIONE EPISCOPALE PER I PROBLEMI SOCIALI E IL LAVORO, *Chiesa e lavoratori nel cambiamento*, Bologna, EDB, 1987, n. 13.



La transizione odierna si può leggere metaforicamente come un passaggio *dal lavoro ai lavori*, vale a dire da un mondo compatto, definito e riconosciuto, ad un universo di lavori, variegato, fluido, ricco di promesse, ma anche carico di interrogativi inevitabili specie di fronte alla precarizzazione, a fenomeni persistenti di disoccupazione strutturale, all'insufficienza e all'inadeguatezza degli attuali sistemi di sicurezza sociale, che non coprono tutti gli addetti.

Vi sono luci ed ombre. Per un verso, nell'economia dell'informazione, della conoscenza e dei servizi, il linguaggio delle cose e le tendenze in atto evidenziano l'emergenza di una *nuova soggettività*, con il lavoro oramai protagonista non già di una società salariata, proletarizzata, passivizzata, assistita, ma di una società di produttori e consumatori, dotati di più elevate esigenze soggettive di auto-realizzazione e di incidenza etica sui processi economici<sup>8</sup>. Per un altro verso, a causa della finanziarizzazione dell'economia, della quotazione in borsa delle imprese, la prospettiva si apre su uno scenario mondiale in cui le esigenze dell'aumentata competitività, l'applicazione talora indiscriminata delle innovazioni tecnologiche secondo una *prevalente logica del profitto*, la crescente avanzata della speculazione rispetto agli investimenti economici reali minacciano le stesse imprese, l'uomo del lavoro e i suoi diritti. Si rileva che la crisi finanziaria determinatasi nel 2009 e i rimedi timidamente predisposti per il controllo della finanza non hanno fugato definitivamente la prassi perversa degli investimenti all'insegna dell'avidità e della truffa. E questo, anche da parte di alcuni Governi che hanno tentato in tal modo di nascondere all'Unione Europea la gravità del proprio debito pubblico. L'uomo, soggetto del lavoro, corre ancora una volta il rischio di essere ridotto a *strumento* di produzione, essere anonimo e senza volto, il cui valore è inferiore a quello dei beni materiali e tecnici, dei meccanismi economici e finanziari<sup>9</sup>.

#### 1.4. *Il lavoro, variabile dipendente di meccanismi economici e finanziari globalizzati*

La mondializzazione e la globalizzazione dell'economia e della finanza appaiono fenomeni ambivalenti. Mentre aprono nuove aree di operosità ed ampliano la divisione e la diversificazione del lavoro, congiuntamente all'affermarsi di ideologie radicali di tipo capitalistico, possono ripetere ed inverare l'errore teorico e pratico dell'*economicismo* e del *materialismo*, che nel tempo ha imbevuto il mondo del lavoro e che la Chiesa ha apertamente e ripetutamente condannato. Il lavoro, separato dal capitale e ad esso contrapposto, viene allora considerato esclusivamente secondo la sua dimensione economica, è declassato e misconosciuto nel suo valore intrinseco, superiore ad ogni elemento materiale. Nel contempo, il *materiale* acquista preminenza e superiorità rispetto allo *spirituale* e *personale*. L'uomo del lavoro, vero soggetto efficiente dei processi di produzione e di scambio, è ridotto a *variabile dipendente* dei meccanismi economici e finan-

<sup>8</sup> Cfr. COMITATO PER IL PROGETTO CULTURALE DELLA CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *La sfida educativa*, 94.

<sup>9</sup> Sull'uomo ridotto a merce si legga L. GALLINO, *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Bari-Roma, Laterza, 2009.

ziari mondiali, i quali sono accettati come entità sovrane e insindacabili, irresistibili e irreformabili. Il destino dell'uomo del lavoro non raramente è messo a repentaglio dalla crescita dell'attività finanziaria delle imprese, che le espone alla tentazione di rovesciare l'ordine delle priorità tra capitale e lavoro. Infatti, la finanziarizzazione dell'economia distoglie gli operatori economici, e in primo luogo le imprese, dall'investimento produttivo dei capitali, per indirizzarli là ove si ottiene il massimo rendimento nel tempo più breve possibile.

### 1.5. *Il capitale contro il lavoro*

Si sta oggi consumando un grande conflitto, parzialmente inedito, tra *mondo del capitale*, che comprende beni e servizi finanziari, beni del sapere, delle conoscenze, della tecnica, e il *mondo del lavoro*: ossia tra gruppi ristretti, ma molto influenti, di intermediari dei mezzi economico-finanziari o di detentori di conoscenze e tecniche decisive per lo sviluppo, e la vasta moltitudine che partecipa all'economia reale e ai processi produttivi mediante il semplice lavoro o il piccolo azionariato o mezzi di produzione la cui sorte è fortemente condizionata da decisioni prese da altri. Ieri, il conflitto tra capitale e lavoro era originato, oltre che da altri elementi di sfruttamento, «dal fatto che i lavoratori mettevano le loro forze a disposizione del gruppo degli imprenditori e, che questo, guidato dal principio del massimo profitto della produzione, cercava di stabilire il salario più basso possibile per il lavoro eseguito dagli operai»<sup>10</sup>. Attualmente, il conflitto si arricchisce di nuovi aspetti più preoccupanti. Il capitale può entrare in collisione con il mondo del lavoro senza giungere a sfruttarlo, impedendone semplicemente l'esercizio, destrutturandolo. Non solo gli investimenti possono essere fatti per diminuire l'impiego, acquisendo macchinari che rendono superflue tante mansioni, ma anche vi sono imprenditori, proprietari dei mezzi di produzione e *manager* che, in vista di profitti più cospicui e celeri, preferiscono il rischio degli investimenti in borsa senza darsi eccessiva preoccupazione per il destino dei dipendenti e dei piccoli azionisti<sup>11</sup>.

All'alba del Terzo Millennio, in cui la questione sociale è divenuta planetaria, dopo tante lotte e conquiste da parte del Movimento operaio prima e del Movimento dei lavoratori dopo, per l'ennesima volta la Chiesa si trova obbligata a farsi paladina con grande determinazione della *dignità dell'uomo del lavoro* e dei suoi diritti.

<sup>10</sup> GIOVANNI PAOLO II, Lettera enciclica *Laborem exercens*, n. 11 (=LE).

<sup>11</sup> Il proprietario risponde e paga in proprio. Il *manager no*. E quando il proprietario è lo Stato – vedi la gestione fallimentare dell'Alitalia, dovuta però anche alle esigenze a volte eccessive dei sindacati –, se ne vanno con liquidazioni milionarie (in Euro). Oggi occorre educare i proprietari e i *manager* alla responsabilità sociale. A questo proposito si veda ALFORD H - COMPAGNONI F. (a cura di), *Fondare la responsabilità sociale d'impresa*, Roma, Città Nuova, 2008.

## 2. Le molteplici dimensioni della dignità del lavoro

### 2.1. *La dimensione soggettiva: il lavoro è «actus personae», non è merce; il lavoro è per l'uomo e non l'uomo per il lavoro*

Secondo la Dottrina sociale della Chiesa, le grandi trasformazioni del mondo del lavoro possono essere orientate verso l'autentico progresso dell'uomo e della società, quando siano guidate ed animate da una cultura del lavoro di tipo personalista, solidarista, aperta al Trascendente. La dignità dell'uomo del lavoro e i suoi diritti possono trovare terreno fertile per fiorire, quando il grande banco del lavoro venga gestito attraverso visioni, atteggiamenti etici, scelte fatte in sintonia con la verità integrale dell'uomo, della storia, dello stesso lavoro.

Il lavoro va assunto in un duplice senso: *oggettivo* e *soggettivo*. In senso oggettivo è l'insieme di attività, risorse, strumenti, tecnica, *know-how*, di cui l'uomo si serve per produrre, custodire e portare a compimento il creato. In senso soggettivo, invece, è l'uomo stesso, soggetto del proprio lavoro<sup>12</sup>. La distinzione è decisiva in ordine sia alla comprensione del fondamento ultimo del valore e della dignità del lavoro, sia ad una organizzazione etica dei sistemi economici. In senso oggettivo, il lavoro è infatti l'aspetto contingente dell'attività lavoratrice dell'uomo, che varia incessantemente nelle sue modalità, col mutare delle condizioni tecniche, culturali, sociali, politiche. In senso soggettivo, il lavoro è invece l'aspetto stabile, potremmo dire trascendente, perché non dipende dalle realizzazioni concrete dell'uomo né dal modo in cui opera, ma solo dalla sua personalità, qualunque sia il genere di attività esercitata.

La dimensione soggettiva deve avere la preminenza su quella oggettiva. Se così non fosse, il lavoro in senso oggettivo perderebbe la sua anima, il suo significato compiuto. Questa o quella attività lavorativa, le qualifiche professionali, la scienza, la tecnica, la stessa produzione diverrebbero più importanti dell'uomo: da sue alleate si trasformerebbero in nemiche della sua dignità. La componente oggettiva, tecnica e professionale del lavoro, gode di una specifica dignità e non può essere ignorata. Va riconosciuta ed attuata secondo le proprie leggi, ma sempre subordinata alla realizzazione etico-spirituale dell'uomo, alla dimensione soggettiva del lavoro. È questa, infatti, la dimensione specifica e più qualificante del lavoro. Essa rappresenta il suo valore più alto, derivato in modo diretto ed immediato dal soggetto che lo compie, che è l'uomo, essere personale, «soggetto consapevole e libero, capace di decidere di sé e di agire in modo programmato e razionale, e tendere a realizzare se stesso»<sup>13</sup>.

È la soggettività del lavoro che gli conferisce una radicale elevatezza morale e una dignità inalienabile, impedendo di considerarlo come semplice *merce*, o elemento impersonale dell'organizzazione produttiva e del mercato. Il lavoro – qualunque lavoro, anche il più umile – è *actus personae*<sup>14</sup>, espressione essenziale della persona, e ogni forma di materialismo ed economicismo, passati e futuri, che in

<sup>12</sup> Cfr. LE 5-6.

<sup>13</sup> LE 6.

<sup>14</sup> Cfr. *Ibidem* CIV 41.

linea di fatto o di principio tentino di ridurla a puro strumento di produzione, a semplice *forza-lavoro*, mirando esclusivamente o prevalentemente al suo valore economico, ne snatura irrimediabilmente l'essenza, poiché lo priva del suo contenuto più nobile, profondamente umano: la personalità del soggetto agente.

La soggettività del lavoro è, dunque, il fondamento per determinarne il valore. Il metro della dignità del lavoro risiede in chi lo svolge e non tanto nelle sue mansioni; per questo non si deve vedere separazione tra le forme di lavoro manuale e intellettuale. La soggettività del lavoro induce a concludere che il *lavoro è per l'uomo e non l'uomo per il lavoro*.

## 2.2. *L'uomo è per Dio: non di solo lavoro vive l'uomo*

L'uomo nella sua esistenza e finalità eccede il lavoro. Non è riducibile alla sua attività lavorativa. Egli ha il *primato* sul lavoro e questo non può essere il suo fine ultimo. L'uomo è per Dio, il lavoro non può diventare per lui un idolo, l'unico scopo della vita. Indipendentemente dal suo contenuto oggettivo, il lavoro deve essere subordinato e finalizzato al suo soggetto, ossia alla realizzazione della sua umanità e al compimento della sua vocazione ad essere persona. Lo scopo del lavoro, di qualunque lavoro eseguito dall'uomo – fosse pure il lavoro più servile, più monotono nella scala della comune valutazione – rimane sempre l'uomo stesso. La piena soggettività o il pieno personalismo del lavoro consistono proprio nel fatto che il lavoro non soltanto procede dalla persona umana, ma è anche essenzialmente a lei ordinato e finalizzato.

È questo il nucleo centrale e tradizionale dell'etica del lavoro che è implicito nella sua soggettività. A partire da Pio XII, tale nucleo è stato esplicitato anche nella sua dimensione *antropologica*, rafforzando così l'esigenza di umanizzazione dei sistemi economici. Con Leone XIII, a fronte della cosificazione del lavoro, se ne rivendicò la dimensione *personale*, sostenendo che esso è *della* persona, nel duplice senso che le appartiene e che ne manifesta la natura di essere intelligente e volente. Con Pio XI, se ne evidenziò la *natura sociale*, in quanto per attuarsi ha bisogno del capitale<sup>15</sup> con cui produce la ricchezza pubblica<sup>16</sup>. Successivamente, come risulta con particolare chiarezza nella *Gaudium et spes* e nella *Laborem exercens*, se ne è messo in luce il *valore perfetto* in relazione al singolo, alla famiglia e alla società. Ciò risulta con chiarezza anche nella *Gaudium et spes* e nella *Laborem exercens*. Mediante il lavoro l'uomo non solo realizza dei prodotti e trasforma il creato, ma perfeziona se stesso, diventa più uomo e avvicina la sua azione a quella del Creatore<sup>17</sup>. Grazie all'esperienza sociale del lavoro, la famiglia umana si riconosce e si costruisce come comunità unitaria<sup>18</sup>. In ragione di tutto ciò, ogni processo produttivo deve assumere una configurazione consona alla vocazione intrinseca di ogni uomo, che va oltre l'economico, essendo anche umana e civile.

<sup>15</sup> Cfr. Pio XI, Lettera enciclica *Quadragesimo anno*, n. 24 (=QA).

<sup>16</sup> Cfr. QA 25.

<sup>17</sup> Cfr. LE 9 e 11.

<sup>18</sup> Cfr. CONCILIO ECUMENICO VATICANO II, Costituzione pastorale *Gaudium et spes*, n. 33 (=GS).

### 2.3. *Il lavoro ha il primato sul capitale*

In un contesto economico in cui il capitale entra in collisione con il mondo del lavoro, si assiste al continuo sfruttamento dei lavoratori e all'aumento della disoccupazione, che, assieme al sottosviluppo, è spesso considerata uno strumento necessario per la crescita e il buon funzionamento dell'economia di mercato (cfr. CIV n. 35), la Chiesa ribadisce il principio della preminenza del lavoro nei confronti del capitale – il capitale deve essere al servizio del lavoro –, sollecitando ad applicarlo nelle nuove situazioni. Questo principio riguarda direttamente il processo stesso della produzione, ove il capitale è dato anzitutto, oltre che dalle risorse della natura messe a disposizione dell'uomo da Dio Creatore, dall'insieme dei mezzi mediante cui l'uomo se ne appropria e le trasforma a misura delle sue necessità. Nel processo produttivo – ricorda la *Laborem exercens* –, il lavoro è sempre causa efficiente primaria: le risorse naturali e i mezzi di produzione, dai più primitivi a quelli più moderni e complessi, sono solo uno strumento, sono *causa strumentale*<sup>19</sup>. Riassumendo, nel processo di produzione la «risorsa» più importante è l'uomo del lavoro. Egli ha il primato sulle cose e sul capitale, che in definitiva è un insieme di cose.

Secondo la dottrina sociale cattolica, alla luce di queste verità non si è autorizzati a contrapporre i lavoratori ai datori di lavoro e agli stessi mezzi di produzione. In generale, il processo produttivo dimostra la necessità della reciproca compenetrazione tra il lavoro e ciò che in senso ampio si è abituati a chiamare capitale. Ne consegue che, «retto, cioè intrinsecamente vero e al tempo stesso moralmente legittimo, può essere quel sistema di lavoro che alle sue stesse basi supera l'antinomia tra lavoro e capitale, cercando di strutturarsi secondo il principio sopra esposto della sostanziale ed effettiva priorità del lavoro, della soggettività del lavoro umano e della sua efficiente partecipazione a tutto il processo di produzione, e ciò indipendentemente dalla natura delle prestazioni che sono eseguite dal lavoratore»<sup>20</sup>.

Le due istituzioni umane denominate *capitale e lavoro salariato* in sé sono entrambe legittime<sup>21</sup>. «Né il capitale può stare senza il lavoro, né il lavoro senza capitale»<sup>22</sup>. Per cui «è del tutto falso ascrivere o al solo capitale o al solo lavoro ciò che si ottiene con l'opera unita dell'uno e dell'altro; ed è affatto ingiusto che l'uno arroghi a sé quel che si fa, negando l'efficacia dell'altro»<sup>23</sup>.

La Chiesa rivendica la priorità del lavoro anche con riferimento all'istituto della proprietà, al suo diritto e al suo uso. La proprietà, la cui detenzione va subordinata al diritto dell'uso comune dei beni, non deve costituire motivo di impedimento al lavoro e allo sviluppo altrui. La proprietà, acquisita anzitutto mediante il lavoro, deve servire al lavoro. Questo principio riguarda in modo particolare la proprietà dei mezzi di produzione, ma concerne anche i beni propri del mondo fi-

<sup>19</sup> Cfr. LE 12.

<sup>20</sup> LE 13.

<sup>21</sup> Cfr. LEONE XIII, Lettera enciclica *Rerum novarum*, nn. 3-5 (=RN); QA 53-75.

<sup>22</sup> RN 15.

<sup>23</sup> QA 54.

nanziario, tecnico, intellettuale e personale. Anche su di essi grava un'*ipoteca sociale*. Non possono essere contrapposti al lavoro e, a maggior ragione, «non possono essere posseduti per possedere». Possiamo affermare che il loro possesso e la loro gestione è etica, quando sono posti al servizio del lavoro rendendo possibile l'attuazione del principio della destinazione universale dei beni e il diritto al loro uso comune<sup>24</sup>.

In questo contesto, riveste una particolare importanza il discorso sulle nuove tecnologie e sulle conoscenze. Nonostante le grandi potenzialità di cui sono dotate, per sé non sono risoltrici dei problemi di uno sviluppo compatibile e del progresso sociale. Lasciate nelle mani di pochi – gruppi di persone o Paesi – o applicate indiscriminatamente con lo scopo del massimo profitto, rischiano di creare potentati economici e ulteriori disparità tra le zone sviluppate e quelle del sottosviluppo.

Come tutti gli altri beni, le tecnologie, le conoscenze portano inscritta in sé una destinazione universale. Per poter avvantaggiare tutti, vanno inserite in un contesto di norme e di rapporti sociali che ne garantiscano un uso ispirato a criteri etico-sociali. Solo così con tutte le conseguenze che determinano in questo o quel campo di applicazione, possono essere controllate e messe a servizio dell'uomo e del bene comune, ottemperando ai criteri della qualità dello sviluppo economico e del progresso della famiglia umana.

#### 2.4. *Il lavoro è un bene per l'uomo*

La dignità del lavoro è sostanziata da un'essenza etica che si articola anche in *dovere del lavoro, diritto al lavoro, diritti e doveri nel lavoro*.

Il lavoro è un obbligo morale per ogni persona sia in obbedienza all'ordine del Creatore, sia per il fatto che lo sviluppo della sua stessa umanità e di quella del suo prossimo esige il lavoro: ciò contrasta con la visione dominante secondo cui ci si può arricchire anche senza lavorare. Il dovere di lavorare esiste, in definitiva, perché il lavoro è un *bene* per l'uomo: un bene *utile, degno* di lui, atto ad esprimere e ad accrescere il suo *essere* globale, la sua libertà<sup>25</sup>. Più in particolare, è un bene *dell'uomo, per* l'uomo, perché suo mediante si acquista il diritto alla proprietà e vi si accede normalmente;<sup>26</sup> si può formare e mantenere una famiglia;<sup>27</sup> si contribuisce alla creazione del reddito nazionale, al bene delle generazioni future e al bene comune mondiale della famiglia umana<sup>28</sup>. Tutto ciò costituisce l'obbligo morale del lavoro, inteso nella sua accezione più ampia<sup>29</sup>.

I diritti morali di ogni uomo riguardo al lavoro vanno stabiliti corrispondentemente all'obbligo del lavoro, in tutta la vasta gamma delle sue espressioni. In modo analogo e corrispondentemente al *dovere del lavoro*, si può parlare di di-

<sup>24</sup> Cfr. LE 14.

<sup>25</sup> Cfr. LE 9.

<sup>26</sup> Cfr. RN 8; LE 14; CA 31.

<sup>27</sup> Cfr. LE 10.

<sup>28</sup> Cfr. LE 16.

<sup>29</sup> Cfr. *Ibidem*.

*diritto di lavoro e diritto al lavoro.* Il diritto di lavorare non è una concessione dello Stato, ma proviene dalla stessa natura dell'uomo. Momenti essenziali di questo diritto sono: a) la scelta di quel lavoro o professione che ciascuno ritiene più rispondente alle proprie attitudini; b) la facoltà di procedere liberamente o di propria iniziativa nello svolgimento del proprio lavoro; c) la facoltà di stabilire consensualmente i propri rapporti di lavoro con gli altri.

In forza del diritto *di* lavoro, diritto *in senso stretto*, al singolo non dev'essere impedito di lavorare. Chi violasse tale diritto è tenuto a risarcire i danni arrecati ed è penalmente perseguibile. Il diritto *al* lavoro, invece, è un diritto *in senso lato*. Esso non fonda una concreta e cogente pretesa dell'individuo all'assegnazione di un posto. Implica, tuttavia, che gli altri – singoli, gruppi o Stati – si adoperino per offrire alla persona possibilità concrete di lavorare qualora fosse costretta all'inerzia contro la propria volontà<sup>30</sup>.

Implica, tuttavia, che nella società si aprano, da parte di singoli, gruppi o Stati, possibilità concrete di lavoro, qualora la persona fosse costretta all'inerzia contro la propria volontà.

### 3. Il lavoro è un bene di tutti, per tutti: la sua universalizzazione

#### 3.1. Cause della disoccupazione e superamento delle prospettive neoliberalistiche

In forza della sua concezione antropologica del lavoro, la Chiesa ha sempre mostrato una particolare sollecitudine per il male sociale della disoccupazione di massa. Chi è disoccupato o sotto-occupato vede compromessa la propria personalità e rischia di essere posto ai margini della società.

La disoccupazione può avere varie cause, anche a seconda delle regioni del mondo in cui si verifica. In alcuni Paesi sue cause principale sono il mancato progresso culturale, tecnico e scientifico, la carenza di politiche del lavoro oppure, come nell'area post-collettivista, il passaggio troppo repentino da un sistema economico prevalentemente accentrato ad uno di libero mercato. In non pochi Paesi occidentali è apparso evidente, ancora una volta, che all'origine del calo dell'occupazione stanno il rallentamento della crescita economica, e il contemporaneo aumento della domanda di lavoro da parte di uomini e di donne. Si aggiunga, poi, il mutamento strutturale del mondo industriale, prodotto dal progresso tecnologico, cui corrisponde un aumento enorme della produttività senza un corrispondente allargamento dell'impiego di mano d'opera. La crescita occupazionale nel settore dei servizi non basta a compensare la perdita dei posti nel settore industriale. Così, lo sviluppo economico, là ove si attua, non sembra più garantire l'occupazione. Non va, inoltre, dimenticato che sono causa di disoccupazione la finanziariaizzazione dell'impresa, la delocalizzazione, l'esternalizzazione della produzione su

<sup>30</sup> Cfr. HÖFFE O., *Persino un popolo di diavoli ha bisogno dello Stato*, Torino, G. Giappichelli Editore, 1993, 120-121.



scala mondiale<sup>31</sup>, gli alti costi del lavoro, non esclusa in certi casi la decrescita demografica.

Non sembra, tuttavia, che vi sia sempre un rapporto di causa ed effetto tra l'introduzione delle nuove tecnologie e la disoccupazione complessiva, propria di un determinato periodo storico. L'esperienza dimostra che vi sono Paesi sviluppati in cui il progresso tecnologico non si accompagna necessariamente ad uno sviluppo senza occupazione.

La disoccupazione appare soprattutto conseguenza dell'incapacità dei sistemi economico-sociali di essere vitali, di sapersi articolare ed organizzare nel modo più adatto per valorizzare adeguatamente le risorse umane, *mettendo al centro* le persone e i loro diritti, realizzando la loro primarietà e supremazia rispetto al capitale. Ciò è apparso chiaramente durante la crisi finanziaria 2008-2009, la quale ha alla sua origine, oltre che una speculazione dissennata, all'insegna dell'avidità e del primato accordato al profitto per il profitto, la carenza di regole più moderne e di controllo della finanza da parte della politica.

La Chiesa non sembra condividere le prospettive di coloro che pronosticano la fine del lavoro o uno sviluppo senza lavoro. Il lavoro rimane una necessità in molti campi. I bisogni dell'uomo non sono statici, definiti una volta per tutte, ma hanno una natura culturale e plastica e si sviluppano in relazione al cambiamento dei contesti sociali. Il lavoro, inoltre, non consiste solo nell'esecuzione di mansioni in processi prevedibili; esso si configura anche come attività di ricerca di nuove risposte a nuovi bisogni e problemi. L'incremento della domanda, infine, non deve di necessità verificarsi per quei beni la cui produzione si può realizzare con minor impiego di lavoro, ma può riguardare bisogni diversi e nuovi, numerosi dei quali rimangono insoddisfatti.

L'applicazione delle nuove tecnologie, se da una parte determina la scomparsa di alcune forme di lavoro, dall'altra apre la possibilità di nuove aree di imprenditorialità che, a fronte di un'adeguata organizzazione dell'offerta, potrebbero in parte compensare le perdite di occupazione dovute all'incremento di produttività avvenute in settori in cui la domanda è saturata.

Da tempo la Chiesa ha sollevato il dubbio che si possa risolvere il problema della disoccupazione puntando tutto sull'avvento di un globale progresso tecnico e sulla corsa ad ogni costo a un sempre maggior benessere. Questa strada non porta alla soluzione del problema, ma pone le premesse per il suo aggrava-

<sup>31</sup> A proposito della finanziarizzazione dell'impresa industriale, Luciano Gallino ha sottolineato come questa abbia contribuito a destrutturare e a cambiare la nozione stessa di impresa. Questa finisce per non essere più concepita come un'organizzazione in cui tutte le parti sono interdipendenti e il cui funzionamento tocca gli interessi di molti gruppi, dai dipendenti ai fornitori e alla comunità locale, oltre a quelli degli azionisti. Deve, invece, «essere concepita come un fascio di attività (nel duplice senso di cose che si fanno e di attivi finanziari) solo temporaneamente connesse da un contratto; un conglomerato di impianti, mezzi di produzione ed uffici di cui ogni pezzo deve essere monitorato di continuo al fine di stabilire se il suo rendimento finanziario sia pari o superiore a quello dei pezzi migliori della concorrenza. Se tale rendimento è in sé elevato, ma appare inferiore anche soltanto di poco a quello della concorrenza, quel pezzo dell'impresa va subito ristrutturato, oppure venduto, o definitivamente chiuso» (L. GALLINO, *Crisi finanziaria e disoccupazione*, in «La Repubblica» [mercoledì 10 febbraio 2010], 33).

mento<sup>32</sup>. Secondo la Chiesa, il fatto che cospicue risorse della terra rimangano incolte e che esistano in pari tempo masse di disoccupati e moltitudini di affamati «sta ad attestare che sia all'interno delle singole comunità, sia nei rapporti tra esse su piano continentale e mondiale, per quanto concerne l'organizzazione del lavoro e dell'occupazione, vi è qualcosa che non funziona, e proprio nei punti più critici e di maggiore rilevanza sociale»<sup>33</sup>. Occorre un profondo cambiamento etico-culturale che, mentre aiuta a vincere lo scoraggiamento e il fatalismo, consenta di adeguare i vari sistemi organizzativi, finanziari, formativi e di protezione sociale alle nuove condizioni del mondo del lavoro. I sistemi devono essere riorganizzati, ricollocando in modo più flessibile il tempo di lavoro e del consumo, fornendo adeguati supporti alle crescenti esigenze di mobilità. Occorre costruire sul nuovo lavoro o, meglio, sui nuovi lavori, compresi quelli derivanti dal perseguimento di una *green economy*. Soprattutto, appare decisivo che il lavoro venga organizzato in funzione delle persone concrete e dei bisogni reali, trovando anche un nuovo rapporto tra formazione e lavoro. Alla supremazia del mercato, del capitale, della tecnica, del profitto, del benessere materiale va opposta la supremazia dell'uomo, del suo sviluppo integrale. L'enciclica sociale di Benedetto XVI, *Caritas in veritate* (=CIV), suggerisce, sulle orme di Paolo VI, che la principale causa del sottosviluppo dei popoli, prima ancora che nella carenza di pensiero, sta nella mancanza di fraternità (cfr. CIV n. 19). Un discorso analogo si può fare anche nei confronti del problema della disoccupazione. È proprio qui che urge effettuare un profondo cambio di prospettiva e di mentalità.

Quando in un Paese si sia perso il *senso della fraternità*; quando, poi, si sia preda di falsi pregiudizi neoliberalisti, secondo cui l'economia di mercato ha strutturalmente bisogno di una quota di povertà e di sottosviluppo per poter funzionare al meglio, è chiaro che la piaga della disoccupazione, specie giovanile, non potrà mai essere affrontata seriamente. «È interesse del mercato promuovere emancipazione – scrive, invece, la CIV –, ma per farlo veramente non può contare solo su se stesso, perché non è in grado di produrre da sé ciò che va oltre le sue possibilità. Esso deve attingere energie morali da altri soggetti, che sono capaci di generarli» (CIV n. 35).

### 3.2. *Alcuni orientamenti per vincere la disoccupazione*

Pur essendo cosciente di addentrarsi in un campo che non è di sua stretta pertinenza se non per gli aspetti morali, la Chiesa afferma che la negazione o la vanificazione del diritto al lavoro è da considerare una «calamità sociale», soprattutto con riferimento ai giovani<sup>34</sup>. Il lavoro è *un bene di tutti*, che dev'essere disponibile *per tutti* coloro che ne sono idonei. Il lavoro consente alle persone di divenire più libere e responsabili. La ricerca della piena occupazione resta un obiettivo doveroso per ogni ordinamento economico socialmente orientato, giusto e democratico. Prima del diritto all'assistenza sociale per disoccupazione, l'uomo è titolare di

<sup>32</sup> Cfr. ad esempio Pio XII, *Radiomessaggio (Natale 1952)*, n. 12.

<sup>33</sup> *LE* 18.

<sup>34</sup> Cfr. *ib.*

un diritto al lavoro. L'obbligo di consentire l'accesso e la partecipazione al lavoro retribuito a tutte le donne e a tutti gli uomini che ne hanno bisogno e lo desiderano riguarda allo stesso modo la politica e le parti che sottoscrivono i contratti collettivi di lavoro, le Camere dell'industria, del commercio, dell'artigianato, le Banche centrali, nonché i singoli imprenditori, la grande varietà delle Istituzioni che si occupano di iniziative occupazionali e, non da ultimo, le Chiese e le loro associazioni assistenziali. Una società in cui il diritto al lavoro «sia sistematicamente negato» e «in cui le misure di politica economica non consentono ai lavoratori di raggiungere livelli soddisfacenti di occupazione, non può conseguire né la sua legittimazione etica né la sua pace sociale»<sup>35</sup>. Una responsabilità particolare, secondo la Chiesa, l'ha il «datore di lavoro indiretto»<sup>36</sup>, ossia quei soggetti che, a livello nazionale o internazionale, sono responsabili di tutto l'orientamento della politica del lavoro e dell'economia.

Secondo la CIV va perseguita una politica del lavoro per tutti – in particolare si fa portatrice della domanda di un lavoro «decente» per tutti (cfr. CIV n. 63)<sup>37</sup> – non solo in ragione della dignità della persona e per esigenze di giustizia, ma anche perché ciò è esigito dalla «ragione economica». Ecco le testuali parole: «La dignità della persona e le esigenze della giustizia richiedono che, soprattutto oggi, le scelte economiche non facciano aumentare in modo eccessivo e moralmente inaccettabile le differenze di ricchezza e che si continui a perseguire quale *priorità l'obiettivo dell'accesso al lavoro* o del suo mantenimento, per tutti. A ben vedere, ciò è anche esigito dalla “ragione economica”. L'aumento sistemico delle ineguaglianze tra gruppi sociali all'interno di un medesimo Paese e tra le popolazioni dei vari Paesi, ossia l'aumento massiccio della povertà in senso relativo, non solamente tende ad erodere la coesione sociale, e per questa via mette a rischio la democrazia, ma ha anche un impatto negativo sul piano economico, attraverso la progressiva erosione del “capitale sociale”, ossia quell'insieme di relazioni di fiducia, di affidabilità, di rispetto delle regole, indispensabili ad ogni convivenza civile» (CIV n. 32).

La soluzione del problema della disoccupazione non può trovarsi assecondando le nuove ideologie liberiste, che confidano eccessivamente nella bontà spontanea dei meccanismi del libero mercato. Nemmeno ci si può limitare ad una logica meramente difensiva, ossia volta a contenere, per quanto possibile, gli effetti negativi della crisi attuale. Sono necessarie, anzitutto, *politiche attive del lavoro* che, tenuto conto della globalizzazione dei mercati, debbono essere impo-

<sup>35</sup> GIOVANNI PAOLO II, Lettera enciclica *Centesimus annus*, n. 43 (=CA).

<sup>36</sup> Cfr. LE 17-18.

<sup>37</sup> Nella CIV si spiega anche che cosa si debba intendere per lavoro «decente»: «Che cosa significa la parola “decenza” – si domanda Benedetto XVI – applicata al lavoro? Significa un lavoro che, in ogni società, sia l'espressione della dignità essenziale di ogni uomo e di ogni donna: un lavoro scelto liberamente, che associ efficacemente i lavoratori, uomini e donne, allo sviluppo della loro comunità; un lavoro che, in questo modo, permetta ai lavoratori di essere rispettati al di fuori di ogni discriminazione; un lavoro che consenta di soddisfare le necessità delle famiglie e di scolarizzare i figli, senza che questi siano costretti essi stessi a lavorare; un lavoro che permetta ai lavoratori di organizzarsi liberamente e di far sentire la loro voce; un lavoro che lasci uno spazio sufficiente per ritrovare le proprie radici a livello personale, familiare e spirituale; un lavoro che assicuri ai lavoratori giunti alla pensione una condizione dignitosa» (CIV n. 63).

state eticamente, ossia in modo da salvaguardare sia i diritti oggettivi degli uomini del lavoro del proprio Paese sia i diritti dei lavoratori che operano in quelle Nazioni con le quali esistono legami commerciali, ma che sono spesso sprovviste di forti sindacati e di adeguate legislazioni sociali, oltre che essere deboli dal punto di vista economico. Le politiche attive del lavoro implicano che si investa sulla costruzione di infrastrutture, nella ricerca, nell'innovazione, nella creazione di un'economia ecologica, nella formazione professionale. Occorre, cioè, investire nell'istruzione, nella preparazione dei lavoratori di oggi ai mercati del lavoro di domani. È solo grazie ad un'adeguata formazione e preparazione che si può contrastare efficacemente l'estromissione dal lavoro per lunghi periodi e quella dipendenza prolungata e alla lunga insostenibile dall'assistenza pubblica, perché le risorse dei sussidi e degli ammortizzatori statali si esauriscono. È indispensabile, pertanto, un *sistema adeguato di istruzione ed educazione* che abbia come scopo principale, oltre una specifica preparazione tecnica, la crescita di una *matura umanità*<sup>38</sup>. Non a caso la risposta di Obama alla crisi in cui siamo immersi ha come pilastro fondamentale la formazione. Gli Usa hanno, infatti, stanziato 12 miliardi di dollari per migliorare l'offerta formativa. Mentre molti Paesi UE stanno a guardare, il Regno Unito ha seguito l'esempio americano. L'obiettivo è di diventare un *leader* mondiale – tra i primi 8 Paesi Ocse – per competenze, occupazione, produttività. Oggi in particolare, di fronte alla precarietà del lavoro e alla necessità di cambiare più volte nell'arco della vita la propria professione (a proposito di questo, va sempre più affermandosi l'idea che esista per il lavoratore un diritto all'incremento delle conoscenze e delle competenze lungo tutto l'arco della vita, quale vera garanzia di stabilità occupazionale e di espressione delle proprie potenzialità), diviene importante che la scuola offra, accanto a *corsi di aggiornamento* e di *addestramento*, una formazione che prepari alla flessibilità, ad agire più autonomamente, assumendo rischi e responsabilità entro un campo di lavoro mobile, non del tutto prevedibile. In definitiva, anche per trasformare le ricorrenti crisi economiche in opportunità, bisogna investire sul capitale umano, a partire dai giovani, progettando percorsi educativi di qualità, accessibili a tutti e maggiormente coerenti con le esigenze del sistema produttivo. Senz'altro utili in tal senso, oltre ai piani per la formazione sono quelli per la *transizione dalla scuola al lavoro*, come finalmente si vorrebbe fare in Italia. Non bisogna, però, dimenticare che è indispensabile che siano offerti sostegni ai disoccupati nella ricerca di impiego. Tale assistenza funge da complemento dell'addestramento dei disoccupati.

Non bisogna, infine, rinunciare ad una *programmazione globale* secondo il principio di sussidiarietà. La creazione di condizioni che consentano di lavorare a tutte le persone che ne sono capaci non va perseguita affidando ogni iniziativa allo Stato. Lo Stato più che essere direttamente imprenditore – in alcuni casi dovrà anche esserlo, per motivi di bene comune e per incapacità intrinseca dei cittadini, – attuerà anzitutto una giusta e razionale coordinazione delle politiche economiche e sociali che sono fra loro interdipendenti. Nel quadro di tale armonizzazione, modulata a seconda delle esigenze delle singole società e dei singoli Stati,

<sup>38</sup> Cfr. LE 18.

l'iniziativa delle persone, dei liberi gruppi, dei centri e dei complessi di lavoro locali verrà incoraggiata, sostenuta, potenziata e talora integrata, in vista dell'obiettivo della *piena occupazione*. Lungo questa strada si troveranno più facilmente le giuste proporzioni tra le diverse tipologie di occupazione: «il lavoro della terra, dell'industria, nei molteplici servizi, il lavoro di concetto ed anche quello scientifico o artistico, secondo le capacità dei singoli uomini e per il bene comune di ogni società e di tutta l'umanità»<sup>39</sup>.

A causa delle nuove dimensioni planetarie dell'economia e del mercato del lavoro, la dottrina sociale della Chiesa avverte l'urgenza della *collaborazione internazionale* mediante trattati ed accordi, piani di azione efficaci e stabiliti in comune affinché la realizzazione dei diritti dell'uomo, compreso il diritto al lavoro, non sia condannata a costituire solamente un derivato dei sistemi economici nazionali ed internazionali. Benedetto XVI ricorda, a questo proposito, che Giovanni Paolo II si augurava una «coalizione mondiale in favore del lavoro "decente"» per tutti (cfr. CIV n. 63), promossa mediante l'Organizzazione Internazionale del Lavoro. L'obbligo morale di creare condizioni di lavoro per tutti importa, fra l'altro, una sostenibile politica salariale<sup>40</sup> e un uso degli investimenti che tenga in debita considerazione le generazioni future<sup>41</sup>.

#### 4. Conclusione

Secondo la CIV il lavoro per tutti non va realizzato in qualsiasi maniera. Il lavoro va globalizzato, in particolare, secondo quell'eccedenza che esso contiene, in quanto espressione dell'essere umano. Il lavoro non è solo forza, o attività fisica o intellettuale e basta. Come già detto è insita in esso una soggettività, una spiritualità, una tensione al bene, una passione per quello che si fa, una dimensione di gratuità e di dono, di servizio e di collaborazione con altri, connotazioni queste che eccedono il prodotto del lavoro, al quale spesso è rivolta tutta l'attenzione. Ebbene, la globalizzazione del lavoro, bene per tutti, deve avvenire tenendo conto di questa eccedenza, favorendone l'espressione, creando condizioni e relazioni di lavoro ove essa si possa esprimere liberamente. È un impegno che coinvolge tutti: Stati, imprenditori, sindacalisti, amministratori, Chiesa. È un imperativo per rendere più umano il lavoro e nello stesso tempo per renderlo più produttivo. Non si universalizza e non si organizza umanamente il lavoro senza tener conto dell'eccedenza che è insita in esso, senza valorizzarla nella professionalità dei lavoratori.

L'educazione al lavoro – che si condensa nel programma triadico: umanizzare il lavoro; umanizzare se stessi nel lavoro e umanizzare gli altri attraverso il lavoro<sup>42</sup> – non può ignorare gli aspetti antropologici ed etici che si sono voluti evidenziare.

<sup>39</sup> LE 18.

<sup>40</sup> Cfr. QA 27.

<sup>41</sup> Cfr. GS 70.

<sup>42</sup> Cfr. COMITATO PER IL PROGETTO CULTURALE DELLA CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *La sfida educativa*, 100.



## La dignità del lavoro secondo la dottrina sociale della Chiesa

✦ MARIO TOSO<sup>1</sup>

*Interessarsi oggi della dignità del lavoro non significa affrontare un tema astratto, come potrebbe sembrare di primo acchito, quanto piuttosto porsi in una prospettiva reale, come reale è la persona del lavoratore, non semplice «strumento», ma soggetto morale di condotta, inserito in una trama di relazioni sociali, familiari, professionali, civili, religiose, che ne indicano anche responsabilità, impegni e diritti, oltre che doveri.*

*Parlare della dignità del lavoratore con un approccio globale, che ne valorizzi la dimensione di soggettività – peraltro enfatizzata dall'attuale economia dell'informazione, della conoscenza e dei servizi – consente di calibrare meglio quelle pratiche educative a cui ci chiama il progetto pastorale della Chiesa italiana.*

*La nostra riflessione è guidata dalla Dottrina o Insegnamento sociale della Chiesa, la quale, grazie alla sua interdisciplinarietà, offre quel sapere teorico-pratico che ci consente un approccio ampio alla dignità del lavoratore. Si può così disporre di un paradigma pedagogico aperto alla trascendenza e, quindi, più omogeneo con l'Umanesimo cristiano che oggi siamo chiamati a coniugare nella cultura, rispondendo all'invito della Caritas in veritate di Benedetto XVI (=CIV)<sup>2</sup>.*

<sup>1</sup> Sua Eccellenza Monsignor Mario Toso sdb, nuovo Segretario del Pontificio Consiglio di Giustizia e Pace.

<sup>2</sup> Cfr. BENEDETTO XVI, *Caritas in veritate*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 2009 (=CIV). Si vedano anche: l'edizione della LAS (Roma 2010)<sup>2</sup>, con lettura e commento del testo dell'enciclica da parte di Mario Toso; l'edizione Cantagalli (2009) con introduzione di S. Ecc. Mons. Giampaolo Crepaldi; l'edizione LIBRERIA EDITRICE VATICANA-AVE (Pomezia, Roma 2009) con vari commenti (di Franco Giulio Brambilla, Luigi Campiglio, Mario Toso, Francesco Viola, Vera Zamagni) e, inoltre, AA.VV., *Amore e Verità. Commento e guida alla lettura dell'Enciclica «Caritas in veritate» di Benedetto XVI*, Milano, Paoline, 2009.



## 1. La dignità del lavoratore in contesto di globalizzazione e la missione della Chiesa

### 1.1. *Da un'economia industriale e fordista a un'economia dell'informazione e dei servizi*

La situazione del mondo del lavoro odierno si differenzia profondamente rispetto a quella dei secoli scorsi. Il nuovo millennio vede il lavoro investito da una transizione davvero epocale con il passaggio da un'economia industriale e fordista a un'economia dell'informazione e dei servizi. Ne consegue che oggi la distribuzione del valore aggiunto e dell'occupazione privilegiano i servizi e le attività caratterizzate da un forte contenuto informativo rispetto alle attività del settore primario e secondario, e che la risorsa centrale dell'economia è quella *umana*, nella sua *capacità di conoscenza e di relazione produttiva*. La trasformazione comporta conseguenze di ampia portata sull'organizzazione della produzione e degli scambi, sul contenuto e sulla forma delle prestazioni lavorative, sui pilastri su cui si fondano i sistemi di protezione sociale. Grazie alle innovazioni tecnologiche, il mondo del lavoro si arricchisce di nuove professioni, mentre altre scompaiono. Vengono alleviate le mansioni più faticose e stressanti, sono ristrette le attività manipolative e si estendono quelle intellettive<sup>3</sup>.

Dall'interno dei molteplici cambiamenti del lavoro si delineano tendenze a trasformarlo «da salariato ad autonomo; da astratto a concreto; da rigido a flessibile; da strumentale ad espressivo; da utile individualmente a utile socialmente, o comunque socialmente responsabile. La misura del lavoro è sempre meno il tempo quantitativo e prestabilito e diventa sempre più il tempo qualitativo e flessibile». «Il lavoro non trae più il suo valore dal criterio del monte ore in cui si esercita (come nell'epoca manifatturiera-industriale di Marx), ma piuttosto dalla qualità umana che incorpora (qualità del lavoratore e del prodotto, inclusa la perfezione tecnica), e dunque da un tempo qualitativo come attenzione, creatività, sviluppo delle capacità e delle sensibilità umane»<sup>4</sup>.

### 1.2. *Globalizzazione e delocalizzazione del lavoro*

La globalizzazione dell'economia, la liberalizzazione dei mercati, l'accentuarsi della concorrenza, l'accrescersi di una domanda sempre più determinata dalle scelte dei consumatori, richiedono un maggior grado di flessibilità nel funzionamento delle imprese. Ciò comporta la fine del gigantismo industriale e burocratico, deconcentra e demassifica ovunque il lavoro. Le imprese si organizzano in reti più elastiche e in sistemi spaziali integrati. Mantengono un nucleo abbastanza

<sup>3</sup> Su questo si vedano almeno: ACCORNERO A., *Era il secolo del lavoro*, Bologna, Il Mulino, 1997; ID., *L'ultimo tabù. Lavorare con meno vincoli e più responsabilità*, in collaborazione con ORIOLI A., Roma-Bari, Laterza, 1999; MARTINI C.M., *Il lavoro nella transizione dall'economia industriale a quella dei servizi*, in *Lo Stato sociale in Italia. Bilanci e prospettive*, DONATI P. ed., Milano, Mondadori, 1999, 263-308; DELL'ARINGA C. - LUCIFORA C., *Il mercato del lavoro in Italia*, Roma, Carocci, 2009.

<sup>4</sup> COMITATO PER IL PROGETTO CULTURALE DELLA CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *La sfida educativa*, Roma-Bari, Laterza, 2009, 94.

ristretto di mano d'opera stabile e, per il resto, si avvalgono di mano d'opera periferica, a costi ridotti, con rapporti temporanei o saltuari. Ciò fa diminuire il numero dei lavoratori a tempo pieno e con il posto fisso, e aumentare l'impiego precario o saltuario<sup>5</sup>. Peraltro, la delocalizzazione determinata dalla globalizzazione genera lo sradicamento dal territorio d'origine, attenuando le responsabilità della stessa impresa, dei *manager* e dei proprietari sia rispetto alla nazione di partenza che al Paese del nuovo insediamento<sup>6</sup>. La *Caritas in veritate* descrive così l'indebolimento della *responsabilità sociale* delle imprese delocalizzate: «Uno dei rischi maggiori è senz'altro che l'impresa risponda quasi esclusivamente a chi in essa investe e finisca così per ridurre la sua valenza sociale. [...] la cosiddetta delocalizzazione dell'attività produttiva può attenuare nell'imprenditore il senso di responsabilità nei confronti dei portatori di interessi, quali i lavoratori, i fornitori, i consumatori, l'ambiente naturale e la più ampia società circostante, a vantaggio degli azionisti, che non sono legati ad uno spazio specifico e godono quindi di una straordinaria mobilità» (CIV n. 40).

### 1.3. Dal lavoro ai «lavori»

Mentre perde terreno il modello economico e sociale basato sulla grande fabbrica, su una classe operaia omogenea, sui prodotti di massa, aumentano i nuovi lavori nel terziario, le occupazioni volte alla cura e al sostegno delle persone, le prestazioni *part time*, interinali, e le forme atipiche che non sono inquadrabili né nel lavoro dipendente né in quello autonomo, come ad esempio il lavoro del programmatore di *computer* o dell'archeologo. Non si può ignorare, poi, una certa femminilizzazione del mondo del lavoro, conseguente all'ingresso consistente delle donne nel mercato occupazionale. Parimenti, il lavoro artigianale sembra acquistare nuovo vigore e nuovo slancio, a motivo del decentramento produttivo, che assegna alle aziende minori molteplici compiti sinora svolti all'interno delle grandi unità produttive. Così, accanto all'artigianato tradizionale, in campi ove prevale il lavoro artistico e manuale, emergono nuove modalità, costituite da piccole unità indipendenti in settori moderni oppure in attività – il cosiddetto indotto –, svolte alla dipendenza di aziende maggiori che subappaltano parte della loro produzione, distribuendola all'esterno. Vi è poi da osservare che molte attività che ieri richiedevano lavoro dipendente, considerato più garantista, oggi sono realizzate in forme nuove che favoriscono attività indipendenti, con nuove caratteristiche di rischio e di responsabilità. Il lavoro artigianale e il lavoro personale indipendente possono costituire un'occasione più umana di vivere la propria fatica, sia per le relazioni personali che si stabiliscono più facilmente in comunità di piccole dimensioni, sia per un più diretto rapporto con il lavoro stesso, sia per una maggior autonomia di iniziativa e di imprenditorialità. D'altra parte, non va sottaciuto che a volte determinate condizioni di produzione servono a mascherare più facilmente trattamenti ingiusti<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> Su questo si legga almeno ACCORNERO A., *San Pancrazio lavora per noi*, Milano, Rizzoli, 2006.

<sup>6</sup> Cfr. ad esempio GALLINO L., *L'impresa irresponsabile*, Torino, Einaudi, 2009.

<sup>7</sup> Cfr. CEI - COMMISSIONE EPISCOPALE PER I PROBLEMI SOCIALI E IL LAVORO, *Chiesa e lavoratori nel cambiamento*, Bologna, EDB, 1987, n. 13.

La transizione odierna si può leggere metaforicamente come un passaggio *dal lavoro ai lavori*, vale a dire da un mondo compatto, definito e riconosciuto, ad un universo di lavori, variegato, fluido, ricco di promesse, ma anche carico di interrogativi inevitabili specie di fronte alla precarizzazione, a fenomeni persistenti di disoccupazione strutturale, all'insufficienza e all'inadeguatezza degli attuali sistemi di sicurezza sociale, che non coprono tutti gli addetti.

Vi sono luci ed ombre. Per un verso, nell'economia dell'informazione, della conoscenza e dei servizi, il linguaggio delle cose e le tendenze in atto evidenziano l'emergenza di una *nuova soggettività*, con il lavoro oramai protagonista non già di una società salariata, proletarizzata, passivizzata, assistita, ma di una società di produttori e consumatori, dotati di più elevate esigenze soggettive di auto-realizzazione e di incidenza etica sui processi economici<sup>8</sup>. Per un altro verso, a causa della finanziarizzazione dell'economia, della quotazione in borsa delle imprese, la prospettiva si apre su uno scenario mondiale in cui le esigenze dell'aumentata competitività, l'applicazione talora indiscriminata delle innovazioni tecnologiche secondo una *prevalente logica del profitto*, la crescente avanzata della speculazione rispetto agli investimenti economici reali minacciano le stesse imprese, l'uomo del lavoro e i suoi diritti. Si rileva che la crisi finanziaria determinatasi nel 2009 e i rimedi timidamente predisposti per il controllo della finanza non hanno fugato definitivamente la prassi perversa degli investimenti all'insegna dell'avidità e della truffa. E questo, anche da parte di alcuni Governi che hanno tentato in tal modo di nascondere all'Unione Europea la gravità del proprio debito pubblico. L'uomo, soggetto del lavoro, corre ancora una volta il rischio di essere ridotto a *strumento* di produzione, essere anonimo e senza volto, il cui valore è inferiore a quello dei beni materiali e tecnici, dei meccanismi economici e finanziari<sup>9</sup>.

#### 1.4. *Il lavoro, variabile dipendente di meccanismi economici e finanziari globalizzati*

La mondializzazione e la globalizzazione dell'economia e della finanza appaiono fenomeni ambivalenti. Mentre aprono nuove aree di operosità ed ampliano la divisione e la diversificazione del lavoro, congiuntamente all'affermarsi di ideologie radicali di tipo capitalistico, possono ripetere ed inverare l'errore teorico e pratico dell'*economicismo* e del *materialismo*, che nel tempo ha imbevuto il mondo del lavoro e che la Chiesa ha apertamente e ripetutamente condannato. Il lavoro, separato dal capitale e ad esso contrapposto, viene allora considerato esclusivamente secondo la sua dimensione economica, è declassato e misconosciuto nel suo valore intrinseco, superiore ad ogni elemento materiale. Nel contempo, il *materiale* acquista preminenza e superiorità rispetto allo *spirituale* e *personale*. L'uomo del lavoro, vero soggetto efficiente dei processi di produzione e di scambio, è ridotto a *variabile dipendente* dei meccanismi economici e finan-

<sup>8</sup> Cfr. COMITATO PER IL PROGETTO CULTURALE DELLA CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *La sfida educativa*, 94.

<sup>9</sup> Sull'uomo ridotto a merce si legga L. GALLINO, *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Bari-Roma, Laterza, 2009.

ziari mondiali, i quali sono accettati come entità sovrane e insindacabili, irresistibili e irreformabili. Il destino dell'uomo del lavoro non raramente è messo a repentaglio dalla crescita dell'attività finanziaria delle imprese, che le espone alla tentazione di rovesciare l'ordine delle priorità tra capitale e lavoro. Infatti, la finanziarizzazione dell'economia distoglie gli operatori economici, e in primo luogo le imprese, dall'investimento produttivo dei capitali, per indirizzarli là ove si ottiene il massimo rendimento nel tempo più breve possibile.

### 1.5. *Il capitale contro il lavoro*

Si sta oggi consumando un grande conflitto, parzialmente inedito, tra *mondo del capitale*, che comprende beni e servizi finanziari, beni del sapere, delle conoscenze, della tecnica, e il *mondo del lavoro*: ossia tra gruppi ristretti, ma molto influenti, di intermediari dei mezzi economico-finanziari o di detentori di conoscenze e tecniche decisive per lo sviluppo, e la vasta moltitudine che partecipa all'economia reale e ai processi produttivi mediante il semplice lavoro o il piccolo azionariato o mezzi di produzione la cui sorte è fortemente condizionata da decisioni prese da altri. Ieri, il conflitto tra capitale e lavoro era originato, oltre che da altri elementi di sfruttamento, «dal fatto che i lavoratori mettevano le loro forze a disposizione del gruppo degli imprenditori e, che questo, guidato dal principio del massimo profitto della produzione, cercava di stabilire il salario più basso possibile per il lavoro eseguito dagli operai»<sup>10</sup>. Attualmente, il conflitto si arricchisce di nuovi aspetti più preoccupanti. Il capitale può entrare in collisione con il mondo del lavoro senza giungere a sfruttarlo, impedendone semplicemente l'esercizio, destrutturandolo. Non solo gli investimenti possono essere fatti per diminuire l'impiego, acquisendo macchinari che rendono superflue tante mansioni, ma anche vi sono imprenditori, proprietari dei mezzi di produzione e *manager* che, in vista di profitti più cospicui e celeri, preferiscono il rischio degli investimenti in borsa senza darsi eccessiva preoccupazione per il destino dei dipendenti e dei piccoli azionisti<sup>11</sup>.

All'alba del Terzo Millennio, in cui la questione sociale è divenuta planetaria, dopo tante lotte e conquiste da parte del Movimento operaio prima e del Movimento dei lavoratori dopo, per l'ennesima volta la Chiesa si trova obbligata a farsi paladina con grande determinazione della *dignità dell'uomo del lavoro* e dei suoi diritti.

<sup>10</sup> GIOVANNI PAOLO II, Lettera enciclica *Laborem exercens*, n. 11 (=LE).

<sup>11</sup> Il proprietario risponde e paga in proprio. Il *manager no*. E quando il proprietario è lo Stato – vedi la gestione fallimentare dell'Alitalia, dovuta però anche alle esigenze a volte eccessive dei sindacati –, se ne vanno con liquidazioni milionarie (in Euro). Oggi occorre educare i proprietari e i *manager* alla responsabilità sociale. A questo proposito si veda ALFORD H - COMPAGNONI F. (a cura di), *Fondare la responsabilità sociale d'impresa*, Roma, Città Nuova, 2008.

## 2. Le molteplici dimensioni della dignità del lavoro

### 2.1. *La dimensione soggettiva: il lavoro è «actus personae», non è merce; il lavoro è per l'uomo e non l'uomo per il lavoro*

Secondo la Dottrina sociale della Chiesa, le grandi trasformazioni del mondo del lavoro possono essere orientate verso l'autentico progresso dell'uomo e della società, quando siano guidate ed animate da una cultura del lavoro di tipo personalista, solidarista, aperta al Trascendente. La dignità dell'uomo del lavoro e i suoi diritti possono trovare terreno fertile per fiorire, quando il grande banco del lavoro venga gestito attraverso visioni, atteggiamenti etici, scelte fatte in sintonia con la verità integrale dell'uomo, della storia, dello stesso lavoro.

Il lavoro va assunto in un duplice senso: *oggettivo* e *soggettivo*. In senso oggettivo è l'insieme di attività, risorse, strumenti, tecnica, *know-how*, di cui l'uomo si serve per produrre, custodire e portare a compimento il creato. In senso soggettivo, invece, è l'uomo stesso, soggetto del proprio lavoro<sup>12</sup>. La distinzione è decisiva in ordine sia alla comprensione del fondamento ultimo del valore e della dignità del lavoro, sia ad una organizzazione etica dei sistemi economici. In senso oggettivo, il lavoro è infatti l'aspetto contingente dell'attività lavoratrice dell'uomo, che varia incessantemente nelle sue modalità, col mutare delle condizioni tecniche, culturali, sociali, politiche. In senso soggettivo, il lavoro è invece l'aspetto stabile, potremmo dire trascendente, perché non dipende dalle realizzazioni concrete dell'uomo né dal modo in cui opera, ma solo dalla sua personalità, qualunque sia il genere di attività esercitata.

La dimensione soggettiva deve avere la preminenza su quella oggettiva. Se così non fosse, il lavoro in senso oggettivo perderebbe la sua anima, il suo significato compiuto. Questa o quella attività lavorativa, le qualifiche professionali, la scienza, la tecnica, la stessa produzione diverrebbero più importanti dell'uomo: da sue alleate si trasformerebbero in nemiche della sua dignità. La componente oggettiva, tecnica e professionale del lavoro, gode di una specifica dignità e non può essere ignorata. Va riconosciuta ed attuata secondo le proprie leggi, ma sempre subordinata alla realizzazione etico-spirituale dell'uomo, alla dimensione soggettiva del lavoro. È questa, infatti, la dimensione specifica e più qualificante del lavoro. Essa rappresenta il suo valore più alto, derivato in modo diretto ed immediato dal soggetto che lo compie, che è l'uomo, essere personale, «soggetto consapevole e libero, capace di decidere di sé e di agire in modo programmato e razionale, e tendere a realizzare se stesso»<sup>13</sup>.

È la soggettività del lavoro che gli conferisce una radicale elevatezza morale e una dignità inalienabile, impedendo di considerarlo come semplice *merce*, o elemento impersonale dell'organizzazione produttiva e del mercato. Il lavoro – qualunque lavoro, anche il più umile – è *actus personae*<sup>14</sup>, espressione essenziale della persona, e ogni forma di materialismo ed economicismo, passati e futuri, che in

<sup>12</sup> Cfr. LE 5-6.

<sup>13</sup> LE 6.

<sup>14</sup> Cfr. *Ibidem* CIV 41.

linea di fatto o di principio tentino di ridurla a puro strumento di produzione, a semplice *forza-lavoro*, mirando esclusivamente o prevalentemente al suo valore economico, ne snatura irrimediabilmente l'essenza, poiché lo priva del suo contenuto più nobile, profondamente umano: la personalità del soggetto agente.

La soggettività del lavoro è, dunque, il fondamento per determinarne il valore. Il metro della dignità del lavoro risiede in chi lo svolge e non tanto nelle sue mansioni; per questo non si deve vedere separazione tra le forme di lavoro manuale e intellettuale. La soggettività del lavoro induce a concludere che il *lavoro è per l'uomo e non l'uomo per il lavoro*.

## 2.2. *L'uomo è per Dio: non di solo lavoro vive l'uomo*

L'uomo nella sua esistenza e finalità eccede il lavoro. Non è riducibile alla sua attività lavorativa. Egli ha il *primato* sul lavoro e questo non può essere il suo fine ultimo. L'uomo è per Dio, il lavoro non può diventare per lui un idolo, l'unico scopo della vita. Indipendentemente dal suo contenuto oggettivo, il lavoro deve essere subordinato e finalizzato al suo soggetto, ossia alla realizzazione della sua umanità e al compimento della sua vocazione ad essere persona. Lo scopo del lavoro, di qualunque lavoro eseguito dall'uomo – fosse pure il lavoro più servile, più monotono nella scala della comune valutazione – rimane sempre l'uomo stesso. La piena soggettività o il pieno personalismo del lavoro consistono proprio nel fatto che il lavoro non soltanto procede dalla persona umana, ma è anche essenzialmente a lei ordinato e finalizzato.

È questo il nucleo centrale e tradizionale dell'etica del lavoro che è implicito nella sua soggettività. A partire da Pio XII, tale nucleo è stato esplicitato anche nella sua dimensione *antropologica*, rafforzando così l'esigenza di umanizzazione dei sistemi economici. Con Leone XIII, a fronte della cosificazione del lavoro, se ne rivendicò la dimensione *personale*, sostenendo che esso è *della* persona, nel duplice senso che le appartiene e che ne manifesta la natura di essere intelligente e volente. Con Pio XI, se ne evidenziò la *natura sociale*, in quanto per attuarsi ha bisogno del capitale<sup>15</sup> con cui produce la ricchezza pubblica<sup>16</sup>. Successivamente, come risulta con particolare chiarezza nella *Gaudium et spes* e nella *Laborem exercens*, se ne è messo in luce il *valore perfetto* in relazione al singolo, alla famiglia e alla società. Ciò risulta con chiarezza anche nella *Gaudium et spes* e nella *Laborem exercens*. Mediante il lavoro l'uomo non solo realizza dei prodotti e trasforma il creato, ma perfeziona se stesso, diventa più uomo e avvicina la sua azione a quella del Creatore<sup>17</sup>. Grazie all'esperienza sociale del lavoro, la famiglia umana si riconosce e si costruisce come comunità unitaria<sup>18</sup>. In ragione di tutto ciò, ogni processo produttivo deve assumere una configurazione consona alla vocazione intrinseca di ogni uomo, che va oltre l'economico, essendo anche umana e civile.

<sup>15</sup> Cfr. Pio XI, Lettera enciclica *Quadragesimo anno*, n. 24 (=QA).

<sup>16</sup> Cfr. QA 25.

<sup>17</sup> Cfr. LE 9 e 11.

<sup>18</sup> Cfr. CONCILIO ECUMENICO VATICANO II, Costituzione pastorale *Gaudium et spes*, n. 33 (=GS).

### 2.3. *Il lavoro ha il primato sul capitale*

In un contesto economico in cui il capitale entra in collisione con il mondo del lavoro, si assiste al continuo sfruttamento dei lavoratori e all'aumento della disoccupazione, che, assieme al sottosviluppo, è spesso considerata uno strumento necessario per la crescita e il buon funzionamento dell'economia di mercato (cfr. CIV n. 35), la Chiesa ribadisce il principio della preminenza del lavoro nei confronti del capitale – il capitale deve essere al servizio del lavoro –, sollecitando ad applicarlo nelle nuove situazioni. Questo principio riguarda direttamente il processo stesso della produzione, ove il capitale è dato anzitutto, oltre che dalle risorse della natura messe a disposizione dell'uomo da Dio Creatore, dall'insieme dei mezzi mediante cui l'uomo se ne appropria e le trasforma a misura delle sue necessità. Nel processo produttivo – ricorda la *Laborem exercens* –, il lavoro è sempre causa efficiente primaria: le risorse naturali e i mezzi di produzione, dai più primitivi a quelli più moderni e complessi, sono solo uno strumento, sono *causa strumentale*<sup>19</sup>. Riassumendo, nel processo di produzione la «risorsa» più importante è l'uomo del lavoro. Egli ha il primato sulle cose e sul capitale, che in definitiva è un insieme di cose.

Secondo la dottrina sociale cattolica, alla luce di queste verità non si è autorizzati a contrapporre i lavoratori ai datori di lavoro e agli stessi mezzi di produzione. In generale, il processo produttivo dimostra la necessità della reciproca compenetrazione tra il lavoro e ciò che in senso ampio si è abituati a chiamare capitale. Ne consegue che, «retto, cioè intrinsecamente vero e al tempo stesso moralmente legittimo, può essere quel sistema di lavoro che alle sue stesse basi supera l'antinomia tra lavoro e capitale, cercando di strutturarsi secondo il principio sopra esposto della sostanziale ed effettiva priorità del lavoro, della soggettività del lavoro umano e della sua efficiente partecipazione a tutto il processo di produzione, e ciò indipendentemente dalla natura delle prestazioni che sono eseguite dal lavoratore»<sup>20</sup>.

Le due istituzioni umane denominate *capitale e lavoro salariato* in sé sono entrambe legittime<sup>21</sup>. «Né il capitale può stare senza il lavoro, né il lavoro senza capitale»<sup>22</sup>. Per cui «è del tutto falso ascrivere o al solo capitale o al solo lavoro ciò che si ottiene con l'opera unita dell'uno e dell'altro; ed è affatto ingiusto che l'uno arroghi a sé quel che si fa, negando l'efficacia dell'altro»<sup>23</sup>.

La Chiesa rivendica la priorità del lavoro anche con riferimento all'istituto della proprietà, al suo diritto e al suo uso. La proprietà, la cui detenzione va subordinata al diritto dell'uso comune dei beni, non deve costituire motivo di impedimento al lavoro e allo sviluppo altrui. La proprietà, acquisita anzitutto mediante il lavoro, deve servire al lavoro. Questo principio riguarda in modo particolare la proprietà dei mezzi di produzione, ma concerne anche i beni propri del mondo fi-

<sup>19</sup> Cfr. LE 12.

<sup>20</sup> LE 13.

<sup>21</sup> Cfr. LEONE XIII, Lettera enciclica *Rerum novarum*, nn. 3-5 (=RN); QA 53-75.

<sup>22</sup> RN 15.

<sup>23</sup> QA 54.



nanziario, tecnico, intellettuale e personale. Anche su di essi grava un'*ipoteca sociale*. Non possono essere contrapposti al lavoro e, a maggior ragione, «non possono essere posseduti per possedere». Possiamo affermare che il loro possesso e la loro gestione è etica, quando sono posti al servizio del lavoro rendendo possibile l'attuazione del principio della destinazione universale dei beni e il diritto al loro uso comune<sup>24</sup>.

In questo contesto, riveste una particolare importanza il discorso sulle nuove tecnologie e sulle conoscenze. Nonostante le grandi potenzialità di cui sono dotate, per sé non sono risoltrici dei problemi di uno sviluppo compatibile e del progresso sociale. Lasciate nelle mani di pochi – gruppi di persone o Paesi – o applicate indiscriminatamente con lo scopo del massimo profitto, rischiano di creare potentati economici e ulteriori disparità tra le zone sviluppate e quelle del sottosviluppo.

Come tutti gli altri beni, le tecnologie, le conoscenze portano inscritta in sé una destinazione universale. Per poter avvantaggiare tutti, vanno inserite in un contesto di norme e di rapporti sociali che ne garantiscano un uso ispirato a criteri etico-sociali. Solo così con tutte le conseguenze che determinano in questo o quel campo di applicazione, possono essere controllate e messe a servizio dell'uomo e del bene comune, ottemperando ai criteri della qualità dello sviluppo economico e del progresso della famiglia umana.

#### 2.4. *Il lavoro è un bene per l'uomo*

La dignità del lavoro è sostanziata da un'essenza etica che si articola anche in *dovere del lavoro, diritto al lavoro, diritti e doveri nel lavoro*.

Il lavoro è un obbligo morale per ogni persona sia in obbedienza all'ordine del Creatore, sia per il fatto che lo sviluppo della sua stessa umanità e di quella del suo prossimo esige il lavoro: ciò contrasta con la visione dominante secondo cui ci si può arricchire anche senza lavorare. Il dovere di lavorare esiste, in definitiva, perché il lavoro è un *bene* per l'uomo: un bene *utile, degno* di lui, atto ad esprimere e ad accrescere il suo *essere* globale, la sua libertà<sup>25</sup>. Più in particolare, è un bene *dell'uomo, per l'uomo*, perché suo mediante si acquista il diritto alla proprietà e vi si accede normalmente;<sup>26</sup> si può formare e mantenere una famiglia;<sup>27</sup> si contribuisce alla creazione del reddito nazionale, al bene delle generazioni future e al bene comune mondiale della famiglia umana<sup>28</sup>. Tutto ciò costituisce l'obbligo morale del lavoro, inteso nella sua accezione più ampia<sup>29</sup>.

I diritti morali di ogni uomo riguardo al lavoro vanno stabiliti corrispondentemente all'obbligo del lavoro, in tutta la vasta gamma delle sue espressioni. In modo analogo e corrispondentemente al *dovere del lavoro*, si può parlare di di-

<sup>24</sup> Cfr. LE 14.

<sup>25</sup> Cfr. LE 9.

<sup>26</sup> Cfr. RN 8; LE 14; CA 31.

<sup>27</sup> Cfr. LE 10.

<sup>28</sup> Cfr. LE 16.

<sup>29</sup> Cfr. *Ibidem*.

*diritto di lavoro e diritto al lavoro.* Il diritto di lavorare non è una concessione dello Stato, ma proviene dalla stessa natura dell'uomo. Momenti essenziali di questo diritto sono: a) la scelta di quel lavoro o professione che ciascuno ritiene più rispondente alle proprie attitudini; b) la facoltà di procedere liberamente o di propria iniziativa nello svolgimento del proprio lavoro; c) la facoltà di stabilire consensualmente i propri rapporti di lavoro con gli altri.

In forza del diritto *di* lavoro, diritto *in senso stretto*, al singolo non dev'essere impedito di lavorare. Chi violasse tale diritto è tenuto a risarcire i danni arrecati ed è penalmente perseguibile. Il diritto *al* lavoro, invece, è un diritto *in senso lato*. Esso non fonda una concreta e cogente pretesa dell'individuo all'assegnazione di un posto. Implica, tuttavia, che gli altri – singoli, gruppi o Stati – si adoperino per offrire alla persona possibilità concrete di lavorare qualora fosse costretta all'inerzia contro la propria volontà<sup>30</sup>.

Implica, tuttavia, che nella società si aprano, da parte di singoli, gruppi o Stati, possibilità concrete di lavoro, qualora la persona fosse costretta all'inerzia contro la propria volontà.

### 3. Il lavoro è un bene di tutti, per tutti: la sua universalizzazione

#### 3.1. Cause della disoccupazione e superamento delle prospettive neoliberalistiche

In forza della sua concezione antropologica del lavoro, la Chiesa ha sempre mostrato una particolare sollecitudine per il male sociale della disoccupazione di massa. Chi è disoccupato o sotto-occupato vede compromessa la propria personalità e rischia di essere posto ai margini della società.

La disoccupazione può avere varie cause, anche a seconda delle regioni del mondo in cui si verifica. In alcuni Paesi sue cause principale sono il mancato progresso culturale, tecnico e scientifico, la carenza di politiche del lavoro oppure, come nell'area post-collettivista, il passaggio troppo repentino da un sistema economico prevalentemente accentrato ad uno di libero mercato. In non pochi Paesi occidentali è apparso evidente, ancora una volta, che all'origine del calo dell'occupazione stanno il rallentamento della crescita economica, e il contemporaneo aumento della domanda di lavoro da parte di uomini e di donne. Si aggiunga, poi, il mutamento strutturale del mondo industriale, prodotto dal progresso tecnologico, cui corrisponde un aumento enorme della produttività senza un corrispondente allargamento dell'impiego di mano d'opera. La crescita occupazionale nel settore dei servizi non basta a compensare la perdita dei posti nel settore industriale. Così, lo sviluppo economico, là ove si attua, non sembra più garantire l'occupazione. Non va, inoltre, dimenticato che sono causa di disoccupazione la finanziariaizzazione dell'impresa, la delocalizzazione, l'esternalizzazione della produzione su

<sup>30</sup> Cfr. HÖFFE O., *Persino un popolo di diavoli ha bisogno dello Stato*, Torino, G. Giappichelli Editore, 1993, 120-121.

scala mondiale<sup>31</sup>, gli alti costi del lavoro, non esclusa in certi casi la decrescita demografica.

Non sembra, tuttavia, che vi sia sempre un rapporto di causa ed effetto tra l'introduzione delle nuove tecnologie e la disoccupazione complessiva, propria di un determinato periodo storico. L'esperienza dimostra che vi sono Paesi sviluppati in cui il progresso tecnologico non si accompagna necessariamente ad uno sviluppo senza occupazione.

La disoccupazione appare soprattutto conseguenza dell'incapacità dei sistemi economico-sociali di essere vitali, di sapersi articolare ed organizzare nel modo più adatto per valorizzare adeguatamente le risorse umane, *mettendo al centro* le persone e i loro diritti, realizzando la loro primarietà e supremazia rispetto al capitale. Ciò è apparso chiaramente durante la crisi finanziaria 2008-2009, la quale ha alla sua origine, oltre che una speculazione dissennata, all'insegna dell'avidità e del primato accordato al profitto per il profitto, la carenza di regole più moderne e di controllo della finanza da parte della politica.

La Chiesa non sembra condividere le prospettive di coloro che pronosticano la fine del lavoro o uno sviluppo senza lavoro. Il lavoro rimane una necessità in molti campi. I bisogni dell'uomo non sono statici, definiti una volta per tutte, ma hanno una natura culturale e plastica e si sviluppano in relazione al cambiamento dei contesti sociali. Il lavoro, inoltre, non consiste solo nell'esecuzione di mansioni in processi prevedibili; esso si configura anche come attività di ricerca di nuove risposte a nuovi bisogni e problemi. L'incremento della domanda, infine, non deve di necessità verificarsi per quei beni la cui produzione si può realizzare con minor impiego di lavoro, ma può riguardare bisogni diversi e nuovi, numerosi dei quali rimangono insoddisfatti.

L'applicazione delle nuove tecnologie, se da una parte determina la scomparsa di alcune forme di lavoro, dall'altra apre la possibilità di nuove aree di imprenditorialità che, a fronte di un'adeguata organizzazione dell'offerta, potrebbero in parte compensare le perdite di occupazione dovute all'incremento di produttività avvenute in settori in cui la domanda è saturata.

Da tempo la Chiesa ha sollevato il dubbio che si possa risolvere il problema della disoccupazione puntando tutto sull'avvento di un globale progresso tecnico e sulla corsa ad ogni costo a un sempre maggior benessere. Questa strada non porta alla soluzione del problema, ma pone le premesse per il suo aggrava-

<sup>31</sup> A proposito della finanziarizzazione dell'impresa industriale, Luciano Gallino ha sottolineato come questa abbia contribuito a destrutturare e a cambiare la nozione stessa di impresa. Questa finisce per non essere più concepita come un'organizzazione in cui tutte le parti sono interdipendenti e il cui funzionamento tocca gli interessi di molti gruppi, dai dipendenti ai fornitori e alla comunità locale, oltre a quelli degli azionisti. Deve, invece, «essere concepita come un fascio di attività (nel duplice senso di cose che si fanno e di attivi finanziari) solo temporaneamente connesse da un contratto; un conglomerato di impianti, mezzi di produzione ed uffici di cui ogni pezzo deve essere monitorato di continuo al fine di stabilire se il suo rendimento finanziario sia pari o superiore a quello dei pezzi migliori della concorrenza. Se tale rendimento è in sé elevato, ma appare inferiore anche soltanto di poco a quello della concorrenza, quel pezzo dell'impresa va subito ristrutturato, oppure venduto, o definitivamente chiuso» (L. GALLINO, *Crisi finanziaria e disoccupazione*, in «La Repubblica» [mercoledì 10 febbraio 2010], 33).

mento<sup>32</sup>. Secondo la Chiesa, il fatto che cospicue risorse della terra rimangano incolte e che esistano in pari tempo masse di disoccupati e moltitudini di affamati «sta ad attestare che sia all'interno delle singole comunità, sia nei rapporti tra esse su piano continentale e mondiale, per quanto concerne l'organizzazione del lavoro e dell'occupazione, vi è qualcosa che non funziona, e proprio nei punti più critici e di maggiore rilevanza sociale»<sup>33</sup>. Occorre un profondo cambiamento etico-culturale che, mentre aiuta a vincere lo scoraggiamento e il fatalismo, consenta di adeguare i vari sistemi organizzativi, finanziari, formativi e di protezione sociale alle nuove condizioni del mondo del lavoro. I sistemi devono essere riorganizzati, ricollocando in modo più flessibile il tempo di lavoro e del consumo, fornendo adeguati supporti alle crescenti esigenze di mobilità. Occorre costruire sul nuovo lavoro o, meglio, sui nuovi lavori, compresi quelli derivanti dal perseguimento di una *green economy*. Soprattutto, appare decisivo che il lavoro venga organizzato in funzione delle persone concrete e dei bisogni reali, trovando anche un nuovo rapporto tra formazione e lavoro. Alla supremazia del mercato, del capitale, della tecnica, del profitto, del benessere materiale va opposta la supremazia dell'uomo, del suo sviluppo integrale. L'enciclica sociale di Benedetto XVI, *Caritas in veritate* (=CIV), suggerisce, sulle orme di Paolo VI, che la principale causa del sottosviluppo dei popoli, prima ancora che nella carenza di pensiero, sta nella mancanza di fraternità (cfr. CIV n. 19). Un discorso analogo si può fare anche nei confronti del problema della disoccupazione. È proprio qui che urge effettuare un profondo cambio di prospettiva e di mentalità.

Quando in un Paese si sia perso il *senso della fraternità*; quando, poi, si sia preda di falsi pregiudizi neoliberisti, secondo cui l'economia di mercato ha strutturalmente bisogno di una quota di povertà e di sottosviluppo per poter funzionare al meglio, è chiaro che la piaga della disoccupazione, specie giovanile, non potrà mai essere affrontata seriamente. «È interesse del mercato promuovere emancipazione – scrive, invece, la CIV –, ma per farlo veramente non può contare solo su se stesso, perché non è in grado di produrre da sé ciò che va oltre le sue possibilità. Esso deve attingere energie morali da altri soggetti, che sono capaci di generarli» (CIV n. 35).

### 3.2. *Alcuni orientamenti per vincere la disoccupazione*

Pur essendo cosciente di addentrarsi in un campo che non è di sua stretta pertinenza se non per gli aspetti morali, la Chiesa afferma che la negazione o la vanificazione del diritto al lavoro è da considerare una «calamità sociale», soprattutto con riferimento ai giovani<sup>34</sup>. Il lavoro è *un bene di tutti*, che dev'essere disponibile *per tutti* coloro che ne sono idonei. Il lavoro consente alle persone di divenire più libere e responsabili. La ricerca della piena occupazione resta un obiettivo doveroso per ogni ordinamento economico socialmente orientato, giusto e democratico. Prima del diritto all'assistenza sociale per disoccupazione, l'uomo è titolare di

<sup>32</sup> Cfr. ad esempio Pio XII, *Radiomessaggio (Natale 1952)*, n. 12.

<sup>33</sup> *LE* 18.

<sup>34</sup> Cfr. *ib.*

un diritto al lavoro. L'obbligo di consentire l'accesso e la partecipazione al lavoro retribuito a tutte le donne e a tutti gli uomini che ne hanno bisogno e lo desiderano riguarda allo stesso modo la politica e le parti che sottoscrivono i contratti collettivi di lavoro, le Camere dell'industria, del commercio, dell'artigianato, le Banche centrali, nonché i singoli imprenditori, la grande varietà delle Istituzioni che si occupano di iniziative occupazionali e, non da ultimo, le Chiese e le loro associazioni assistenziali. Una società in cui il diritto al lavoro «sia sistematicamente negato» e «in cui le misure di politica economica non consentono ai lavoratori di raggiungere livelli soddisfacenti di occupazione, non può conseguire né la sua legittimazione etica né la sua pace sociale»<sup>35</sup>. Una responsabilità particolare, secondo la Chiesa, l'ha il «datore di lavoro indiretto»<sup>36</sup>, ossia quei soggetti che, a livello nazionale o internazionale, sono responsabili di tutto l'orientamento della politica del lavoro e dell'economia.

Secondo la CIV va perseguita una politica del lavoro per tutti – in particolare si fa portatrice della domanda di un lavoro «decente» per tutti (cfr. CIV n. 63)<sup>37</sup> – non solo in ragione della dignità della persona e per esigenze di giustizia, ma anche perché ciò è esigito dalla «ragione economica». Ecco le testuali parole: «La dignità della persona e le esigenze della giustizia richiedono che, soprattutto oggi, le scelte economiche non facciano aumentare in modo eccessivo e moralmente inaccettabile le differenze di ricchezza e che si continui a perseguire quale *priorità l'obiettivo dell'accesso al lavoro* o del suo mantenimento, per tutti. A ben vedere, ciò è anche esigito dalla «ragione economica». L'aumento sistemico delle ineguaglianze tra gruppi sociali all'interno di un medesimo Paese e tra le popolazioni dei vari Paesi, ossia l'aumento massiccio della povertà in senso relativo, non solamente tende ad erodere la coesione sociale, e per questa via mette a rischio la democrazia, ma ha anche un impatto negativo sul piano economico, attraverso la progressiva erosione del «capitale sociale», ossia quell'insieme di relazioni di fiducia, di affidabilità, di rispetto delle regole, indispensabili ad ogni convivenza civile» (CIV n. 32).

La soluzione del problema della disoccupazione non può trovarsi assecondando le nuove ideologie liberiste, che confidano eccessivamente nella bontà spontanea dei meccanismi del libero mercato. Nemmeno ci si può limitare ad una logica meramente difensiva, ossia volta a contenere, per quanto possibile, gli effetti negativi della crisi attuale. Sono necessarie, anzitutto, *politiche attive del lavoro* che, tenuto conto della globalizzazione dei mercati, debbono essere impo-

<sup>35</sup> GIOVANNI PAOLO II, Lettera enciclica *Centesimus annus*, n. 43 (=CA).

<sup>36</sup> Cfr. LE 17-18.

<sup>37</sup> Nella CIV si spiega anche che cosa si debba intendere per lavoro «decente»: «Che cosa significa la parola «decenza» – si domanda Benedetto XVI – applicata al lavoro? Significa un lavoro che, in ogni società, sia l'espressione della dignità essenziale di ogni uomo e di ogni donna: un lavoro scelto liberamente, che associ efficacemente i lavoratori, uomini e donne, allo sviluppo della loro comunità; un lavoro che, in questo modo, permetta ai lavoratori di essere rispettati al di fuori di ogni discriminazione; un lavoro che consenta di soddisfare le necessità delle famiglie e di scolarizzare i figli, senza che questi siano costretti essi stessi a lavorare; un lavoro che permetta ai lavoratori di organizzarsi liberamente e di far sentire la loro voce; un lavoro che lasci uno spazio sufficiente per ritrovare le proprie radici a livello personale, familiare e spirituale; un lavoro che assicuri ai lavoratori giunti alla pensione una condizione dignitosa» (CIV n. 63).

state eticamente, ossia in modo da salvaguardare sia i diritti oggettivi degli uomini del lavoro del proprio Paese sia i diritti dei lavoratori che operano in quelle Nazioni con le quali esistono legami commerciali, ma che sono spesso sprovviste di forti sindacati e di adeguate legislazioni sociali, oltre che essere deboli dal punto di vista economico. Le politiche attive del lavoro implicano che si investa sulla costruzione di infrastrutture, nella ricerca, nell'innovazione, nella creazione di un'economia ecologica, nella formazione professionale. Occorre, cioè, investire nell'istruzione, nella preparazione dei lavoratori di oggi ai mercati del lavoro di domani. È solo grazie ad un'adeguata formazione e preparazione che si può contrastare efficacemente l'estromissione dal lavoro per lunghi periodi e quella dipendenza prolungata e alla lunga insostenibile dall'assistenza pubblica, perché le risorse dei sussidi e degli ammortizzatori statali si esauriscono. È indispensabile, pertanto, un *sistema adeguato di istruzione ed educazione* che abbia come scopo principale, oltre una specifica preparazione tecnica, la crescita di una *matura umanità*<sup>38</sup>. Non a caso la risposta di Obama alla crisi in cui siamo immersi ha come pilastro fondamentale la formazione. Gli Usa hanno, infatti, stanziato 12 miliardi di dollari per migliorare l'offerta formativa. Mentre molti Paesi UE stanno a guardare, il Regno Unito ha seguito l'esempio americano. L'obiettivo è di diventare un *leader* mondiale – tra i primi 8 Paesi Ocse – per competenze, occupazione, produttività. Oggi in particolare, di fronte alla precarietà del lavoro e alla necessità di cambiare più volte nell'arco della vita la propria professione (a proposito di questo, va sempre più affermandosi l'idea che esista per il lavoratore un diritto all'incremento delle conoscenze e delle competenze lungo tutto l'arco della vita, quale vera garanzia di stabilità occupazionale e di espressione delle proprie potenzialità), diviene importante che la scuola offra, accanto a *corsi di aggiornamento* e di *addestramento*, una formazione che prepari alla flessibilità, ad agire più autonomamente, assumendo rischi e responsabilità entro un campo di lavoro mobile, non del tutto prevedibile. In definitiva, anche per trasformare le ricorrenti crisi economiche in opportunità, bisogna investire sul capitale umano, a partire dai giovani, progettando percorsi educativi di qualità, accessibili a tutti e maggiormente coerenti con le esigenze del sistema produttivo. Senz'altro utili in tal senso, oltre ai piani per la formazione sono quelli per la *transizione dalla scuola al lavoro*, come finalmente si vorrebbe fare in Italia. Non bisogna, però, dimenticare che è indispensabile che siano offerti sostegni ai disoccupati nella ricerca di impiego. Tale assistenza funge da complemento dell'addestramento dei disoccupati.

Non bisogna, infine, rinunciare ad una *programmazione globale* secondo il principio di sussidiarietà. La creazione di condizioni che consentano di lavorare a tutte le persone che ne sono capaci non va perseguita affidando ogni iniziativa allo Stato. Lo Stato più che essere direttamente imprenditore – in alcuni casi dovrà anche esserlo, per motivi di bene comune e per incapacità intrinseca dei cittadini, – attuerà anzitutto una giusta e razionale coordinazione delle politiche economiche e sociali che sono fra loro interdipendenti. Nel quadro di tale armonizzazione, modulata a seconda delle esigenze delle singole società e dei singoli Stati,

<sup>38</sup> Cfr. LE 18.

l'iniziativa delle persone, dei liberi gruppi, dei centri e dei complessi di lavoro locali verrà incoraggiata, sostenuta, potenziata e talora integrata, in vista dell'obiettivo della *piena occupazione*. Lungo questa strada si troveranno più facilmente le giuste proporzioni tra le diverse tipologie di occupazione: «il lavoro della terra, dell'industria, nei molteplici servizi, il lavoro di concetto ed anche quello scientifico o artistico, secondo le capacità dei singoli uomini e per il bene comune di ogni società e di tutta l'umanità»<sup>39</sup>.

A causa delle nuove dimensioni planetarie dell'economia e del mercato del lavoro, la dottrina sociale della Chiesa avverte l'urgenza della *collaborazione internazionale* mediante trattati ed accordi, piani di azione efficaci e stabiliti in comune affinché la realizzazione dei diritti dell'uomo, compreso il diritto al lavoro, non sia condannata a costituire solamente un derivato dei sistemi economici nazionali ed internazionali. Benedetto XVI ricorda, a questo proposito, che Giovanni Paolo II si augurava una «coalizione mondiale in favore del lavoro "decente"» per tutti (cfr. CIV n. 63), promossa mediante l'Organizzazione Internazionale del Lavoro. L'obbligo morale di creare condizioni di lavoro per tutti importa, fra l'altro, una sostenibile politica salariale<sup>40</sup> e un uso degli investimenti che tenga in debita considerazione le generazioni future<sup>41</sup>.

#### 4. Conclusione

Secondo la CIV il lavoro per tutti non va realizzato in qualsiasi maniera. Il lavoro va globalizzato, in particolare, secondo quell'eccedenza che esso contiene, in quanto espressione dell'essere umano. Il lavoro non è solo forza, o attività fisica o intellettuale e basta. Come già detto è insita in esso una soggettività, una spiritualità, una tensione al bene, una passione per quello che si fa, una dimensione di gratuità e di dono, di servizio e di collaborazione con altri, connotazioni queste che eccedono il prodotto del lavoro, al quale spesso è rivolta tutta l'attenzione. Ebbene, la globalizzazione del lavoro, bene per tutti, deve avvenire tenendo conto di questa eccedenza, favorendone l'espressione, creando condizioni e relazioni di lavoro ove essa si possa esprimere liberamente. È un impegno che coinvolge tutti: Stati, imprenditori, sindacalisti, amministratori, Chiesa. È un imperativo per rendere più umano il lavoro e nello stesso tempo per renderlo più produttivo. Non si universalizza e non si organizza umanamente il lavoro senza tener conto dell'eccedenza che è insita in esso, senza valorizzarla nella professionalità dei lavoratori.

L'educazione al lavoro – che si condensa nel programma triadico: umanizzare il lavoro; umanizzare se stessi nel lavoro e umanizzare gli altri attraverso il lavoro<sup>42</sup> – non può ignorare gli aspetti antropologici ed etici che si sono voluti evidenziare.

<sup>39</sup> LE 18.

<sup>40</sup> Cfr. QA 27.

<sup>41</sup> Cfr. GS 70.

<sup>42</sup> Cfr. COMITATO PER IL PROGETTO CULTURALE DELLA CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *La sfida educativa*, 100.





## Definizione dei Livelli essenziali delle prestazioni nella materia dell'Istruzione e dell'Istruzione e Formazione professionale: stato dell'arte e prospettive

ANNA POGGI<sup>1</sup>

*Tra i principali problemi della scuola italiana vi è indubbiamente quello della sua "riorganizzazione" interna ed esterna, che coinvolge il territorio. A tale proposito, è fondamentale prendere in considerazione il ruolo dello Stato (ed al suo interno della dinamica ministero centrale-articolazioni periferiche-agenzie, ecc.), il ruolo delle Regioni (quello che già hanno, quello che potrebbero avere), il ruolo degli enti locali e il ruolo delle scuole (l'autonomia). Nel contesto attuale tale problema non è più eludibile: Governo e Parlamento hanno già coraggiosamente intrapreso la strada della riforma degli ordinamenti (licei, istituti tecnici, ecc.) e cioè hanno già messo mano ad una delle due gambe del sistema, dando giustamente la priorità alla dimensione contenutistica. Hanno già con altrettanto coraggio intrapreso la strada della razionalizzazione della risorsa docente nella scuola. Ma ora occorre completare, mettendo mano all'altra gamba del sistema: la sua riorganizzazione centrale e territoriale.*

### 1. Perché abbiamo bisogno di cambiare la gestione del nostro sistema scolastico: le disfunzioni dell'attuale modello di organizzazione centralizzato

La riforma nella riorganizzazione centrale e territoriale della scuola italiana è urgente sostanzialmente per due motivi.

Il primo motivo deriva dall'osservazione dei dati della realtà: nonostante l'im-

<sup>1</sup> Professore di Diritto Regionale presso l'Università degli Studi di Torino.

piego di non poche risorse (siamo in media con i Paesi OCSE almeno per l'investimento nel sistema di istruzione sub-universitario: la media OCSE è 3,9 in rapporto al PIL e noi siamo al 3,7) i risultati in termini di apprendimento dei 15enni sono scarsi; continuiamo ad avere un alto tasso di dispersione scolastica (20%) e anche di dispersione universitaria (calato dopo la triennializzazione dei diplomi ma comunque significativo). Ciò che è ancora più significativo è che dove si spende di più si ottengono generalmente i risultati meno brillanti. Tolle le Regioni a Statuto speciale (che come è noto costituiscono storia a se, sia per la differente competenza sull'istruzione, sia per le differenze di risorse di cui dispongono) il divario tra alcune Regioni italiane (non Nord-Sud) è notevole: a parità di risorse impiegate i risultati sono diversi.

Il secondo motivo è che bisogna cambiare l'organizzazione del sistema anche per evitare il fallimento delle riforme sugli ordinamenti, che debbono essere sorrette da un'organizzazione efficiente ed efficace quale non è la nostra in questo momento. Solo un esempio: se non ci si doterà in tempi rapidi di un sistema di valutazione efficace della funzione docente e delle scuole le famiglie continueranno a scegliere la scuola per i propri figli sulla base di indicatori estemporanei, e così lo sforzo di produrre indicazioni per percorsi scolastici più funzionali alle nuove esigenze, potrà essere in buona misura vanificato; ed ancora l'intento di ridare nuovo slancio all'istruzione tecnica potrebbe non raggiungere la finalità perseguita.

In altri termini gli obiettivi di sistema (rendere la nostra scuola più competitiva, e cioè dare più *chances* ai nostri studenti per renderli realmente cittadini del mondo; restituire alla scuola la funzione di ascensore di mobilità sociale) si realizzano in buona misura anche modificando un'organizzazione che ad oggi non ha consentito di raggiungerli in modo efficace. Tali obiettivi, in altri termini, non costituiscono una variabile indipendente dall'organizzazione del sistema: per fare una buona scuola non bastano buoni insegnanti.

Proprio perciò diviene ora fondamentale riflettere sulla macro-organizzazione e, in primo luogo, sull'asse delle trasformazioni che riguardano i ruoli dello Stato in quanto tale (nella sua organizzazione) e delle Regioni in funzione del rafforzamento del sistema scolastico. È su questo terreno, infatti, che si registrano gli squilibri territoriali più evidenti.

## 2. Gli squilibri territoriali nella spesa per l'istruzione, nel rapporto studenti-docenti e negli apprendimenti

L'ammontare complessivo delle risorse spese è stato nel 2007 pari a 52.386 miliardi di euro. Di queste, l'82% è stato erogato dallo Stato la cui spesa solo per l'1,7% non è regionalizzabile.

L'11,5% della spesa complessiva è stato erogato dai Comuni, il 2,9 dalle Province e il 3,4% dalle Regioni. Il complesso della spesa per istruzione scolastica regionalizzabile rappresenta il 3,4% del PIL. Nelle Regioni del meridione la quota è sempre al di sopra del 4% raggiungendo il 6,8% in Calabria. Al contrario, nelle

Regioni del Nord è sempre inferiore al 3% (ad eccezione della Valle d'Aosta e del Trentino Alto Adige) con il minimo rilevato per l'Emilia Romagna (2,3%).

La spesa complessiva per studente è pari a 6.526 euro in media (a meno della spesa non regionalizzabile). Trentino Alto Adige e Valle d'Aosta, seguite da Friuli, Calabria, Basilicata e Sardegna presentano una spesa media superiore ai 7.000 euro mentre il valore più basso si registra in Puglia (5.740 euro). Tutte le Regioni del Nord e la metà delle Regioni del Sud e del Centro presentano una spesa per studente superiore alla media nazionale. Decisiva nelle Regioni del Nord è la spesa degli Enti locali ben superiore alla media nazionale.

Quindi: la spesa complessiva non è inferiore alla media OCSE ma la sua distribuzione territoriale non è ottimale. Stesso discorso vale per il rapporto docenti-studenti che, prima dei tagli sul personale, era doppio rispetto alla media OCSE (media OCSE 5,9, Italia 9,3). Dai rapporti caratteristici pareva che vi fosse una equa distribuzione del personale docente tra le varie Regioni, ma dati più approfonditi rivelano che, invece, la maggiore concentrazione di personale docente è nel Sud (ancora fino al 2012 e se non verranno assunti provvedimenti diversi).

Quindi, pur preso con molte cautele e dovendo seriamente valutare l'incidenza di parecchi fattori (sostegno all'handicap; n. di percorsi didattici attivati) anche qui il dato dimostra che vi è una distribuzione territoriale del personale docente non ancorata a parametri oggettivi (n. studenti; n. plessi; ecc.). Quanto agli apprendimenti i risultati OCSE Pisa ci confermano che nelle Regioni dove si spende di più non ci sono i risultati migliori. Con l'ulteriore aggravante che il valore legale del titolo di studio rende ancora più visibile all'esterno il paradosso: dal Corriere della Sera e dal Sole 24 ore<sup>2</sup> ci hanno evidenziato che i diplomati di alcune Regioni risultano avere voti di diplomi superiori alla media nazionale, ma nel contempo provengono proprio da quelle Regioni in cui i dati OCSE PISA sulle abilità e competenze dei 15enni risultano peggiori. Ennesima riprova di un sistema che non funziona, che non lesina titoli giuridicamente riconosciuti, senza preoccuparsi di garantire un insegnamento che costituisca fattore di reale crescita personale e di mobilità sociale.

Al momento, dunque, il valore legale del titolo di studio garantisce unicamente che uno studente è uscito da un ciclo di istruzione, ma non "come".

### **3. Ragioni e precisazioni sulla necessità del "federalismo" scolastico**

È chiaro che questa organizzazione territoriale non funziona: dove sono concentrate le maggiori spese statali e le maggiori risorse (personale) i risultati non migliorano. E tale risultato si è prodotto a gestione totalmente centralizzata delle risorse finanziarie e di personale. Allora è proprio dal riequilibrio di tali fattori che occorre iniziare nella riorganizzazione del sistema, come del resto hanno fatto altri Paesi, con due precisazioni essenziali:

<sup>2</sup> I dati sono stati pubblicati dal Sole 24 ore il 12 ottobre 2008.

- Il federalismo scolastico ha senso se viene a costituire uno strumento adeguato al conseguimento degli obiettivi di sistema: rendere tutti i nostri studenti, indipendentemente da dove studiano, cittadini del mondo, affinché per ognuno di essi l'istruzione sia ascensore di mobilità sociale.
- Il problema del "federalismo" scolastico non è necessariamente un problema Nord-Sud. Occorre infatti comprendere il perché, in presenza di situazioni comparabili (cioè al netto delle condizioni sfavorevoli e a parità di investimenti), vi sono alcune zone del Paese che non producono risultati conformi agli obiettivi. Conseguentemente, bisogna intervenire in quei contesti con *input* che tendano a rimuovere le condizioni sfavorevoli e successivamente verificare il raggiungimento del risultato. Impostata così, la questione del federalismo scolastico non si limita al dibattito tra Nord-Sud ma è affrontata dal punto di vista dell'*unità* e della *differenziazione*. In altre parole, diventa importante valutare dove è utile e necessario che ci sia lo Stato (e uno Stato forte) e dove è utile e necessario differenziare, cioè decentrare per rendere maggiormente responsabili i territori del conseguimento degli obiettivi di sistema.

Ciò che compete ai vari attori del sistema, infatti, dipende dagli esiti che si vogliono raggiungere: se non sono chiari gli obiettivi e la direzione in cui si vuole andare la distribuzione delle funzioni tra enti è strumentale ad un disegno ideologico, ovvero ad una distribuzione meramente orientata al dato formale legislativo. Se non è chiaro a cosa serve il federalismo, dove si colloca nel processo di riforma e a quali esigenze deve rispondere ogni provvedimento può essere considerato in maniera relativa perché manca il termine di paragone essenziale: la sua adeguatezza alla realizzazione del fine. A questo punto è fondamentale che il percorso iniziato con i trasferimenti di funzioni amministrative operato con il d.lgs. n. 112/1998 riprenda, attraverso la ridefinizione, all'interno del nuovo scenario delineato nel Titolo V, degli assetti istituzionali, nonché della *governance* complessiva del sistema (ruolo di Stato, Regioni, enti territoriali, istituzioni scolastiche nonché i momenti di raccordo e di cooperazione tra gli stessi), evitando di ripercorrere gli errori che hanno largamente (e non sempre positivamente) influenzato gli esiti sperati di quelle riforme.

L'errore più rilevante è stato quello di non prendere sul serio l'impianto fortemente autonomistico introdotto dalla legge n. 59/1997 (c.d. Bassanini), cioè l'idea che il decentramento del sistema non può che passare attraverso il rafforzamento contestuale di un "sistema" di autonomie. Il solo passaggio di funzioni dallo Stato alle istituzioni scolastiche non produce un sistema di autonomie. Al contrario, può risolversi (come è puntualmente accaduto) in un passaggio burocratico di un certo numero di competenze da un ente all'altro. Un sistema di autonomie è l'esito di uno Stato che in primo luogo trasforma se stesso, che smantella l'organizzazione burocratica dei suoi Ministeri trasformandoli in centri funzionali. Un sistema di autonomie è un sistema in cui i destinatari di competenze e funzioni si concepiscono come enti responsabili del funzionamento del sistema nel suo complesso. È questo il significato dell'aver introdotto con la legge n. 59/1997 il concetto di "istituzione scolastica" e, in particolare, di "istituzione". Come sappiamo non è andata così. È stato un errore per almeno tre motivi:

- a) perché non ha consentito di superare la logica delle scuole come “organi” dell’amministrazione statale: ragionare sull’origine e sul contenuto dell’autonomia avrebbe portato alla luce un dibattito mai veramente affrontato (la scuola come comunità o come amministrazione) che è stato così nuovamente sopito, conferendo all’autonomia quella configurazione pallida e incolore che non le ha consentito di decollare;
- b) perché, conseguentemente, ha consentito che si perpetuasse una concezione “amministrativa” della scuola, in cui prevale la impostazione applicativa delle circolari e non si sviluppa la logica dell’autorganizzazione e della responsabilità, proprie dell’autonomia;
- c) perché, infine, ha invertito un processo logico: ha, infatti, postposto la distribuzione delle competenze alla definizione della funzione e degli obiettivi del sistema. Al contrario, la delineazione degli assetti istituzionali dipende dagli obiettivi che si vogliono raggiungere.

#### 4. Assetti istituzionali e riforma del sistema scolastico: le consapevolezze da cui partire

Per riprendere il percorso, tuttavia, occorre aver chiaro il contesto in cui il decentramento va a collocarsi e a che esigenze dovrebbe rispondere.

Rispetto al secondo punto, in merito alle esigenze, si riporta una sintesi di N. Bottani: “1. assicurare a tutti un accesso libero al sapere e alla conoscenza; 2. evitare l’espropriazione della conoscenza da parte del mercato; 3. produrre conoscenza”<sup>3</sup>.

La riforma del sistema di istruzione (qui inteso complessivamente, delle varie forme di istruzione e formazione) è un perno (*rectius*, il perno) della costruzione della cittadinanza sociale: gli impianti scolastici del mondo occidentale hanno riflettuto per molto tempo i modelli sorti nel XIX secolo, quando i problemi da risolvere erano l’analfabetismo strumentale, la creazione di coscienze nazionali, la formazione al lavoro come mansione ripetitiva. Chi sapeva svolgere un lavoro era garantito per tutta la vita. Oggi non è più così: si può essere costretti a cambiare lavoro più volte nel corso della vita, ovvero si può essere obbligati a “inseguire” spazialmente il lavoro. Perciò oggi l’istruzione deve essere fattore di crescita (personale e sociale) e fattore di mobilità sociale.

L’organizzazione di un sistema scolastico allora va valutata non tanto alla stregua della capacità di distribuire diplomi e certificati giuridicamente riconosciuti ma invece dal punto di vista della “capacità di garantire un insegnamento equo e giusto a tutti”<sup>4</sup> che abbia un riconoscimento nella società civile ed economica. Le implicazioni di tutto ciò sono assolutamente significative.

La prima è che se per lungo tempo parlare di riforma ha significato soprattutto pensare al rinnovamento dei programmi di insegnamento e a qualche aggiorna-

<sup>3</sup> BOTTANI N. e BENADUSI L. (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Trento, Erickson, 2006, 172.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

mento sul piano degli ordinamenti degli studi, oggi parlare di riforma nel senso sopra indicato significa affrontare la dimensione micro e macro organizzativa dell'organizzazione del sistema per collegarlo sempre più strettamente con le esigenze dei cittadini, significa rendere il sistema più equo (nel senso sottolineato più volte da N. Bottani e cioè equità nella distribuzione del sapere); significa rendere il sistema più efficace per dare più *chance* agli studenti (e quindi alle famiglie) e ai docenti; significa ridiscutere le pratiche didattiche, ripensare la formazione dei docenti.

La seconda è che ormai è a tutti chiaro, e soprattutto agli economisti, che la gestione centralizzata dello Stato dei diritti sociali non ha prodotto eguaglianza reale perché le differenze ad oggi, cioè a gestione centralistica, sono impressionanti sia nella distribuzione delle conoscenze scolastiche, sia nella distribuzione delle risorse.

La distribuzione delle conoscenze scolastiche, come ha dimostrato D. Checchi<sup>5</sup>, è influenzata da variabili culturali di cui alcune (come talento dello studente e livello dell'impegno) difficilmente modificabili da un'autorità esterna ed altre (come la dotazione di risorse culturali a livello familiare e la dotazione di risorse culturali a livello di scuola e di territorio circostante) difficilmente modificabili, ma compensabili dalla politica scolastica.

Il provenire da famiglie con scarso livello culturale non è dato immutabile, perché una lungimirante politica di fortificazione dell'educazione degli adulti può modificare il dato di partenza. Allo stesso modo è modificabile una domanda di lavoro che preferisca i livelli medio-bassi, ed è altrettanto modificabile un ritorno medio-basso dell'istruzione dal punto di vista economico.

Ciò che non è modificabile sono il talento e l'impegno personale, incompressibili dimensioni della disuguaglianza. La distribuzione delle risorse è ugualmente compensabile dalla politica scolastica poiché i dati dicono che le Regioni del Nord investono di più, ma con risorse proprie.

La gestione centralistica statale, probabilmente perché sovraccarica di compiti e funzioni, non è riuscita a garantire l'unica cosa davvero importante: l'equità nella distribuzione delle conoscenze scolastiche e delle risorse, ovvero mettere tutti in grado di accedere liberamente alle conoscenze scolastiche. Tali acquisizioni erano già circolanti in Italia agli inizi degli anni Novanta<sup>6</sup>. Se allora si fosse avviato un discorso serio di riforme implicanti il decentramento non saremmo al punto di oggi, ovvero potremmo essere in questa sede a valutare, come invece fanno i colleghi stranieri, cosa funziona e cosa non funziona delle riforme.

La terza ed ultima riflessione è che il moto verso il decentramento è considerato da molteplici discipline (economica, giuridica, sociologica ecc.) un punto di sviluppo delle società: il governo delle moderne società complesse non tollera un'eccessiva concentrazione di funzioni e compiti in capo ad un unico livello decisionale e gestionale. Si corrono altrimenti due rischi: il rischio che i sociologi delle istituzioni chiamano sovraccarico di domande al centro del sistema; e il rischio

<sup>5</sup> CHECCHI D., *Uguaglianza ed equità nel sistema scolastico italiano* in *Uguaglianza ed equità nella scuola* BOTTANI N. e BENADUSI L. (a cura di) cit., 117-118.

<sup>6</sup> Vedine la documentazione assai analitica in A. MEDINA e G. ROSSI, *Uniformità e squilibri nel servizio scolastico italiano*, Il Mulino, Bologna, 1991.



della implosione burocratica del sistema politico-amministrativo. Perciò ormai molti giuristi, economisti, sociologi, ecc. si chiedono se, visti i risultati piuttosto deludenti, non sia ragionevole affiancare ad un approccio dirigista un approccio basato sulla definizione di un ambiente nel quale la funzionalità diventi un'esigenza interna e propria delle singole amministrazioni. Per gli enti territoriali ciò significa rendere più responsabili gli amministratori nei confronti dei cittadini, sia per quanto riguarda la gestione, sia per il reperimento delle risorse.

L'implicazione più rilevante di tali considerazioni è che lo Stato non può più pensare di indirizzare e insieme gestire l'intero sistema: la tradizionale struttura burocratica dell'amministrazione scolastica è oggi del tutto inadeguata a reggere le sfide poste dai complessivi processi di riforma autonomistica sopra delineati.

Lo Stato deve concentrarsi sulle politiche di sistema vasto (valutazione, monitoraggio, redistribuzione, formazione iniziale dei docenti, innovazione e ricerca), mentre la gestione per essere più efficiente non può che essere decentralizzata, secondo la strada ancora una volta indicata dal QUADERNO BIANCO: *“si tratta di porre tempestivamente rimedio allo squilibrio che si è creato, rafforzando il ruolo dello Stato come centro di competenza nazionale, sempre più ritratto dalla gestione”* (pag. 98)

Il ruolo dello Stato, pertanto, non potrà che essere diverso. Perché il decentramento del sistema scolastico comporta necessariamente un “diverso” Stato.

Ma non è dal ruolo dello Stato che occorre partire, ma dal ruolo dell'autonomia delle istituzioni scolastiche: l'autonomia può essere virtuosa se inserita in un contesto di autonomie. Altrimenti si riduce ad autoreferenzialità della scuola.

## 5. L'autonomia delle scuole si regge solo all'interno di un “sistema” di autonomie

Ripartire dall'autonomia vuol dire irrobustirla, fortificando la sua struttura formale. Non più altri trasferimenti di funzioni amministrative alle scuole (che caricano oltre misura gli istituti scolastici di compiti impropri, lasciando poche energie per il vero “core”, la didattica), ma rafforzamento del loro *frame* strutturale autonomistico.

L'attuale autonomia è debole perché troppo frammentata (circa 10.000 istituzioni scolastiche autonome) e perché non tiene conto di due elementi fondamentali che incidono sulla sua stessa operatività: la differenziazione e l'adeguatezza.

Il sistema pulviscolare delle autonomie unito alla sostanziale omogeneizzazione che regge l'impianto (per cui scuole di montagna e scuole di città, scuole di piccoli centri e scuole di grandi centri, scuole del nord e del sud vengono messe sullo stesso piano) mantiene al “centro”, anche quello periferico costituito dagli USR, ogni decisione nella paventata ipotesi di introdurre “pericolose” differenziazioni tra scuole e/o utenti.

Al momento la vera minaccia all'autonomia non sono gli enti territoriali, bensì la persistente invadenza del centro ministeriale (siamo arrivati nella scorsa legislatura a 30 Direzioni Generali!) che tutto dirige, ma nulla vede e nulla controlla realmente.

Per rafforzarsi l'autonomia, oltre ad essere caratteristica della singola istituzione scolastica, deve diventare regola di funzionamento del sistema istruzione: per questo è importante avere la consapevolezza che l'autonomia delle scuole non può che collocarsi in un sistema di autonomie.

Un'autonomia scolastica direttamente legata al Ministero mantiene la struttura verticistica e dirigitica tipica dell'attuale amministrazione e non produce nessun reale giovamento: 10.000 istituzioni sono troppe e troppo diversificate per essere realmente sostenute nella loro autonomia da un unico centro (anche se articolato in USR). Ed anzi, come dimostra la storia di dieci anni di autonomia (dal 1997), sono state sostanzialmente abbandonate a se stesse.

L'autonomia delle scuole, al contrario, già originariamente si collocava all'interno del disegno del c.d. terzo decentramento. Non si riflette mai a sufficienza su questo dato che invece è la chiave di volta della costruzione del sistema: l'autonomia delle istituzioni scolastiche è stata concepita all'interno del decentramento e lì trova la sua logica e la sua possibilità di esistenza.

Ed anzi, solo così può generare virtuosismi: è ormai dimostrato che in molti Paesi in cui sono state implementate riforme scolastiche di autonomia, la libertà di scelta ha prodotto effetti di segregazione nell'utenza a sfavore dell'utenza svantaggiata. Ed è altrettanto dimostrato che tale effetto negativo può essere corretto da una politica del governo locale in grado di correggere gli squilibri socio-culturali<sup>7</sup>.

Tre sono le condizioni per cui un sistema autonomistico nel suo complesso (autonomia delle istituzioni scolastiche e decentramento delle funzioni verso il sistema locale) funzioni:

- la costruzione di un reale sistema autonomistico locale e di una *governance* locale (cioè il coordinamento dei ruoli dei vari attori del sistema locale);
- la definizione di una *governance* centrale del sistema stesso (sostanzialmente il coordinamento dei ruoli Stato-Regioni);
- la ridefinizione del ruolo dello Stato.

## 6. Il percorso di attuazione del Titolo V: la bozza di Accordo quadro Stato-Regioni e altri enti territoriali

A quasi dieci anni dalla revisione del Titolo pare possano ora realizzarsi le condizioni per la sua attuazione. Come noto, la revisione dell'art. 117 della Costituzione ha mutato il criterio di distribuzione del potere legislativo tra Stato e Regioni sia in materia di istruzione, sia in materia di formazione professionale.

La precedente competenza concorrente in materia di "istruzione artigiana e professionale e assistenza scolastica" è ora sostituita da quattro norme. Il terzo comma dell'art. 117 attribuisce alla legislazione concorrente delle Regioni l'"istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione della istruzione e della formazione professionale"; il secondo comma dell'art. 117 alla lett.

<sup>7</sup> LANDRI P., *Autonomia scolastica ed equità* in BOTTANI N. e BENADUSI L. (a cura di), *Uguaglianza ed equità nella scuola* cit., 166.

n) riserva allo Stato la competenza legislativa esclusiva sulle “*norme generali sull’istruzione*”; lo stesso comma dell’art. 117 alla lettera m) riserva altresì allo Stato la “*determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale*”; infine il terzo comma dell’art. 116 prevede che possano essere attribuite alle Regioni a statuto ordinario, ulteriori forme e condizioni particolari di autonomia nelle materie di legislazione concorrente e in alcune materie in cui lo Stato ha competenza legislativa esclusiva, tra cui anche le “*norme generali sull’istruzione*”.

I nodi interpretativi che presenta tale normativa non sono di poco conto: il contenuto delle materie “*istruzione*” e “*istruzione e formazione professionale*”; il significato della formula “*norme generali sull’istruzione*”, sia in relazione al possibile meccanismo delineato dall’ultimo comma dell’art. 116, sia alla luce dell’analoga terminologia utilizzata nell’art. 33; la latitudine della competenza statale esclusiva sulla “*determinazione dei livelli minimi essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale*” in connessione, per quanto riguarda il settore specifico, con il sistema di garanzie previste nell’art. 34; il significato complessivo della clausola di salvaguardia dell’autonomia delle istituzioni scolastiche.

Probabilmente, anche in considerazione di tali difficoltà, l’attuazione della nuova normativa costituzionale è parsa subito particolarmente complicata a livello legislativo per cui, qualche anno più tardi, si è aperto un confronto politico tra Stato e Regioni in materia.

Il 26 luglio 2007, infatti, nell’ambito della Conferenza Unificata, si è avviato il confronto politico tra Stato e Regioni con riguardo all’attuazione del Titolo V della Costituzione in materia di istruzione, dopo che la Conferenza delle Regioni e delle Province Autonome, aveva approvato e condiviso all’unanimità, il 14 dicembre 2006, il *Master Plan* delle azioni da porre in essere per realizzare compiutamente il Titolo V della Costituzione nel settore dell’istruzione<sup>8</sup>.

Il confronto tecnico sull’attuazione del Titolo V e sulla ricognizione delle competenze degli enti istituzionali coinvolti nel processo attuativo, proseguito dal 14

<sup>8</sup> Nel *Master plan* sono individuati a livello “macro” sia gli ambiti e gli oggetti del trasferimento, in relazione alle funzioni ed alle competenze in capo alle Regioni, sia alcune condizioni e criteri essenziali relativi al processo. Come esplicitato, inoltre, le modalità del trasferimento dovranno essere graduali e “*raccordate con i tempi, le previsioni normative, le modalità organizzative e le specificità territoriali e di assetto delle diverse Regioni*”. Tutte le proposte dovranno tenere conto dell’istanza di continuità del servizio, evocata dalla sentenza della Corte Costituzionale n. 13/04, che dovrà essere assicurata, oltre che dalla attuazione e presenza delle Leggi regionali, dalla stipula di specifici Accordi tra Regioni e relativi USR, con revisione di soluzioni organizzative del servizio transitorie e corrispondenti alle diverse situazioni territoriali. Il trasferimento potrà avvenire, comunque, solo in presenza di tali condizioni. Le proposte predisposte dal tavolo dovranno essere validate in sede politica dalla IX Commissione della Conferenza dei Presidenti delle Regioni. Il *Master Plan* prevede, poi, esplicitamente il trasferimento di tutto il personale della scuola (Dirigente, Docente, ATA) alle Regioni al fine di procedere ad una programmazione reale del sistema formativo. Ciò significa che il personale mantiene una dipendenza giuridico dallo Stato, e passa funzionalmente alla Regione. È inoltre esplicitamente previsto dal *Master plan* che siano individuati metodi per controlli di spesa; che le dotazioni organiche complessive del personale dirigente, docente e ATA continuino a essere definite dallo Stato, che le distribuisce tra le Regioni (seppure sulla base di criteri concordati); che la Regione “*assegna il personale nel territorio di competenza*”, “*per ambiti provinciali*”.

novembre 2007 presso il Ministero della Pubblica Istruzione, ha consentito alle Regioni – sulla base anche di una condivisione di massima del Ministero della Pubblica Istruzione delle linee di fondo di definizione della materia – di elaborare una proposta organica di Accordo Stato, Regioni e altri enti territoriali licenziata l'8 aprile 2008 dalla IX Commissione della Conferenza dei Presidenti delle Regioni ed approvata dalla Conferenza dei Presidenti delle Regioni il 9 ottobre 2008. Successivamente tale bozza di Accordo è stata sottoposta ai tre Ministeri competenti (Istruzione, Funzione pubblica e Tesoro) al fine di raccoglierne le osservazioni e integrarne le eventuali proposte di modifica.

A conclusione di tale percorso la bozza di Accordo (denominata Bozza di Accordo tra Governo, Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano, Province, Comuni e Comunità montane concernente finalità, tempi e modalità di attuazione del Titolo V, Parte II della Costituzione per quanto attiene alla materia Istruzione, nonché sperimentazione di interventi condivisi tra Stato e Regioni, Province e Comuni per la migliore allocazione delle risorse umane, strumentali ed economiche al fine di elevare la qualità del servizio, ai sensi dell'articolo 9, comma 2, lett. c) del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281) comprende sei capitoli destinati, rispettivamente, ai seguenti ambiti ed oggetti:

- il quadro delle diverse competenze legislative di Stato (norme generali, principi fondamentali e livelli essenziali delle prestazioni) e Regioni (istruzione e istruzione e formazione professionale);
- il conseguente trasferimento delle funzioni amministrative ancora in capo allo Stato verso le Regioni e gli altri enti territoriali;
- l'altrettanto conseguente trasferimento delle risorse (umane, strumentali e finanziarie) necessarie a questi ultimi per poter assolvere le funzioni trasferite;
- la gestione di una banca dati condivisa;
- la sperimentazione di nuovi modelli organizzativi sulla base dei principi e dei criteri stabiliti dalle leggi n. 244/2007 e n. 133/2008.

L'approvazione dell'Accordo quadro Stato-Regioni-Comuni-Province-Comunità montane in seno alla Conferenza Unificata, pur costituendo l'esito di un lungo percorso, sarà allo stesso tempo l'inizio di una fase di costruzione dell'intera impalcatura del sistema.

Con l'eventuale approvazione di tale Accordo si pongono le premesse per poter finalmente giungere all'attuazione del Titolo V in materia di istruzione, secondo un percorso avviato dal c.d. Master Plan di azioni del dicembre 2006. Infatti con esso si delinea un quadro condiviso di competenze (chi fa che cosa) e dunque si pongono effettivamente tutti gli attori coinvolti nella condizione di agire in un orizzonte predefinito di compiti, funzioni e risorse.

Il percorso che dopo dovrà essere avviato è già puntualmente previsto nell'Accordo stesso e dovrà quindi essere rispettato dalle parti "contraenti".

Il primo e prioritario impegno è a carico dello Stato che è tenuto, secondo quanto previsto nell'Accordo (ma in realtà prima ancora dalla legge n. 131 del 2003 di attuazione del Titolo V) a predisporre un ddl governativo di ricognizione puntuale delle norme generali, dei principi fondamentali e dei livelli essenziali da trasfondere in un disegno di legge del governo.

In secondo luogo vi è l'impegno del Governo ad adottare uno o più d.p.C.m. di individuazione e trasferimento delle funzioni amministrative e delle risorse umane e strumentali.

Infine vi è l'impegno delle Regioni di introdurre, con legge regionale in materia di istruzione, strutture idonee a consentire loro l'esercizio delle funzioni amministrative trasferite. A tal proposito è opportuno rammentare quanto previsto nella bozza di Accordo e cioè che "Per poter ottenere che lo Stato trasferisca le funzioni e le risorse in materia di istruzione (non anche di istruzione e formazione professionale, perché già attribuite alle Regioni), è pertanto necessario che le Regioni individuino con legge, modalità e strutture idonee ad esercitare le funzioni in materia di istruzione, mentre non è affatto necessario che esse dettino "un quadro normativo che unifichi in modo organico le disposizioni in materia di istruzione e di formazione professionale a livello regionale", cioè che dettino una nuova e completa disciplina di tutta la materia".

## 7. Le condizioni: il sistema "autonomistico" locale

Quanto previsto nella bozza di Accordo dovrà dunque essere declinato, sia a livello locale, che a livello statale. Per quanto riguarda il sistema locale, va preliminarmente rammentato che alle Regioni, come noto, non sono mai state trasferite effettivamente le funzioni amministrative elencate dall'art. 138 del d.lgs. 112 del 1998 che sinteticamente prevede:

- la programmazione della rete scolastica;
- la provvista di risorse finanziarie e di personale;
- l'attività amministrativa di controllo e vigilanza dei soggetti a vario titolo coinvolti nel servizio dell'istruzione;
- il monitoraggio continuo sull'effettività dell'erogazione del servizio e delle criticità rilevate nell'esperienza, anche sulla base di segnalazioni e di proposte emergenti dai soggetti coinvolti nel settore dell'istruzione;
- la determinazione del calendario scolastico;
- l'erogazione di contributi alle scuole non statali.

Il d.lgs. 112 del 1998, inoltre, menzionava espressamente una serie di compiti da trasferire al sistema degli enti locali territoriali, Comuni e Province, proprio nella logica del sistema scolastico decentrato<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> L'art. 138 prevede, infatti al comma 2.

2. I comuni, anche in collaborazione con le comunità montane e le province, ciascuno in relazione ai gradi di istruzione di propria competenza, esercitano, anche d'intesa con le istituzioni scolastiche, iniziative relative a:

a) educazione degli adulti; b) interventi integrati di orientamento scolastico e professionale; c) azioni tese a realizzare le pari opportunità di istruzione; d) azioni di supporto tese a promuovere e sostenere la coerenza e la continuità in verticale e orizzontale tra i diversi gradi e ordini di scuola; e) interventi perequativi; f) interventi integrati di prevenzione della dispersione scolastica e di educazione alla salute".

Occorrerà pertanto procedere ai trasferimenti tenendo presente che il nodo cruciale è, come ovvio, quello delle risorse umane e finanziarie.

Sulle risorse umane la parola definitiva e coerente con il nuovo quadro costituzionale è stata espressa dalla Corte costituzionale con la sentenza n. 13 del 2004:

“Una volta attribuita l’istruzione alla competenza concorrente, il riparto imposto dall’art. 117 postula che, in tema di programmazione scolastica e di gestione amministrativa del relativo servizio, compito dello Stato sia solo quello di fissare principi. E la distribuzione del personale tra le istituzioni scolastiche, che certamente non è materia di norme generali sulla istruzione, riservate alla competenza esclusiva dello Stato, in quanto strettamente connessa alla programmazione della rete scolastica, tuttora di competenza regionale, non può essere scorporata da questa e innaturalmente riservata per intero allo Stato; sicché, anche in relazione ad essa, la competenza statale non può esercitarsi altro che con la determinazione dei principi organizzativi che spetta alle Regioni svolgere con una propria disciplina (...) Avuto dunque riguardo all’assetto di competenze prefigurato dall’art. 117, terzo comma della Costituzione (...) la distribuzione del personale docente tra le istituzioni scolastiche autonome è compito del quale le Regioni non possono essere private”.

Il quadro costituzionale consente anche la soluzione più innovativa: passaggio completo alle Regioni, poiché allo Stato, come sappiamo, competono Norme generali e Principi fondamentali.

L’attuale normativa nazionale (il d.lgs 165 del 2001) privatizza il lavoro pubblico e, dunque, consente che il datore di lavoro nella scuola possa anche non essere lo Stato.

Nel contempo, lo stesso d.lgs. fissa la contrattazione del comparto a livello nazionale. Trattandosi di una fonte primaria la sua modifica deve essere effettuata in Parlamento: dunque una eventuale (ma indispensabile se ci sarà il passaggio del personale) modifica dovrebbe essere proprio quella concernente il livello della contrattazione, mentre dal punto di vista del “datore” di lavoro non sussiste il problema: già ad oggi e senza modifiche legislative questo può essere spostato dalla titolarità statale.

La bozza di Accordo quadro prevede uno sdoppiamento di competenze Stato-Regioni sul punto: dipendenza organica dallo Stato (contrattazione, status, dipendenza...) e funzionale, per la programmazione dalle Regioni. È chiaro che il problema diventerà quello di riempire di contenuto la dipendenza “funzionale”.

Se questa è collegata alla programmazione mi pare evidente che debba toccare in primo luogo la questione della determinazione degli organici: la determinazione degli organici, infatti, se è collegata alla programmazione (che è regionale) non potrà più essere fatta dal solo Ministero ma andrà concertata con le Regioni, naturalmente tenendo conto sia delle esigenze “reali” della programmazione regionale, sia dei tetti alla spesa pubblica.

In questo scenario occorre però garantire le scuole nella selezione degli insegnanti, in coerenza con il loro POF. La Regione datore di lavoro, in altri termini, non può meramente sostituirsi allo Stato con le medesime funzioni, pena la vanificazione dell’autonomia scolastica, oggi garantita a livello costituzionale. Per cui, una volta effettuato il trasferimento del personale (dallo Stato alle Regione) ed isti-

tuiti gli Albi regionali, saranno queste ultime a dover garantire alle scuole una provvista di personale coerente con il proprio POF.

In questa prospettiva la programmazione regionale potrebbe davvero, se gestita in maniera razionale e attenta ai bisogni reali delle scuole, costituire un passaggio rilevante.

Bisognerebbe, pertanto, operare con una molteplicità di strumenti combinati: certamente quello più efficace sarebbe il passaggio dalla graduatoria all'Albo (per innestare una sorta di autoselezione tra persone motivate e non motivate e per evitare eccessive illusioni di collocamento) e il conferimento alle scuole di un *budget* che consenta la premialità sulla differenziazione di funzioni.

La differenziazione di funzioni deve investire, in primo luogo, la figura del D.S. e le sue responsabilità. Anche per essi occorrerebbe un Albo e la possibilità per le scuole di sceglierli, coerentemente con il proprio POF. Alla Regione, poi, il compito di valutarne i risultati gestionali.

Sulle risorse finanziarie la parola ora passa all'attuazione del federalismo fiscale, soprattutto con riguardo al finanziamento dei LEP, espressamente previsto come obbligatorio dalla legge n. 42/2009. L'unico modo possibile per attuare il federalismo in Italia, infatti, è risolvere il problema della definizione dei LEP e di come debbano essere coperti, non attraverso la spesa storica ma con il sistema del costo standard.

È su questo punto, quello della definizione dei LEP e della loro copertura al costo standard, che potrebbe valutarsi:

- la capacità degli enti di una gestione più efficiente;
- la capacità dello Stato di varare un piano funzionale di interventi perequativi nel Sud del paese per evitare che il divario tra le due parti del Paese diventi realmente drammatico, nella direzione che veniva peraltro indicata dal QUADERNO BIANCO attraverso il PROGRAMMA OPERATIVO NAZIONALE SULL'ISTRUZIONE.

Da una indagine OCSE sui sistemi di perequazione operanti in 8 Paesi federali e regionali, tra i quali l'Italia, e su 10 Paesi unitari emerge che nel 2004 l'incidenza sul Pil delle risorse pubbliche destinate alla perequazione era mediamente del 2,3%. Rispetto a questo valore l'Italia si colloca al 3%, superando Spagna (2,9%) e Germania (2%)<sup>10</sup> Il problema, ancora una volta, allora non riguarda l'entità della spesa per la perequazione, ma come tali risorse vengono spese.

Il controllo e la vigilanza esercitate dalla Regione, a questo punto, vertono soprattutto sull'efficienza della gestione. Il punto è fondamentale, perché se non si tiene sotto controllo la "spesa" e, dunque, l'efficiente gestione da parte del D.S. nell'erogazione del servizio, il decentramento dell'istruzione potrebbe diventare un mostruoso moltiplicatore della spesa pubblica, visto il numero degli istituti scolastici in Italia. Senza entrare nel "merito" delle scelte educative della scuola, la Regione, però, dovrebbe verificare e controllare, comunque monitorare continuamente la gestione alla luce del fabbisogno standard.

<sup>10</sup> *Ibidem*.



## 8. Le condizioni: la ridefinizione del ruolo dello Stato

Le competenze statali “legislative” (norme generali, principi fondamentali e LEP) potrebbero così delinearsi:

- regole uniformi per il reclutamento dei docenti (si sono abolite le SIS e per ora non vi è nulla di concreto su cui ragionare); soprattutto standards nazionali di professionalità che abilitano all’ingresso negli albi;
- legge quadro per la contrattazione (regionale e di scuola) sindacale sul personale;
- costruzione di un sistema di valutazione nazionale degli apprendimenti, delle scuole, dei D.S. e della funzione docente;
- definizione dei LEP quali standard in uscita delle competenze degli studenti e individuazione dei LEP connessi all’attuazione del diritto allo studio: siccome la competenza sul diritto allo studio è “esclusiva” delle Regioni e la sua attuazione avviene generalmente a livello locale, tale individuazione non può che essere concertata (Conferenza Unificata);
- individuazione e distribuzione risorse;
- perequazione verso i territori con minore capacità fiscale;
- monitoraggio e controllo della spesa e definizione di eventuali “piani di rientro”.

## 9. Conclusioni

A questo punto vi è da augurarsi che il cammino da poco ripreso non si interrompa e giunga alla sua conclusione, cioè all’attuazione della Costituzione.

Questi discorsi, occorre esserne coscienti, si collocano tuttavia in uno scenario nazionale e internazionale di recessione dell’economia finanziaria (che colpisce l’Italia meno di altri Paesi) e di recessione dell’economia reale (che colpirà l’Italia come gli altri Paesi).

Di qui, oltre che una certa preoccupazione, l’imperativo ad una maggiore responsabilità di tutti per l’impiego delle risorse e l’appello ad una discussione meno ideologica e più orientata al bene comune.

# Dalla spesa storica ai costi standard della Istruzione e Formazione Professionale iniziale

GIULIO M. SALERNO<sup>1</sup>

*Nella prospettiva del federalismo fiscale occorre avviare un percorso di definizione obiettiva del costo e del fabbisogno standard sulla base dei costi storici sostenuti dalle Regioni che hanno concretamente consentito i percorsi triennali della IeFP iniziale. Dai primi dati disponibili sulla base di un'indagine avviata dal CNOS-FAP e dal CIOFS-FP in cinque Regioni (Calabria, Emilia-Romagna, Lazio, Piemonte e Veneto) sufficientemente rappresentative del panorama nazionale, si è calcolato, con riferimento ai percorsi triennali della IeFP attivati nel 2007-2008, il costo orario per allievo e il costo complessivo di un'annualità. La definizione degli indicatori di efficienza, pertanto, dovrebbe tenere conto dei dati di spesa sinora disponibili, al fine di consentire quell'equilibrio finanziario che possa permettere a tutte le Regioni di poter costruire un assetto della IeFP rispettoso del diritto all'istruzione e formazione e garante del pluralismo sociale rappresentato dalle istituzioni e dai centri educativi che si dedicano ai nostri giovani.*

## 1. Una breve premessa sul sottosistema della IeFP

Come noto, dopo la legge costituzionale n. 3 del 2001 ed a seguito dell'approvazione della legge delega n. 53/2003 e dei relativi decreti legislativi nn. 76 e 226 del 2005, l'Istruzione e Formazione Professionale (qui di seguito indicata sinteticamente come IeFP) è, a pieno titolo, parte costitutiva del complessivo assetto del "sistema educativo di istruzione e formazione" italiano. Infatti, dal punto di vista della nuova distribuzione delle competenze tra Stato e Regioni risultante dalla

<sup>1</sup> Ordinario di Istituzioni di diritto pubblico presso l'Università di Macerata.

predetta riforma costituzionale del 2001, può senz'altro dirsi che la IeFP sia quello specifico ambito – o sottosistema – dell'istruzione, che da un lato è riservato all'esclusiva competenza delle Regioni (come riconosciuto espressamente dall'art. 117, comma 3, Cost.), dall'altro lato è soggetto al rispetto di taluni canoni stabiliti in via generale dallo Stato, in particolare circa le norme sui “livelli essenziali delle prestazioni” (i cosiddetti LEP) che devono essere garantiti in pari modo sull'intero territorio nazionale in virtù di quanto dettato con legge statale ai sensi dell'art. 117, comma 2, lett. m, Cost.

Più esattamente, tenuto conto di quanto previsto dalla legge n. 296 del 2006<sup>2</sup> (Finanziaria 2007), dall'art. 13 della legge n. 40 del 2007 e dall'art. 64 della legge n. 133 del 2008, l'assetto del Secondo Ciclo di Istruzione e Formazione è costituito da due sottosistemi: quello dell'Istruzione Secondaria Superiore, che è articolato nei Licei, negli Istituti Tecnici e negli Istituti Professionali – e dunque da istituzioni educative di competenza statale – e quello dell'Istruzione e Formazione Professionale, di competenza delle Regioni attraverso l'accreditamento di specifiche strutture formative. E va sottolineato che, come è stato finalmente riconosciuto dalla vigente legislazione pur dopo qualche tentennamento, la IeFP concorre, proprio con particolare riferimento alle attività educative attinenti alla Formazione Professionale iniziale dei giovani, all'erogazione dei “livelli essenziali delle prestazioni” in relazione all'assolvimento dell'obbligo di istruzione fino al 16° anno di età (art. 1, comma 622, della legge n. 296 del 2006) e del diritto-dovere di istruzione e formazione fino al 18° anno di età (decreti legislativi nn. 76 e 226 del 2005). Infatti, proprio in tal senso, la legge n. 133 del 6 agosto 2008, dispone nell'art. 64, comma 4-bis, che “l'obbligo di istruzione si assolve anche nei percorsi di istruzione e formazione professionale di cui al Capo III del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, e, sino alla completa messa a regime delle disposizioni ivi contenute, anche nei percorsi sperimentali di Istruzione e Formazione Professionale di cui all'art. 1, comma 624 della legge 27 dicembre 2006, n. 296”.

Insomma la IeFP, non soltanto rientra nel più generale sistema dell'Istruzione – aspetto che induce ormai a rifiutare un concezione meramente “professionalizzante” dei servizi erogati dalle istituzioni formative – per altro verso contribuisce a fornire quelle prestazioni essenziali che la Repubblica tutta, nelle sue specifiche articolazioni istituzionali, territoriali e sociali, deve ai nostri ragazzi allorché essi si trovano in quell'età che un tempo si definiva “scolare”, ma che oggi, meglio e più compiutamente, deve chiamarsi “formativa”.

In particolare, scendendo ancor più nel concreto, va aggiunto che l'erogazione delle prestazioni della IeFP, con particolare riferimento all'ambito della Formazione Professionale iniziale connessa all'obbligo di istruzione ed al diritto-dovere di istruzione e formazione, non viene effettuata direttamente né dalle Regioni, né da istituzioni pubbliche costituite ovvero dipendenti dalle autonomie territoriali, ma avviene – fatto salvo quanto si dirà in ordine all'attività surrogatoria che è stata recentemente riconosciuta agli Istituti Professionali di Stato (IPS) – per il tramite di istituzioni formative liberamente create dal privato sociale ed operanti

<sup>2</sup> Finanziaria 2007.

in regime di accreditamento. Tale situazione, peraltro, non sembra poter mutare neppure nel medio termine, alla luce della diffusa ristrettezza delle risorse disponibili sia da parte delle Regioni che degli altri enti locali. Tale ristrettezza ha impedito – e presumibilmente impedirà per lungo tempo, considerate le note vicende collegate alla necessità di accelerare il risanamento dei conti pubblici nazionali alla luce della grave crisi finanziaria internazionale – quegli investimenti di lungo periodo (in termini di dotazioni immobiliari, di personale, e così via) che sarebbero invece necessari se si volessero creare praticamente dal nulla veri e propri istituti regionali di IeFP. Pertanto, l'attuale erogazione delle prestazioni collegate alla IeFP iniziale avviene generalmente per il tramite del regime di accreditamento su base regionale oltre che il possesso di requisiti definiti anche a livello nazionale<sup>3</sup>, con il sistema dei bandi e secondo le disponibilità finanziarie erogate discrezionalmente dalle Regioni, in particolare nell'ambito dei fondi resi disponibili dal Fondo sociale europeo e dalla ripartizione dei fondi provenienti dalle disponibilità del Ministero dell'Istruzione e del Ministro del Lavoro.

In altre parole, alla precisa indicazione costituzionale di un nuovo settore di competenza regionale, quello della IeFP per di più ormai stabilmente collegata all'erogazione di un servizio attinente al “diritto-dovere all'istruzione e formazione”, non è seguita una specifica attribuzione di nuove e determinate risorse da parte dello Stato a favore delle Regioni. Queste ultime, in sostanza, hanno dovuto mantenere o attivare *ex novo* i “percorsi” della IeFP iniziale ricorrendo al *plafond* finanziario disponibile per lo più sulla base degli strumenti di finanziamento che erano originariamente destinati alla “Formazione Professionale” di vecchio conio.

D'altro canto, se è vero che sussiste il diritto-dovere dei giovani di accedere alla IeFP iniziale di competenza regionale, esiste anche l'autonomia politica delle Regioni di disciplinare tale sottosistema con proprie leggi e di esercitare su tali basi le relative competenze amministrative. Tale autonomia, in assenza di vincoli giuridicamente cogenti posti dalla legislazione nazionale, ha fatto sì che le Regioni si siano trovate in una condizione di pressoché totale discrezionalità, se non addirittura di arbitrio. Talune, dando effettiva attuazione al principio di sussidiarietà orizzontale posto dall'art. 118, ultimo comma, della Costituzione, hanno consentito le attività in questione nel territorio regionale, riconoscendo così le istituzioni formative del privato sociale e consentendo loro di erogare i servizi della IeFP iniziale in regime di accreditamento. Altre hanno operato secondo logiche assai diverse, o negando del tutto tale facoltà, o riconducendo la IeFP ad un ruolo ancillare rispetto alle istituzioni scolastiche, ovvero ancora attribuendo soltanto compiti di carattere socio-assistenziale per lo più attinenti al recupero della dispersione scolastica.

## 2. Il federalismo fiscale, l'istruzione e la IeFP

Occorre allora domandarsi come potrà essere finanziata la IeFP alla luce della legge sul federalismo fiscale, la legge n. 42 del 2009. Con questa legge si pon-

<sup>3</sup> MIUR, Decreto 29 novembre 2007.

gono i principi fondamentali del sistema finanziario delle Regioni e degli enti locali, principi che, come noto, saranno nei prossimi tempi precisati con appositi decreti legislativi. Tra l'altro, si statuisce che il costo e il fabbisogno *standard* saranno gli obiettivi rispetto ai quali dovrà tendere adesso la spesa pubblica regionale relativa ai servizi collegati ai livelli essenziali delle prestazioni. Tali concetti sono considerati come "l'indicatore rispetto al quale comparare e valutare l'azione pubblica" proprio "valorizzando l'efficienza e l'efficacia", e soprattutto distinguendolo dagli "obiettivi di servizio cui devono tendere le amministrazioni regionali e locali" nello svolgimento delle funzioni riconducibili ai livelli essenziali delle prestazioni ovvero delle funzioni fondamentali degli enti locali. In pratica, si stabilisce che saranno soppressi gli attuali finanziamenti statali relativi alle materie di competenza regionale, e tali risorse saranno fiscalizzate, cioè sostituite con le entrate derivanti dalle nuove forme di autonomia finanziaria delle Regioni cui si aggiungeranno le quote del fondo perequativo.

Sul punto si apre una questione di non poco conto con riferimento non soltanto alla materia dell'istruzione in generale, ma anche e soprattutto, all'interno dell'istruzione stessa, al sottosistema dell'Istruzione e Formazione Professionale. Infatti, in ordine a quattro ambiti di competenza regionale – salute, assistenza sociale, istruzione, e in modo parzialmente analogo il trasporto pubblico locale – secondo quanto previsto dalla legge citata le spese finanziabili saranno calcolate mediante la determinazione del costo *standard* collegato ai livelli essenziali delle prestazioni fissati dalle leggi statali in piena collaborazione con le Regione e gli enti locali (art. 8, comma 1, lett. b).

Conseguentemente, alle Regioni dovranno essere assicurate le corrispondenti risorse finanziarie mediante "tributi propri derivati" regionali (cioè, in sostanza, attivati dalle Regioni sulla base della legge dello Stato), l'addizionale regionale all'imposta sul reddito delle persone fisiche, la compartecipazione regionale all'IVA e le quote specifiche del fondo perequativo, in modo da garantire "il finanziamento integrale in ciascuna Regione" (art. 8, comma 1, lett. d).

Ovviamente, considerate le disparità sussistenti nella distribuzione della capacità fiscale nel territorio nazionale e tenuto conto delle difficoltà di attivare i tributi regionali derivati (anche perché, tra l'altro, la stessa legge dispone che non potrà aumentare la pressione fiscale complessiva nei confronti dei contribuenti), è evidente che il finanziamento integrale delle funzioni collegate al livello essenziale delle prestazioni nei predetti quattro settori – *salute, assistenza sociale, istruzione, e il trasporto pubblico locale* – da un lato sarà in larga misura assicurato dall'accesso al fondo perequativo, dall'altro lato costituirà il principale indicatore del livello di risorse normalmente disponibile da parte delle Regioni.

Tra l'altro, con specifico riferimento all'Istruzione, probabilmente perché si è voluto tener conto del fatto che il processo di trasferimento delle funzioni amministrative in tema di istruzione scolastica è ancora in corso, la legge citata ha voluto richiamare espressamente il finanziamento delle "spese per lo svolgimento delle funzioni amministrative attribuite alle Regioni dalle norme vigenti", per di più ponendole in connessione con le "forme in cui le singole Regioni daranno seguito all'intesa Stato-Regione" sulla stessa materia (art. 8, comma 2). In breve,

dato che la competenza in materia di Istruzione è rimasta largamente appannaggio dello Stato – per lo meno nel settore scolastico – si è voluto precisare che il calcolo del fabbisogno *standard* – cui collegare il finanziamento integrale del finanziamento in materia di Istruzione, come sopra ricordato – dovrà fare riferimento ovviamente alle sole competenze effettivamente attribuite dal diritto vigente alle Regioni. Invero, la problematica concerne essenzialmente il versante scolastico dell'istruzione, giacché quello dell'IeFP è ormai pressoché di piena competenza regionale, fatto salvo, infatti, soltanto quanto erogato in tale ambito dagli IPS o in via sussidiaria previa intesa con le Regioni o in via di surroga qualora manchi l'intesa<sup>4</sup>.

Tra l'altro, sul punto va anche ricordato che l'art. 77, comma 2 ter del decreto-legge n. 112 del 2008, convertito dalla legge n. 133 del 2008, prevede che con apposito decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri debbano essere individuati i trasferimenti erariali attribuiti alle Regioni in relazione alle funzioni di competenza regionale, e che tali risorse siano fatte confluire in un apposito "fondo unico". In sostanza questo fondo unico varrebbe come uno strumento utile per la fase transitoria di passaggio verso il federalismo fiscale prefigurato dalla legge n. 42 del 2009. Circa le modalità per l'individuazione dei trasferimenti da considerare ai fini del fondo unico, è noto che si stanno applicando i criteri di generalità (cioè di attribuzione al complesso delle regioni) e di continuità (cioè di fondi che sono oggetto di trasferimenti erogati con continuità nel trascorrere degli anni e dunque soltanto in tal senso permanenti). Per quanto concerne l'Istruzione e Formazione Professionale, quindi, considerato che i relativi fondi ministeriali – del Ministero dell'Istruzione e del Ministero del Lavoro – sono stati erogati nel rispetto sostanziale dei predetti criteri (seppure talora con qualche ritardo e, in tempi recenti, ridotti), si dovrebbe concludere che anch'essi dovrebbero rientrare nel predetto fondo unico.

A tal proposito, dunque, non pochi problemi interpretativi ed applicativi si prospettano per l'IeFP di fronte alla legge n. 42 del 2009 e ai decreti legislativi che sono in via di formulazione. Infatti, poiché verrà meno qualsivoglia finanziamento statale in ordine alle funzioni di competenza regionale, e dunque anche in relazione all'IeFP<sup>5</sup>, soltanto il pieno riconoscimento dell'IeFP iniziale nell'ambito del finanziamento assicurato in via integrale in relazione alle funzioni regionali collegate ai livelli essenziali delle prestazioni potrà assicurare stabilità ed omogeneità nella disponibilità finanziaria da parte di tutte le Regioni per lo meno a favore dell'IeFP iniziale, anche quindi operando in senso propulsivo rispetto a quelle realtà regionali notoriamente poco disposte ad impegnarsi sul punto.

È importante, innanzitutto, ribadire il principio secondo cui l'Istruzione e Formazione Professionale fa parte a pieno titolo del sistema nazionale di istruzione in conformità all'impianto costituzionale vigente, sulla base del combinato disposto dell'art. 117, secondo e terzo comma, della Costituzione. In secondo luogo, va ricordato che l'attuale assetto legislativo attribuisce anche all'IeFP il compito di as-

<sup>4</sup> Cfr. il Regolamento sul riordino degli istituti professionali, rispettivamente art. 8, commi 2 e 5.

<sup>5</sup> Cfr. Legge 42/09, art. 2, comma 2, lett. e.

solvere all'offerta dei servizi volti ad assicurare i livelli essenziali delle prestazioni stabiliti dallo Stato, in particolare con riferimento all'assolvimento dell'obbligo di istruzione e del diritto-dovere di istruzione e formazione. In tal senso, se è vero che ancora devono essere oggetto di chiarimento i livelli essenziali delle prestazioni in relazione al complesso del sottosistema della IeFP così come sommariamente indicati nel decreto legislativo n. 226 del 2005, è d'altro canto vero che almeno con riferimento alla IeFP iniziale i livelli essenziali possono farsi coincidere con la garanzia delle competenze relative agli "assi culturali" e le competenze tecniche professionali proprie del percorso della IeFP.

La ricerca dei costi standard non è affatto cosa facile, come è stato autorevolmente dichiarato in una recente audizione svoltasi il 27 aprile 2010 davanti alla Commissione bicamerale per l'attuazione del federalismo fiscale e nel corso della quale è intervenuto il Prof. Luca Antonini, che è il Presidente della Commissione tecnica paritetica per l'attuazione del federalismo fiscale (COPAFF). Lo stesso Presidente Antonini ha richiamato proprio le difficoltà di rintracciare i LEP nella materia dell'istruzione. Nello stesso senso, si è espresso anche il Ministero dell'Economia e Finanze nel Rapporto sulla spesa delle Amministrazioni centrali dello Stato per il 2009, ove, proprio in riferimento ai rapporti tra "istruzione e federalismo fiscale"<sup>6</sup> (cfr. par. 7.2.3) si descrivono esplicitamente le competenze regionali che dovranno essere "integralmente coperte" secondo i meccanismi sopra ricordati, e si ricorda che "allo stato attuale le Regioni hanno competenze sulla pianificazione territoriale del sistema, sull'organizzazione della rete scolastica e sull'istruzione e formazione professionale". E si continua dicendo "la stessa individuazione dei LEP richiede l'avvio di un processo di definizione di indicatori misurabili da utilizzare sia per verificare che gli standard siano rispettati sia ai fini della perequazione (per commisurare i fabbisogni di spesa ai *benchmark* prestabiliti e condvisi)".

Dunque, se così è e se effettivamente occorre avviare questo processo condiviso di definizione di indicatori ai fini di verifica dell'efficienza della spesa regionale e di corretta perequazione delle risorse disponibili sull'intero territorio nazionale, una questione cruciale diventa allora quella di procedere, certo per gradi di successiva approssimazione, all'individuazione dei costi *standard* riconoscibili all'IeFP iniziale, in modo tale che anche l'ammontare di risorse possa essere considerato ai fini del finanziamento integrale per ciascuna Regione mediante i nuovi meccanismi dell'autonomia finanziaria e della perequazione. L'avvio di tale processo di definizione dei costi e dunque dei fabbisogni *standard*, ovviamente, non può essere compiuto se non assumendo a base la spesa storica, cioè da quanto rappresenta la spesa sostenuta a livello regionale in tale ambito di attività, ed individuando su tali basi un indicatore rispetto al quale comparare e valutare l'azione pubblica proprio al fine di valorizzare l'efficienza e l'efficacia degli interventi educativi in materia di IeFP.

<sup>6</sup> Cfr. MINISTERO DELL'ECONOMIA E DELLE FINANZE, Rapporto sulla spesa delle Amministrazioni centrali dello Stato per il 2009, par. 7.2.3.



### **3. Il problema del calcolo della “spesa storica” e del “fabbisogno standard” della IeFP iniziale**

Come detto sopra, la situazione della IeFP iniziale a livello regionale si presenta come estremamente differenziata. Da ciò consegue che anche il calcolo dei costi sostenuti dalle Regioni in tema di IeFP iniziale, e dunque della definizione della “spesa storica” al fine del passaggio all’individuazione del “fabbisogno standard”, non appare semplice e soprattutto non è facilmente comparabile tra Regione e Regione. Infatti, non tutte le Regioni consentono l’erogazione delle prestazioni della IeFP iniziale in regime di accreditamento. Alcune prevedono la partecipazione delle istituzioni formative del privato sociale all’interno dei cosiddetti “percorsi integrati” organizzati dalle scuole (e dunque gestiti da queste ultime). Ciò comporta inevitabilmente che i costi di erogazione delle prestazioni della IeFP iniziale sono variabili non soltanto in relazione al contesto sociale, ma soprattutto in connessione alla “matrice” istituzionale e legislativa che trova applicazione in ciascuna realtà regionale.

A tal proposito, del resto, non appare corretto riferirsi alle somme indicate nei bilanci regionali in relazione alle politiche relative, a seconda delle diverse dizioni impiegate, all’Istruzione, all’Istruzione e alla Formazione o alla Formazione Professionale. Difatti, trattasi di indicazioni quantitative di cui non soltanto talora è problematica la distinzione tra interventi collegati all’istruzione scolastica e quelli relativi alla IeFP, ma non è neppure possibile, sulla base del solo riscontro delle voci di bilancio, risalire all’esatta ed effettiva destinazione a favore della IeFP iniziale. In altre parole, non sembra corretto ai nostri fini fare riferimento a quanto indicato nei bilanci di previsione o nei consuntivi regionali in tema di Istruzione e Formazione o Formazione Professionale, o Formazione (a seconda delle diverse denominazioni utilizzate, anche a seguito della mancata armonizzazione dei bilanci regionali cui, solo ultimamente e proprio nell’ambito del percorso di attuazione del federalismo fiscale, si sta tentando di porre finalmente rimedio). Ciò, del resto, non consentirebbe poi di tener conto di tutti gli altri costi per così dire “indiretti” che sono ricompresi in altre voci del bilancio regionale, ma che pure sono sostenuti dalla Regione per l’erogazione dei servizi in tale settore di competenza, come per esempio i costi del personale amministrativo impiegato per la gestione dei bandi o per l’accreditamento degli enti di Formazione.

Inoltre, anche per quanto concerne i fondi trasferiti dallo Stato alle Regioni in relazione alle attività della IeFP non appare corretto ricorrere alla mera “regionalizzazione” delle risorse statali complessivamente provenienti dai ministeri competenti, giacché anche per questi fondi risulta arduo scorporare quanto viene effettivamente destinato da ciascuna Regione alla IeFP iniziale e quanto è invece dedicato ad altre attività formative ed educative, o addirittura ad altre finalità. Tanto più che, se si tenesse conto dei denari di provenienza statale che sono distribuiti tra tutte le Regioni – come avviene nel caso della ripartizione dei fondi ministeriali – si finirebbe per considerare anche quelle Regioni che hanno assunto un atteggiamento del tutto omissivo rispetto alla nuova competenza loro riconosciuta in materia di IeFP. Ben diversamente, proprio per pervenire al calcolo razionalmente

accettabile del costo storico medio regionale in ordine alla IeFP iniziale, appare più corretto individuare i costi sopportati dalle sole Regioni che, dando una qualche concreta e reale attuazione al dettato costituzionale, hanno effettivamente esercitato la loro competenza in materia di IeFP al fine dell'assolvimento del diritto-dovere di istruzione e formazione. E tra l'altro, va anche considerata la questione della presenza delle risorse di provenienza comunitaria che, come noto, non sono per così dire dapprima "nazionalizzate" e successivamente trasferite alle singole regioni, ma che vengono direttamente attribuite a quelle regioni che si attivano concretamente per l'erogazione delle attività formative nel settore della IeFP.

Ed allora, proprio per rispondere alla logica che presiede al federalismo fiscale fondato sulla autonoma responsabilità finanziaria delle istituzioni territoriali competenti e sulla tensione verso l'efficienza nell'erogazione dei servizi di rilievo pubblico, soprattutto con riferimento a quelli rivolti a soddisfare diritti individuali di cittadinanza - come per l'appunto è quello al diritto all'istruzione e formazione - appare preferibile utilizzare un criterio fondato sull'individuazione delle somme effettivamente erogate (e dunque dei costi concretamente sostenuti) da quelle Regioni che hanno attivato quei percorsi triennali della IeFP che, sulla base della vigente normativa, consentono ai giovani di assolvere il diritto-dovere all'istruzione e formazione. Dunque, sembra più opportuno ricorrere ad una lettura "dal basso", cioè tenere conto proprio delle risorse direttamente erogate dalle Regioni ai soggetti accreditati del privato sociale che hanno fornito i servizi strettamente connessi alla IeFP iniziale. Infine, proprio per conferire un maggiore grado di omogeneità alla raccolta dei dati, appare opportuno, almeno in questa fase di prima approssimazione, non considerare i dati provenienti dall'esperienza della Lombardia, giacché, pur tenendo conto che si tratta di una realtà ove l'Istruzione e Formazione Professionale trova rilevante applicazione in sede regionale, è noto che si utilizza lo strumento della dote formativa, e dunque si ricorre a modalità e criteri di finanziamenti assai peculiari e non facilmente confrontabili con quelli impiegati nelle altre Regioni.

In questa sede si possono così presentare alcuni dati significativi che sono estratti da un'indagine di più ampio respiro che è in corso di svolgimento per il tramite delle istituzioni formative del CNOS-FAP e del CIOFS-FP in cinque Regioni, ed esattamente nella Calabria, nell'Emilia-Romagna, nel Lazio, nel Piemonte e nel Veneto. Si tratta di un numero cospicuo di Regioni (un terzo di quelle a statuto ordinario) e per di più di Regioni sufficientemente rappresentative della collettività nazionale, in quanto sono particolarmente popolose. Inoltre sono state selezionate tenendo conto della loro collocazione geografica (essendo infatti rappresentative del Nord, del Centro e del Sud d'Italia), del sufficiente grado di implementazione della IeFP iniziale al loro interno e considerando che si tratta, come appena detto, di Regioni a statuto ordinario, dovendosi infatti fare un discorso a parte per le Regioni a statuto speciale, in quanto per queste ultime il federalismo fiscale sarà applicato secondo discipline differenziate concordate singolarmente con lo Stato.

In particolare, i dati raccolti riguardano i corsi triennali della IeFP collegati al

conseguimento di una qualifica professionale e che si sono svolti nell'anno formativo 2007-2008. Più esattamente, si è inteso ricercare il costo orario annuale per allievo e dai dati forniti dalle istituzioni formative interpellate mediante un apposito questionario si è tratto che, tenendo conto del *budget* finanziato dalle Regioni per ciascun corso, del numero di ore dei corsi e della soglia minima di allievi frequentanti, esso è stato in Calabria di 10 euro, in Emilia Romagna di 4,05 euro, nel Lazio di 5,80 euro, in Piemonte di 6,20 euro e nel Veneto di 6,13 euro. Se, allora, si intende individuare il costo medio, si può concludere che, nelle cinque Regioni considerate, il costo orario annuale medio per allievo della IeFP iniziale ha superato i 6 euro l'ora, attestandosi per la precisione a 6,43.

Se poi, alla ricerca di un possibile costo *standard*, si volesse escludere la Calabria, in quanto presenta un dato significativamente sovradimensionato rispetto agli altri ambiti di riferimento, si potrebbe partire da un dato, riferito alle restanti quattro Regioni, di 5,54 euro.

Se, ancora, si confronta il costo annuale complessivo per coloro che hanno frequentato i corsi triennali della IeFP con il corrispondente costo degli allievi degli Istituti professionali di Stato, si giunge alla conclusione che la IeFP iniziale ha comportato una spesa per le casse pubbliche per lo più inferiore a quella sostenuta dalle istituzioni scolastiche per così dire "corrispondenti", cioè proprio quelle che, come sopra ricordato, possono assumere un ruolo sussidiario in relazione alla IeFP iniziale. Più in particolare, secondo quanto dichiarato dal Ministero dell'Istruzione, nel 2006 la spesa totale annua per studente nei corsi di diploma professionale presso gli IPS (e gli istituti d'arte) è stata di 7.147 euro<sup>7</sup>. Dai dati ricavabili dalla predetta indagine il costo annuale medio per allievo dei percorsi triennali della IeFP è stato nel 2007-2008 di 7.300 euro in Emilia Romagna, di 6.111 euro nel Lazio, di 6.510 euro in Piemonte e di 6.133 in Veneto, mentre, corrispondentemente al fenomeno già segnalato, è stato di 11.000 euro in Calabria.

Dunque, il costo complessivo medio per ciascuna annualità dei percorsi della IeFP è stato, prendendo a riferimento tutte le cinque Regioni, pari a 7.338 euro, mentre, se ci si orienta verso la ricerca del costo *standard*, si può partire, escludendo il caso calabrese, da un dato medio attinente alle restanti quattro Regioni di 6.423 euro, un valore dunque inferiore a quello denunciato per gli IPS. Per di più, va tenuto conto che i predetti costi regionali sono calcolati sulla base del numero minimo dei frequentanti dei corsi della IeFP iniziale, e non del loro numero effettivo che, in realtà, può essere superiore, rendendo così ancora più stridente il confronto dei costi normalmente sopportati dalle Regioni rispetto a quelli attualmente derivanti dagli Istituti Professionali di Stato. Circa poi la definizione del *fabbisogno standard* a livello regionale, quest'ultimo dovrebbe essere calcolato sulla base del numero ragionevolmente prevedibile dei frequentanti dei percorsi triennali istituiti ed attivabili dalla Regione in relazione alle peculiari esigenze del proprio territorio e del rispettivo tessuto sociale, economico e produttivo. E va aggiunto che la IeFP iniziale, sulla base delle risultanze fornite dal MIUR, dall'inizio del nuovo millennio ha visto il numero dei frequentanti fortemente accresciuto: a

<sup>7</sup> Cfr. MIUR, *La scuola in cifre*, 2008, tavola 1.1.8.

livello nazionale si è partiti nel 2003-2004 con 25.000 iscritti e nel 2008-2009 si sono superati i 142.000 frequentanti<sup>8</sup> e questo dato è ulteriormente cresciuto nel 2009-2010 (più di 155.000 frequentanti, senza contare i dati ancora mancanti della Calabria e della Campania).

Insomma, nella prospettiva del federalismo fiscale e della futura ed auspicabile attivazione a regime dei Sistemi regionali di Istruzione e Formazione in tutto il territorio nazionale, può dirsi che i primi dati a nostra disposizione dimostrano la possibilità di avviare un percorso di definizione obiettiva del costo e del fabbisogno *standard* sulla base dei costi storici sostenuti dalle Regioni che hanno concretamente consentito i percorsi triennali della IeFP. Inoltre, tali costi sono di norma inferiori a quelli sostenuti dallo Stato nei corrispondenti percorsi di qualifica professionale offerti dagli IPS. È evidente che, nella logica sussidiaria che sembra trovare attuazione alla luce dei recenti provvedimenti, la definizione degli indicatori di efficienza dovrebbe tenere conto dei ricordati dati di spesa sinora disponibili. Si potrà così trovare quell'equilibrio finanziario indispensabile per consentire a tutte le Regioni di costruire un assetto della IeFP realmente funzionante, davvero rispettoso del diritto all'istruzione e formazione ed effettivamente garante del pluralismo sociale che è rappresentato dalle istituzioni e dai centri educativi che si dedicano alla formazione dei nostri giovani.

<sup>8</sup> *Ibidem*, 98.

## Nuovo modello di accreditamento: stato dell'arte e prospettive

ANDREA CARLINI<sup>1</sup>

*Nel corso di questi ultimi anni il sistema nazionale di accreditamento delle strutture formative è stato al centro di un'intensa attività di discussione da parte di tutti gli stakeholder, istituzionali e non, del sistema stesso. In particolare Ministero del Lavoro e Coordinamento delle Regioni, con le rispettive assistenze tecniche (ISFOL e Tecnostruttura), hanno dato vita ad un interessante dibattito di natura scientifico-amministrativa sui temi legati alla qualità dei servizi formativi, formalizzato all'interno di un Tavolo Tecnico interistituzionale dedicato.*

*Come noto, esito del lavoro del Tavolo Interistituzionale è stata, nel marzo del 2008, l'approvazione dell'Intesa Stato Regioni del "Nuovo modello di accreditamento delle strutture formative per la qualità dei servizi formativi". Il presente articolo intende offrire una sintesi sulle sue peculiarità, soffermandosi in modo particolare sui principi generali che lo hanno ispirato e tracciando, a poco meno di due anni dall'approvazione dello stesso, alcune prime tendenze sull'implementazione, a livello regionale e provinciale, di quanto stabilito in sede nazionale.*

### Premessa

Il nuovo modello di accreditamento, pur partendo da una struttura logica organizzata per criteri simile al precedente (A. risorse strutturali e logistiche; B. affidabilità economica e finanziaria; C. capacità gestionali e risorse professionali; D. efficacia ed efficienza; E. relazioni con il territorio), ha tuttavia introdotto, all'in-

<sup>1</sup> Ricercatore ISFOL (Area Risorse strutturali e umane dei sistemi formativi). L'autore fa parte del gruppo di ricerca Isfol che si occupa delle attività di ricerca e assistenza tecnica al *Progetto Accreditamento - FSE PON CONV CRO 2007-2013*. Sull'accREDITAMENTO nella formazione professionale, si veda: ISFOL, *La prima generazione dell'accREDITAMENTO: evoluzione del dispositivo normativo e nuova configurazione delle agenzie formative accreditate*, Roma, Isfol, 2009 (I libri del FSE).

terno della propria struttura, una serie di principi generali innovativi in grado di contribuire all'innalzamento complessivo della qualità dei servizi formativi erogati dalle strutture accreditate e al tempo stesso di mettere in coerenza il modello italiano alle istanze provenienti in ambito comunitario<sup>2</sup>.

Sinteticamente i principi generali che connotano il nuovo modello possono essere così sintetizzati:

- il superamento della strutturazione dell'accREDITAMENTO in macrotipologie distinte (diritto/dovere, formazione continua, superiore...) in favore di un approccio complessivamente tarato sul *lifelong learning*, e quindi più aperto e rispondente alle esigenze dell'utenza;
- una maggiore semplificazione delle procedure di accREDITAMENTO attraverso l'implementazione di sistemi informativi dedicati alla gestione dell'intero processo di accREDITAMENTO. A tal proposito è bene sottolineare che nel nuovo modello il concetto di semplificazione è strettamente coniugato ad una sistematicità dei controlli in fase di verifica documentale, in loco e con un forte investimento nella fase di monitoraggio da parte delle Regioni e delle PP.AA. e di mantenimento dei requisiti;
- una generale evoluzione del modello che, almeno in termini di obiettivi, pone al centro del proprio interesse la qualità del servizio formativo erogato e non più, o meglio non solo, aspetti di natura strutturale – amministrativa. In tal senso è opportuno sottolineare una maggiore attenzione del nuovo accREDITAMENTO ai processi organizzativi del soggetto accREDITATO, alla valutazione delle *performances*, alle risorse umane quale reale fattore strategico per la qualità del servizio formativo.

La promozione dei principi sopra sintetizzati ha avuto un impatto concreto nella declinazione operativa dei criteri in requisiti e nelle linee d'indirizzo che, di fatto, compongono la struttura del nuovo modello di accREDITAMENTO. Senza entrare specificamente nella descrizione di tali elementi, possiamo dire che nel nuovo modello per requisito si intende un descrittore sintetico di una delle condizioni minime necessarie all'accREDITAMENTO. Caratteristica del requisito è quella di essere cogente e obbligatorio per il soggetto accREDITANDO; diversamente, sul piano concettuale, le linee di indirizzo, pur essendo cogenti al pari dei requisiti, non prevedono standard minimi obbligatori e consentono quindi una maggiore autonomia ed interpretazione nell'applicazione operativa da parte delle Regioni e delle PP.AA, in funzione delle caratteristiche socio-economiche dei territori di riferimento; è questo il caso, ad esempio, del Criterio D. *Efficacia ed Efficienza*, laddove sono previsti requisiti tarati sulle *performances* delle strutture accreditate e quindi maggiormente esposte alle specificità dei territori presso cui operano.

Questo passaggio risulta fondamentale; consente infatti di sottolineare come il nuovo modello di accREDITAMENTO sia un accordo quadro nazionale sottoscritto dal Ministero del Lavoro, dalle Regioni e delle PP.AA. e dalle parti sociali e di ribadire quindi che la gestione dell'accREDITAMENTO sia delegata, in funzione della riforma

<sup>2</sup> Cfr. Raccomandazione europea sulla Qualità dell'istruzione e formazione professionale del 18/06/2009.

in senso federale dell'Articolo V della Costituzione, alle amministrazioni regionali, il cui ruolo sarà quindi determinante nella reale applicazione del nuovo modello di accreditamento e dei principi e criteri di qualità a cui esso è ispirato.

## 1. Evoluzione regionale dei dispositivi regionali di Accreditamento

A poco meno di due anni dall'approvazione del nuovo modello di accreditamento è possibile tracciare alcune prime tendenze sull'implementazione a livello regionale e provinciale di quanto stabilito in sede nazionale; ciò permetterà quindi di testare l'impatto che il nuovo modello di accreditamento ha determinato nei contesti regionali e provinciali, in termini di revisioni, modifiche o aggiornamento dei propri dispositivi di accreditamento.

Come prevedibile, una prima analisi dei dispositivi regionali ha evidenziato come l'applicazione territoriale del nuovo modello abbia determinato comportamenti anche sensibilmente diversi; in estrema sintesi, tali comportamenti possono essere raggruppati in tre tipologie, sulla base della coerenza con il nuovo modello di accreditamento:

- *'revisione'* del dispositivo regionale/provinciale di accreditamento a partire dai riferimenti del nuovo sistema nazionale del 2008. Le amministrazioni locali che ricadono in questo gruppo (Abruzzo, Lazio, Liguria, Molise, P.A.Trento, Toscana, Valle d'Aosta) hanno rivisto il proprio dispositivo, anche con requisiti innovativi, e, attraverso un atto formale dell'amministrazione regionale/provinciale (delibere, nuovi regolamenti, ecc.) hanno definito un modello coerente con il nuovo dispositivo di accreditamento;
- *'coerenza'* con i requisiti introdotti nel 2008, a partire da un dispositivo regionale innovativo sviluppato ai sensi del DM 166/01 ed aggiornato nel tempo. Sono strumenti che, in modo parziale/totale oppure semplificato, presentano già principi e indicatori del nuovo modello; operativamente queste regioni non hanno definito ad oggi un nuovo sistema regionale di accreditamento, in quanto già coerente con gli standard del modello nazionale. È questo il caso di Campania, Friuli Venezia Giulia, Emilia Romagna, Lombardia, Marche, P.A.Bolzano, Piemonte, Sardegna, Umbria, Veneto;
- *'persistenza'* del dispositivo regionale sviluppato ai sensi del DM 166/01, spesso approvato alla fine del triennio (2004-2007) della precedente programmazione del FSE. Le regioni che ricadono in questo gruppo (Basilicata, Calabria, Puglia, Sicilia) hanno trovato difficoltà nel recepire le innovazioni presenti nel nuovo modello e pertanto agiscono in funzione di una concezione dell'accREDITamento ormai superata.

Ciò che sembra emergere, e del resto ampiamente ipotizzabile, è una diversa modalità di approccio da parte delle Regioni nella capacità di recepire l'accordo nazionale e produrre atti di concreta applicazione dello stesso. Si confermano quindi alcune tendenze già rilevate negli anni passati: da un lato, la maggior parte delle regioni del Nord e del Centro presentano sistemi di accreditamento speri-



mentati e significativamente aggiornati nel tempo, dall'altro le regioni del Sud con maggiori difficoltà nel ri-orientare i propri dispositivi tecnici in un'ottica di qualità, coerente con gli indirizzi comunitari e i riferimenti normativi nazionali.

È importante sottolineare che il contributo costituisce una prima analisi, non esaustiva, dello stato dell'arte in alcuni contesti regionali, laddove l'implementazione operativa di un modello, come è appunto l'accreditamento, risente di fattori locali specifici che ne condizionano l'effettiva applicazione.

In questo quadro di analisi vale la pena ribadire la necessità di una presenza non formale ma sostanziale degli attori istituzionali di carattere nazionale, Ministero del lavoro in primis e Isfol, che con diversi compiti, sono chiamati a monitorare il processo dell'accreditamento da un punto di vista sia quantitativo (numero delle strutture accreditate, caratteristiche tipologiche, ecc.) sia qualitativo (valutazione dei sistemi, efficacia delle *performances*).

Tale presenza potrebbe risultare strategica proprio per far sì che il nuovo modello di accreditamento non fallisca uno degli obiettivi per cui è stato approvato, ovvero ridurre la frammentazione regionale, in termini di qualità dell'offerta formativa accreditata, ma anche di capacità delle istituzioni di rispondere alle esigenze del cittadino, fruitore di servizi costituzionalmente garantiti quali l'istruzione e la formazione.

Il rischio è dunque che senza un'adeguata azione di accompagnamento, necessaria a nostro avviso sia nei contesti territoriali caratterizzati da sistemi più evoluti sia in quelli con maggiori difficoltà, il nuovo modello di accreditamento non sia un effettivo snodo di sistema in grado di promuovere la qualità dei servizi formativi e di incidere laddove è più necessario, ma al contrario riproponga schemi già ampiamente riscontrabili nel nostro territorio contrassegnati da un evidente squilibrio tra i diversi territori.

## 2. L'Accreditamento per l'Obbligo di Istruzione/Diritto-Dovere

Come già sottolineato in precedenza, il nuovo modello di accreditamento si pone come quadro di riferimento nazionale per l'innalzamento della qualità dei servizi formativi. Il tentativo esercitato dal Tavolo Tecnico Interistituzionale, di cui si è già detto all'inizio del contributo, è stato quello di definire uno strumento in grado di intercettare la domanda istituzionale di qualità e la complessità dei servizi formativi di cui le amministrazioni locali sono promotrici; in termini operativi ciò ha significato superare lo schema relativo al primo modello di accreditamento regolamentato attraverso il DM166/2001 e la rigida frammentazione dell'offerta formativa di cui esso era in qualche modo promotore. Un elemento di particolare interesse del nuovo modello, direttamente collegato a questa nuova impostazione sopra descritta, è costituito dall'allegato n. 5<sup>3</sup> dell'Intesa Stato Regioni sull'accreditamento, ovvero il Decreto Interministeriale (sottoscritto congiuntamente da Mini-

<sup>3</sup> Decreto del Ministero della Pubblica Istruzione di concerto con il Ministero del lavoro e della Previdenza Sociale del 29 novembre 2007 recante criteri di accreditamento delle strutture formative per la prima attuazione dell'obbligo di istruzione.

stero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e Ministero del Lavoro), inerente l'accreditamento delle strutture formative per l'attuazione dell'Obbligo di Istruzione/Diritto-Dovere.

Il suddetto decreto definisce 7 criteri di qualità che le strutture formative devono rispettare qualora volessero accreditarsi per erogare servizi formativi connessi all'assolvimento dell'Obbligo di Istruzione/Diritto-Dovere. In sintesi, i sette criteri previsti sono:

1. Appartenenza ad un Organismo senza fini di lucro;
2. Avere un progetto educativo capace di fare acquisire livelli di saperi e competenze istituzionalmente definite;
3. Applicare il contratto CCNL per la FP;
4. Abilitazione all'insegnamento dei docenti;
5. Presenza di una rete di relazioni con il territorio di riferimento;
6. Collegialità nella progettazione e nella gestione delle attività didattiche e formative, assicurando la certificazione periodica e finale dei risultati;
7. Adeguatezza strutturale.

La definizione dei criteri è stata caratterizzata da un'attenzione specifica, dovuta alla particolare tipologia di utenza che intercettano, ovvero i giovani ancora in età scolare. Pertanto l'interesse del legislatore è stato garantire quanto più possibile l'utenza attraverso criteri di qualità selettivi, che tentano di massimizzare l'integrazione tra la qualità delle risorse umane che erogano il servizio formativo e gli aspetti di natura strutturale dell'organismo accreditato.

A un primo esame/ricognizione sullo stato di applicazione da parte delle Regioni/PA dei criteri di accreditamento previsti dall'Obbligo di Istruzione per le strutture formative, nel periodo gennaio-novembre 2008, si rileva un elemento significativo: tutte le amministrazioni regionali – ad eccezione della Toscana e della PA di Bolzano<sup>4</sup> – hanno contemplato in forme diverse l'attuazione dei sette criteri generali previsti.

I criteri riguardanti gli aspetti organizzativi, gestionali e strutturali risultavano recepiti prevalentemente all'interno dei dispositivi regionali di accreditamento, viceversa, i criteri centrati sulla valutazione dell'insegnamento e sulla selezione del personale interno risultano in alcuni casi regolamentati all'interno dei dispositivi di accreditamento territoriali, mentre in altri casi l'assolvimento di tali requisiti è previsto specificatamente all'interno dei bandi regionali.

Così come precedentemente affermato, anche per questo specifico ambito si considera fondamentale la presenza di un'attività di osservazione e di monitoraggio sostanziale da parte delle istituzioni nazionali preposte (Ministero del Lavoro e Istruzione). Tale attività consentirebbe da un lato la reale tutela di servizi formativi orientati alla qualità, tanto più necessari in considerazione della particolare utenza di riferimento, dall'altro la possibilità di contenere la tendenza alla frammentazione del sistema dell'offerta tra i diversi contesti locali.

<sup>4</sup> In queste due realtà non è prevista la possibilità per le agenzie formative alternative alla scuola di realizzare percorsi di obbligo di istruzione.



## Il servizio di Orientamento lungo tutto il corso della vita: lo stato dell'arte in Italia. (Prima parte)

ALBERTO FERRARI<sup>1</sup>

(con il contributo di FABRIZIA MASCHIETTO per il paragrafo "Il caso del Veneto: le reti per l'Orientamento")

*L'Orientamento è un sistema che comprende attività rivolte a persone e modellate sui loro bisogni; le attività sono erogate da professionisti e sono gestite per lo più da enti e strutture di varia natura; le istituzioni, ai vari livelli, esercitano funzioni di governance del sistema. A partire dal "Rapporto Orientamento 2009" dell'ISFOL, vengono presi in considerazione questi tre aspetti che riguardano i servizi di orientamento in Italia: le **attività**, i **professionisti**, la **governance** del sistema.*

*Tali considerazioni si riferiscono in particolare al settore dell'orientamento in obbligo di istruzione e formativo, ovvero destinato al target dei giovani entro i 18 anni (persone che si trovano o dovrebbero trovarsi nel sistema istruzione-formazione o si accingono a proseguire gli studi e/o entrare nel mondo del lavoro) e delineano una situazione caratterizzata da **frammentazione** e **segmentazione** dei servizi, **trasversalità** delle attività di orientamento, necessità di **integrazione** di **sistemi** attraverso le **reti**, differenze legate alla **territorialità**, esigenze di **governance**, stimoli ad investire sulle **competenze** dei soggetti (orientative, di cittadinanza etc..) e urgenza di definire le **competenze** dei professionisti. In relazione alle reti, si descrive il caso del **Veneto** che rappresenta un esempio di implementazione diffusa delle reti interistituzionali.*

<sup>1</sup> Alberto Ferrari è Coordinatore Provinciale delle Reti di Orientamento della Provincia di Treviso; Fabrizia Maschietto è Responsabile dell'Ufficio Orientamento e Informazione, Direzione Lavoro, Regione del Veneto.

## 1. IL “RAPPORTO ORIENTAMENTO 2009” DELL’ISFOL

### 1.1. *L’offerta di Orientamento in Italia*

La Direzione Generale per le Politiche per l’Orientamento e la Formazione del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ha deciso, nel 2008, di offrire una fotografia dell’offerta di Orientamento in Italia. Ha quindi affidato questo compito all’ISFOL che ha realizzato una ricerca che si articola in tre annualità (2009-11) che prevedono tre diverse indagini su tutte le organizzazioni – pubbliche e private – che offrono servizi di Orientamento. “La prima annualità ha previsto la realizzazione di un’indagine censuaria quanti-qualitativa (...) condotta a livello nazionale, con differenziazione regionale, in riferimento all’universo composto dalle strutture che svolgono attività di Orientamento.” Il 28 aprile è stato presentato il volume che contiene i risultati di questa prima indagine.<sup>2</sup>

A partire dal Rapporto Orientamento 2009 dell’ISFOL, si vorrebbero qui sintetizzare brevemente alcune considerazioni sui tre aspetti che riguardano i servizi di Orientamento in Italia: le *attività*, i *professionisti*, la *governance* del sistema. L’Orientamento è infatti un sistema che comprende attività rivolte alle persone e modellate sui loro bisogni; le attività sono erogate da professionisti e sono gestite per lo più da enti e strutture di varia natura; le istituzioni, ai vari livelli, esercitano funzioni di governance del sistema.

Tali considerazioni saranno svolte con particolare riferimento al settore dell’Orientamento in obbligo di Istruzione e Formazione, ovvero destinato al *target* dei giovani entro i 18 anni (persone che si trovano o dovrebbero trovarsi nel Sistema educativo di Istruzione e Formazione o si accingono a proseguire gli studi e/o entrare nel mondo del lavoro).

## 2. Scenario culturale e quadro nazionale

La globalizzazione economica sta avendo un grande impatto sulla società, in quanto cambia gli ambienti professionali, mina le certezze, crea un mondo del lavoro culturalmente diverso, nel quale la flessibilità e l’apertura vengono a rappresentare presupposti necessari per il successo lavorativo.

Di conseguenza, la preparazione per coloro che si apprestano ad entrare in questo mondo deve, innanzitutto, favorire un processo di consapevolezza circa l’entità di tali cambiamenti e la necessità di sapersi adattare ai continui mutamenti.

<sup>2</sup> ISFOL, *Rapporto orientamento 2009. L’offerta di orientamento in Italia*, Roma, ISFOL (Collana editoriale *I libri del Fondo sociale europeo*), 2010. Il volume si apre con un inquadramento teorico culturale, quindi illustra la metodologia di ricerca adottata, traccia un profilo generale dei “segmenti” presi in esame (istruzione, università, formazione professionale, lavoro), approfondisce alcune questioni aperte (problemi di orientamento nella società affluente contemporanea: dalla scelta di una vocazione alla costruzione del sé; orientamento e questione istituzionale; l’orientamento nel tempo della crisi; orientamento, welfare e diritti di cittadinanza; pratiche di orientamento: considerazioni su metodi e strumenti; economia dell’orientamento: investimenti e benefici) e si chiude con una rassegna bibliografica e normativa, quest’ultima articolata a livello regionale.

Il sistema di apprendimento deve quindi rispecchiare lo sviluppo economico e sociale del nostro Paese e deve aver luogo non solo nel Sistema scolastico ma anche in altri contesti e ambiti del vivere sociale.

Da questo punto di vista, nella Formazione continua e nella “riscolarizzazione” è possibile individuare la soluzione più adeguata per rispondere alle esigenze di adattamento sollecitate dalle costanti trasformazioni sociali.

Il *lifelong learning* (apprendimento lungo tutta la vita) è uno strumento valido non tanto per superare particolari problemi quanto più perché favorisce l’insorgere dell’attitudine al cambiamento e ai nuovi sviluppi<sup>3</sup>.

L’Orientamento e il *counselling* per tutta la vita saranno necessari per supportare e guidare il processo di *lifelong learning*. tali strumenti, attualmente, presentano una struttura *segmentata*, secondo i seguenti criteri:

- per *gruppi* di destinatari ai quali si rivolgono;
- per *ruoli* degli operatori che progettano gli interventi;
- per *scopi* ai quali sono finalizzati.

Questa situazione è riscontrabile non solo in Italia ma anche in altri Paesi. Sarebbe invece più utile un servizio integrato, che consideri i problemi del cliente come un insieme unitario. Per questo, necessita di un nuovo approccio per fornire ai clienti i servizi di cui hanno bisogno, in cui il *focus* si sposterà dal problema (del soggetto in alcuni momenti critici) al soggetto (con un mix di problemi in correlazione tra loro).

Un modello *olistico* prevede l’integrazione degli interventi e la diversificazione dei ruoli di chi opera; è quindi un modello che pone la sua attenzione anche sui problemi di tipo *strutturale-organizzativo*.

Anche il Rapporto ISFOL rileva che l’Orientamento “si presenta sempre di più come un processo *trasversale* ai diversi ambiti della Formazione, dell’Istruzione e del lavoro, processo che fa capo ad un’ampia ed eterogenea platea di soggetti”<sup>4</sup>. Si sono modificati anche i luoghi dell’Orientamento che quindi richiede *servizi integrati*, non come “somma” ma nell’ottica di un’azione olistica<sup>5</sup>.

Dal punto di vista dei modelli teorici e dei riferimenti storico concettuali, il modello predominante nella letteratura nordamericana sembra essere il modello *cognitivista-costruzionista*, che trova ampio consenso anche in Europa<sup>6</sup>. Questa pro-

<sup>3</sup> Il concetto di sviluppo lungo tutto l’arco della vita è infatti la chiave del *lifelong learning*; questo concetto di sviluppo è generalmente riconosciuto dagli studiosi con i contributi principali di Levinson, Super, Savickas (Van Esbroeck, 2002).

<sup>4</sup> ISFOL, 2010, 11.

<sup>5</sup> “Si sono modificati anche i luoghi dell’orientamento: se fino a qualche anno fa questo era prevalentemente collocato all’interno di un solo sistema (generalmente quello scolastico o comunque universitario), oggi si pone come trasversale ai diversi sistemi. Si fa strada una concezione di servizio integrato dove la pratica professionale relativa all’agire orientativo non può essere considerata la somma di una serie di servizi, ma **un’azione olistica** che vede l’interazione tra i diversi sistemi dove si pratica l’orientamento e dove sia valorizzata la componente formativa in grado di favorire modifiche cognitive e sviluppare competenze necessarie per auto-orientarsi.” (ISFOL, 2010, 27).

<sup>6</sup> “... il modello *cognitivista-costruzionista*, che rappresenta sicuramente il modello predominante in tutta la letteratura nordamericana nel campo dell’orientamento professionale, trova ampio consenso

spettiva culturale sposta il *focus* dalla centratura sul soggetto alla centratura sulla relazione tra soggetto e contesto di riferimento.

Recentemente è apparso sulla rivista GIPO<sup>7</sup> un articolo che presenta i primi risultati del lavoro (un modello e dei metodi) del gruppo internazionale *Life Design International Research Group*, costituito da studiosi dei processi di Orientamento rappresentanti di Belgio, Francia, Italia, Portogallo, Svizzera, Olanda e Stati Uniti per prendere in esame la validità transnazionale di teorie e tecniche. “Il modello per l’intervento nell’ambito dell’approccio *Life Design* si caratterizza per cinque presupposti relativi al modo di vedere le persone e la loro vita lavorativa. Essi riguardano le possibilità contestuali, i processi dinamici, i progressi non lineari, le molteplici prospettive e la presenza di pattern personali.” Il modello è basato “sull’epistemologia del costruzionismo sociale che sostiene che la conoscenza e l’identità di un individuo sono i prodotti dell’interazione sociale e che il significato è costruito attraverso il discorso”<sup>8</sup>. Gli interventi nel corso dell’arco di vita saranno olistici, contestuali e preventivi.

Analizzando il quadro nazionale, emerge *l’inadeguatezza della situazione italiana*, caratterizzata da *eccessiva frammentazione dell’offerta, insufficiente coordinamento e integrazione dei servizi*, debole capacità di accompagnamento delle transizioni e nell’acquisizione di nuove competenze<sup>9</sup>. Per avviare e sostenere

anche nel panorama europeo. Basti pensare al lavoro congiunto di Savickas (2009) con molti altri studiosi europei apparso lo scorso l’anno sul *The Journal of Vocational Behavior* dal titolo “*Life designing: a paradigm for career construction in the 21st century*”, per cogliere quanto il panorama degli studi sull’orientamento professionale appaia oggi connotato da alcune parole chiave comuni e ricorrenti. Si sottolinea ancora una volta che l’interesse è verso lo studio di tutte quelle dimensioni che sostengono la comprensione delle rappresentazioni che l’individuo costruisce, formula e ri-formula continuamente sul proprio contesto e sulle strategie che mette in atto per analizzare e relazionarsi con la realtà. Partendo da tali presupposti e considerazioni la prospettiva culturale qui condivisa sposta il focus dalla centratura sul soggetto alla centratura sulla relazione tra soggetto e contesto di riferimento. In tale ottica diventa di particolare interesse lo studio dei processi di attribuzione di significato che i soggetti - in quanto attori entro un tessuto di relazioni - sviluppano relativamente all’ambiente esterno e al proprio ruolo, e più in generale rispetto alla propria vita (life design).” (ISFOL, 2010, 32).

<sup>7</sup> SAVICKAS M.L. - NOTA L. - ROSSIER J. - DAUWALDER J-P. - DUARTE M.E. - GUICHARD J. - SORESI S. - VAN ESBROECK R. - E.M. VAN VIANEN A. (2010), *Life design: un paradigma per la costruzione della vita professionale nel XXI secolo*. Gipo - Giornale italiano di psicologia dell’orientamento, 11/1, 3-18.

<sup>8</sup> “Questo approccio fa riferimento anche alla teoria della costruzione del sé di Guichard (2003) e della costruzione della vita professionale di Savickas” (SAVICKAS e altri, 2005, 3)

<sup>9</sup> Il rapporto pone questi interrogativi: “Come poter ri-organizzare le azioni orientative prima ancora di avere una visione organica sul fenomeno? Come sollecitare **integrazione tra i sistemi** senza prima la conoscenza dettagliata di ognuno di essi? Come proporre e sollecitare percorsi per implementare le **competenze dei servizi e dei professionisti** in questi impiegati se prima non si ha una descrizione organica di quanto avviene nel nostro Paese? Quali le caratteristiche e i bisogni delle singole Regioni, che, partendo da forti differenziazioni sociali ed economiche, evidenziano pattern che a volte appaiono scollati e lontani tra di loro? Questi interrogativi uniti alla consapevolezza di una marcata **frammentazione delle azioni di orientamento** nelle diverse Regioni italiane, e alla mancanza di un quadro legislativo centrale che regoli e normi rapporti e processi, anche se in una logica di rispetto delle autonomie locali, hanno sorretto l’ipotesi di lavoro per la realizzazione di un Rapporto nazionale sull’orientamento”. (ISFOL, 2010, 19).



un processo di regolarizzazione dell'attuale frammentarietà è necessario favorire lo sviluppo di *reti*<sup>10</sup> (ritroveremo questo concetto anche nelle “*Linee guida in materia di Orientamento lungo tutto l’arco della vita; Orientamento scolastico, universitario, professionale*” del MIUR).

Vi è poi il problema dei “*professionisti*” dell’Orientamento; infatti, se da una parte abbiamo assistito ad una forte crescita di pratiche e attività di Orientamento, dall’altra si rileva che la gran parte dei professionisti non riesce ad ancorare le pratiche a consapevoli cornici teorico-culturali.

Anche in questo settore necessita pertanto pensare ad un processo riorganizzativo, che faccia chiarezza sulle figure professionali e sulle competenze richieste<sup>11</sup>. Come vedremo più avanti, “uno dei nodi critici nel processo di professionalizzazione risulta essere, oltre al problema del riconoscimento giuridico e sociale, il tema delle competenze tecnico-professionali e della formazione dedicata”<sup>12</sup>.

Riassumendo, le parole chiave che sintetizzano la situazione sembrano dunque essere: *frammentazione-segmentazione* dei servizi, *trasversalità* delle attività di Orientamento, *necessità di integrazione di sistemi* attraverso *reti*, *rispetto della territorialità*, *esigenza di governance*, *competenze dei soggetti* (orientative, di cittadinanza, etc.) e *competenze dei professionisti*.

### 3. Le linee guida del MIUR

#### 3.1. Il documento redatto dopo il convegno di Abano 2009

Nel marzo 2009 si è svolto ad Abano Terme il Seminario Nazionale “*L’Orientamento per il futuro: assetti istituzionali e dimensione formativa al servizio della persona*” che ha costituito l’avvio di un percorso per l’attuazione del *Piano Nazionale di Orientamento*. Il Seminario ha portato alla redazione del do-

<sup>10</sup> Per pervenire a una cultura condivisa di orientamento sarà necessario “favorire lo sviluppo di **reti territoriali**, anche complesse, e realizzare opportune sinergie tra i diversi sistemi territoriali di istruzione, formazione e lavoro per facilitare la disseminazione, il raccordo e l’integrazione delle diverse esperienze”; (ISFOL, 2010, 30) e inoltre “Per sostenere lo sviluppo di un sistema di orientamento, decentrato a livello locale ma che, contemporaneamente, operi in una logica di **rete con tutti gli altri soggetti** che si occupano, a vario titolo, di azioni orientative, è necessario agire secondo delle visioni più ampie, che riconducano i parametri di funzionamento del sistema ad un potenziale meta-sistema territoriale, (...)” (46).

<sup>11</sup> “Sappiamo che l’urgenza di rispondere in tempi brevi alla pressante richiesta di domande ed esigenze socio-economiche ha prodotto nel corso degli anni una forte crescita di pratiche e di attività di orientamento a cui non è corrisposta, spesso, un’accurata riflessione teorico-culturale. Le indagini Isfol, realizzate a livello nazionale, evidenziano, a questo proposito, che la gran parte dei professionisti (oltre il 50%), pur descrivendo in maniera analitica e dettagliata le pratiche professionali agite non riesce ad ancorarle a una consapevole cornice culturale.” (ISFOL, 2010, 28).

“Di fatto si trova nelle esperienze in atto una grande diversificazione all’interno della categoria sociale che in qualche modo (e in misura maggiore o minore) tende ad identificarsi con il gruppo degli orientatori” (*Ibidem*, 46).

<sup>12</sup> ISFOL, 2010, 48.

cumento: “*Linee guida in materia di Orientamento lungo tutto l’arco della vita; Orientamento scolastico, universitario, professionale*”<sup>13</sup>.

Il documento riconosce “l’importanza di un Orientamento che accompagna la persona lungo tutto l’arco di vita” rilevando come “la centralità della fase formativa rimane un nodo strategico” per la persona, che deve costruirsi delle competenze orientative e sviluppare una progettualità individuale, e per l’istituzione, per il sostegno al sistema scolastico e formativo e per la costruzione di un sistema nazionale che integri politiche dell’Istruzione, della Formazione, del Lavoro.

In particolare, gli interventi educativi tendono a favorire:

- a) la maturazione di un *metodo* (uno stile, una cultura, un insieme di atteggiamenti, etc.) centrato sull’approccio dell’*auto-orientamento*;
- b) lo sviluppo di *competenze orientative*, non immediatamente finalizzate alla gestione di compiti orientativi concreti, ma funzionali ad acquisire una capacità di attivazione critica nei confronti dei problemi, di canalizzazione delle energie rispetto ad obiettivi, di responsabilizzazione verso gli impegni, etc.;
- c) la capacità di *monitorare in senso orientativo il percorso* formativo in essere, attraverso una riflessione consapevole sulla sua evoluzione e l’identificazione di eventuali strategie di miglioramento;
- d) l’*educazione alla progettualità personale* che non coincide immediatamente con situazioni di scelta ma ne crea i prerequisiti necessari;
- e) la valorizzazione orientativa di *situazioni esperienziali diverse* (di tipo formativo, di impatto con il mondo del lavoro) per favorire quel processo di sperimentazione di sé e di conoscenza (non solo informazione astratta) dei contesti formativi e produttivi;
- f) la capacità dei sistemi di rispondere efficacemente ai bisogni di *ri-orientamento* della persona in ogni fase della vita.

Per raggiungere gli obiettivi che il Piano si propone, vengono indicate alcune questioni metodologiche ritenute fondamentali:

- il coinvolgimento dei genitori;
- la dimensione orientativa che permea il processo educativo, fin dalla scuola dell’infanzia;
- le azioni e funzioni di sostegno, individuate nella didattica orientativa e nel tutoraggio orientativo;
- lo sviluppo di competenze di base e trasversali in linea con le raccomandazioni europee;
- l’utilizzo di strumenti specifici, quali il portfolio delle conoscenze e delle competenze e le esperienze in ambito lavorativo (visite, stage, etc.).

Il docente viene visto come “*moltiplicatore* delle risorse didattiche, *facilitatore* delle dinamiche individuali e/o di gruppo, *guida* nei processi di apprendimento, *ottimizzatore* dei processi formativi, *interfaccia* tra tutte le istituzioni formative e la società”.

<sup>13</sup> MIUR, *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l’arco della vita; Orientamento scolastico, universitario e professionale*, Circolare Ministeriale n. 43 del 15 aprile 2009.

Come rilevato anche nel Rapporto ISFOL, “il ruolo del docente acquisisce quindi una nuova complessità legata alle funzioni tutoriali; le “Linee guida” propongono quindi interventi di aggiornamento ad hoc per supportare il corpo insegnante nel perfezionamento delle competenze utili a svolgere tali funzioni”<sup>14</sup>.

A livello di sistema, si rileva l’opportunità di *delineare* – di concerto con gli altri Soggetti – *la strategia organizzativa ed operativa di un sistema integrato di Orientamento nazionale*, che sia in grado di dare risposte unitarie e coerenti ai bisogni espressi da ogni persona lungo tutto l’arco della vita”. Si introduce così il concetto di “rete”. L’obiettivo è arrivare al “coordinamento tra i vari Soggetti istituzionali, alla condivisione di un modello teorico-metodologico di riferimento, alla messa a punto di interventi formativi integrati, specifici per i diversi livelli operativi e per le diverse figure”. In particolare, a livello territoriale, è necessario “lo sviluppo di reti organizzative locali, attraverso una reale corresponsabilità di tutti i componenti rispetto ai bisogni della persona nei vari momenti della vita. Si tratta, perciò, di organizzare servizi che nascono da una diversa concezione dell’Orientamento, unendo la diffusione delle informazioni con attività e interventi specifici di risposta a determinati bisogni, in un percorso che dura tutta la vita, ma che si attiva, in particolare, nei momenti di transizione e di cambiamento. La realizzazione di efficaci reti integrate per l’Orientamento ci sembra la risposta più efficace per conseguire gli obiettivi di Lisbona”.

Interessante è anche l’approfondimento sulle caratteristiche delle reti. La rete, a cui ci riferiamo nel nostro contesto, è una *rete centrata sul territorio*, finalizzata a creare e sviluppare le condizioni e le conseguenti azioni che consentano lo sviluppo armonico dei giovani e il loro accompagnamento in tutte le fasi di passaggio e di transizione. La rete è una *struttura policentrica*, ove Soggetti, istituzionalmente diversi, si ritrovano e si confrontano per raggiungere obiettivi condivisi attraverso strategie e azioni comuni; è un organismo che, per la diversità dei suoi componenti, può sviluppare conflittualità, che vanno gestite, governate e composte. La rete è, infine, una *struttura di servizio*, che produce legami, condivisione, dialogo e comunicazione a tutto vantaggio delle nuove generazioni e del loro sviluppo. Per costruire le reti territoriali, a carattere interistituzionale, sono necessari “Accordi o Intese”, da siglare ai vari livelli. Questo è uno dei principali obiettivi che il Piano Nazionale intende perseguire. Di conseguenza, con l’espressione “lavoro di rete” si intende:

1. lavoro in sinergia tra i vari Soggetti competenti e responsabili, con obiettivi generali e operativi condivisi e con strategie comuni, pur nel riconoscimento e rispetto della specificità di ruoli, di competenze, di punti di vista, etc.;
2. condivisione di reti e Servizi territoriali dedicati (in collaborazione con la scuola), garantendo lo sviluppo nel territorio di “reti” e “partnership” formali nell’offerta di Orientamento.

Le attività e i servizi forniti dalla rete caratterizzano la tipologia di risposte e di contenuti del diritto all’Orientamento dello studente.

<sup>14</sup> ISFOL, 2010, 82.

In conclusione vengono riassunte le condizioni di fondo per attivare il processo delineato:

- a) l'Orientamento è una modalità educativa *permanente e trasversale* che attraversa tutti gli ordini e gradi di scuola e tutte le discipline;
- b) la *formazione* in servizio e iniziale dei docenti;
- c) la *progettazione dei percorsi* di Orientamento facendo ricorso a:
  - la *personalizzazione* degli interventi e il coinvolgimento attivo dello studente;
  - la *funzione tutoriale* del docente;
  - la *didattica orientativa*
  - il *laboratorio*.

#### 4. Le attività svolte nei Sistemi di Istruzione e Formazione

##### 4.1. *Sistema Istruzione*<sup>15</sup>

Sulla base della distinzione proposta da Pombeni nel 2007, il Rapporto individua e descrive le attività realizzate all'interno del contesto scolastico, raggruppandole in 3 macro-filoni.

*1. Attività finalizzate a preparare lo studente.* Includono le attività che permettono allo studente di portare avanti in modo autonomo e consapevole il proprio processo di auto Orientamento e fanno riferimento all'utilizzo di due strumenti specifici:

- didattica orientativa/orientante (o formazione orientativa);
- moduli di educazione alla scelta (all'auto-orientamento), e di potenziamento delle capacità di fronteggiamento dei compiti orientativi che caratterizzano il percorso formativo.

*2. Attività finalizzate ad accompagnare lo studente.* Le attività legate a questa funzione si riferiscono sia alla cosiddetta accoglienza (accompagnamento nelle fasi di impatto con un nuovo contesto scolastico) che ad un'azione di tutoraggio orientativo che può concretizzarsi in modalità diversificate in rapporto ai momenti diversi del percorso scolastico (Primo e Secondo ciclo) e sono le seguenti:

- intervento di accoglienza
- tutoraggio scolastico
- tutoraggio nelle transizioni formative
- tutoraggio nelle esperienze di socializzazione lavorativa

<sup>15</sup> ISFOL, 2010, 72-99.

3. *Attività finalizzate a sostenere i processi decisionali dello studente.* Questo tipo di attività interessano lo studente in specifiche circostanze del proprio percorso, ed in particolare nelle situazioni di transizione all'interno del percorso di studi e verso il mondo del lavoro. In questo senso, è possibile individuare due tipologie principali di transizioni: i passaggi evolutivi tra i cicli di studio (es. il passaggio dal Primo al Secondo ciclo); le rotture nella storia personale, che si verificano, ad esempio, quando lo studente decide di cambiare l'indirizzo di studi prescelto o di passare dal mondo della Scuola a quello della Formazione professionale. Le azioni orientative che possono contribuire al processo decisionale si riassumono in:

- *informazione orientativa:* di contesto, relativa ad una panoramica completa dell'offerta formativa ed utile ad acquisire una "chiave di lettura" del contesto; informazioni di approfondimento, che permettono l'esplorazione analitica di una alternativa e un contatto diretto con le diverse situazioni esperienziali;
- *consulenza specialistica.*

#### 4.2. *Sistema Formazione*<sup>16</sup>

Seguendo la ripartizione delle azioni orientative precedentemente proposta e pensando ai diversi destinatari ai quali possono essere rivolte è possibile riconoscere all'Orientamento tre funzioni principali:

1. *Funzione "orientativa di base".* Comprende una serie di azioni orientative "aspecifiche" connesse allo sviluppo del soggetto e variamente collocate nel percorso formativo:

- moduli di accoglienza;
- moduli sulle competenze di base e trasversali;
- attività informativa e di sensibilizzazione sulle opportunità scolastico/formative (in forma seminariale e/o di sportello);
- gestione di uno spazio dedicato all'"autoconsultazione" delle fonti informative da parte dell'utenza;
- produzione di opuscoli e di materiale orientativo distribuito nelle scuole e nei Centri per l'Impiego;
- visite guidate e testimonianze che vengono realizzate presso le scuole;
- percorsi (che hanno in certi casi anche una durata di 120 ore) realizzati nell'ultimo anno delle scuole.

2. *Funzione di accompagnamento.* Comprende le diverse azioni di accompagnamento dei percorsi formativi e scolastici, soprattutto di sostegno e inserimento lavorativo:

- analisi delle caratteristiche in ingresso nel percorso formativo;
- tutoraggio individuale e/o in gruppo durante il percorso formativo;
- colloqui individuali finalizzati a prevenire l'insuccesso formativo;
- colloqui di "ri-motivazione" e di "ri-orientamento";

<sup>16</sup> ISFOL, 2010, 116-132.

- sostegno alla ricerca del lavoro attraverso colloqui individuali, “*job club*”, etc.;
- sostegno all’inserimento nel lavoro rivolto in particolare a disabili e fasce deboli;
- colloqui di monitoraggio della condizione di disoccupazione (d.lgs. 181/00 e successivo d.lgs. 297/02);
- organizzazione e gestione di tirocini;
- *stage* internazionali;
- laboratori orientativi;
- percorsi integrati.

La *funzione consulenziale* comprende le attività orientative (spesso realizzate in forma individuale) a supporto della definizione di un progetto formativo o professionale, o di vera riprogettazione lavorativa quali, ad esempio, l’apertura (su richiesta) di uno “sportello informativo e di *counselling* individuale” (integrato con momenti di gruppo), realizzato anche presso le scuole superiori e rivolto a docenti, studenti e genitori.

## 5. Le politiche regionali

### 5.1. *I modelli di intervento e i provvedimenti adottati: il profilo tracciato nel Rapporto ISFOL*

Da uno sguardo d’insieme alle disposizioni normative che regolano le attività di Orientamento nelle varie regioni, emerge un quadro piuttosto articolato<sup>17</sup>. Si va da modelli organizzativi molto strutturati a disposizioni normative più generaliste; si riportano qui alcune note (non esaustive) relative ad alcuni aspetti particolarmente rilevanti.

La Regione **Friuli Venezia Giulia** ha adottato un modello “centralista”: la Legge Regionale 10 del 1980 sancisce che “l’Amministrazione regionale (...) è autorizzata ad effettuare (...) iniziative di Orientamento scolastico”. Inoltre, attraverso la rete dei Centri Regionali di Orientamento, la Regione FVG fornisce materiali e servizi alle scuole secondarie di primo e secondo grado. Non sono previsti finanziamenti diretti agli interventi programmati a livello scolastico. In **Valle d’Aosta**, con la Legge Regionale n. 7 del 2003 viene avviato un processo di rinnovamento in cui il Centro Orientamento dell’Agenzia regionale del Lavoro assume il ruolo di servizio trasversale per realizzare interventi di Orientamento a tutti i livelli, compreso quello scolastico.

Altre Regioni prevedono forme di intervento attraverso organi di vario tipo.

A partire dal 2004, la Regione **Basilicata** ha avviato la creazione delle “Agenzie provinciali di Orientamento, istruzione, formazione e lavoro” nell’ottica del decentramento a livello provinciale di queste rilevanti funzioni. In **Lazio**, attraverso la Legge Regionale n. 7 del 2008, si attribuisce a “Laziodisu” la realizzazione di interventi specifici (tramite servizi e l’erogazione di contributi economici volti a sostenere gli studenti in ambito universitario). In **Sicilia**, nel 2007, è stato

<sup>17</sup> ISFOL, 2010, 315-348.

siglato tra la Regione Sicilia e il MIUR, un accordo finalizzato alla creazione di “Sportelli Scuola” che costituiscono un servizio di Orientamento e *tutoring*. In **Umbria**, per il periodo 2000-2006, è stata prevista l’individuazione di un repertorio regionale dei servizi di Orientamento, attraverso i “Cantieri di Orientamento”; con la Legge Regionale n.7 del 2009 “la Regione garantisce il diritto all’Orientamento e si prende carico del coordinamento delle attività tra i diversi servizi dell’Orientamento”.

In **Liguria**, con la Legge Regionale n. 15 del 2006, viene istituita l’Azienda Regionale per i Servizi Scolastici e Universitari. Già dal 2002, era stato avviato nella Regione un progetto di Orientamento (Piano Regionale Integrato di Orientamento) che prendeva avvio da un Protocollo Interistituzionale, nel quale era coinvolto direttamente l’Ufficio Scolastico Regionale, per le azioni di competenza del Sistema dell’Istruzione. La Legge Regionale n. 18 del 2009, *Sistema educativo regionale di Istruzione, Formazione e Orientamento*, prevede, tra le altre cose: interventi per la formazione dei docenti; interventi di sostegno alle istituzioni scolastiche nel campo dell’Orientamento; affidamento alle Province dell’Orientamento all’istruzione, alla formazione e al lavoro; un Osservatorio sul sistema educativo regionale.

Anche altre regioni prevedono interventi di formazione di docenti e operatori.

In **Lombardia**, la Legge Regionale n. 19 del 2007 stabilisce che l’Orientamento diviene un’attività strutturale dell’offerta formativa e “la Regione sostiene le istituzioni scolastiche e formative per lo sviluppo dei servizi e delle attività di Orientamento, anche mediante interventi di formazione dei docenti ed adeguata strumentazione didattica”. In **Emilia-Romagna** la Legge Regionale n. 12 del 2003 dedica l’art. 11 all’Orientamento: “La Regione (...) e le Province sostengono le istituzioni scolastiche e gli organismi di Formazione professionale accreditati per lo sviluppo delle funzioni di Orientamento, anche attraverso interventi per la formazione dei docenti, l’utilizzo di esperti e la messa a disposizione di adeguati strumenti”.

Infine, alcune Regioni pongono l’accento sugli aspetti di trasversalità dell’Orientamento (**Marche**, Legge Regionale n. 2 del 2005: posizionamento trasversale dell’Orientamento rispetto a Istruzione, Formazione professionale e Lavoro), l’integrazione delle politiche dei vari sistemi (**Piemonte**, DGR n. 44-6256 del 2007: Atto di Indirizzo pluriennale, relativo al periodo 2007-2009, dedicato alle azioni di Orientamento finalizzate all’assolvimento dell’obbligo d’istruzione e all’occupabilità; Legge Regionale n. 28 del 2007: prevede, tra le altre cose, di integrare tutte le politiche del Sistema di Istruzione e Formazione e di quello Economico-Sociale), la costituzione di un sistema integrato (**Toscana**, Legge Regionale n. 32 del 2002: garantisce “ai cittadini di ogni età il diritto all’Orientamento” – art. 12, comma 1 – e promuove un Sistema Regionale integrato per lo sviluppo dell’Educazione, dell’Istruzione, dell’Orientamento, della Formazione professionale e dell’Occupazione; assegna, inoltre, alle Province le funzioni in materia di Orientamento e Formazione professionale.), l’istituzione della rete territoriale di servizi per l’Orientamento (**Sardegna**, Documento Strategico Regionale 2007-2013: definisce, fra l’altro, le politiche per l’Istruzione e l’Orientamento; Programma Re-



gionale di Sviluppo – XIV Legislatura – 2010-2014: “dimensionare una rete territoriale pubblico-privata di servizi per l’Orientamento e l’auto-progettualità dei percorsi di Istruzione, Formazione e Lavoro”).

Una considerazione a parte si riserva al **Veneto** che ha istituito dal 2001 le “Reti territoriali per l’Orientamento”, sia in ambito di obbligo scolastico e formativo, sia in ambito di Orientamento per gli adulti.

## 6. Il caso del Veneto: le reti per l’Orientamento<sup>18</sup>

### 6.1. *Un esempio di implementazione diffusa delle reti interistituzionali*

Tra le parole chiave precedentemente individuate avevamo indicato: *trasversalità* delle attività di Orientamento, *necessità di integrazione di sistemi* attraverso *reti*, rispetto della *territorialità*, *esigenza di governance*. Queste sembrano essere le parole d’ordine su cui la Regione del Veneto ha modellato i propri provvedimenti regionali a favore dell’Orientamento, a partire dal 2001.

### 6.2. *Il Sistema Veneto e le reti di Orientamento*

Tra le azioni della Regione del Veneto in materia di Orientamento, particolarmente rilevante è quanto realizzato attraverso le attività territoriali di Orientamento in obbligo formativo nella prospettiva della creazione e del consolidamento dei Servizi di Orientamento delle reti territoriali.

Tutto questo è stato perseguito a partire dal 2001 grazie a Direttive e Piani Regionali per gli interventi di Orientamento mirati a promuovere, tra gli altri, reti territoriali di Orientamento per il diritto-dovere all’Istruzione e alla Formazione e che hanno consentito annualmente, fino a oggi, la continuità delle attività svolte dalle reti.

Il riconoscimento da parte della Regione Veneto della valenza strategica dell’Orientamento per favorire il successo formativo, ha guidato le scelte progettuali delle reti, valorizzando l’integrazione fra i diversi soggetti istituzionali e le associazioni, necessaria soprattutto nelle fasi di transizione, in cui i giovani sono particolarmente esposti al rischio di insuccesso e dispersione.

Una crescita progressiva; con conseguente consolidamento, contraddistingue i progetti finanziati con il contributo regionale negli ultimi anni. I soggetti proponenti sono istituzioni scolastiche ed enti di formazione che rientrano nell’elenco degli organismi accreditati. Significativa appare la partecipazione sia delle Istituzioni Scolastiche, statali e paritarie, del Primo e del Secondo ciclo, sia dei CFP, per un totale di oltre 830 Enti coinvolti. La dimensione e la composizione dei partenariati di progetto sono molto diversificate nei singoli ambiti territoriali. Le attività avviate hanno infatti coinvolto un numero di partner che varia da 5 a 35 unità. Questa diversificazione dipende in parte dalla volontà e capacità di esten-

<sup>18</sup> Il paragrafo è stato redatto da Fabrizia Maschietto, Responsabile dell’Ufficio Orientamento e Informazione, Direzione Lavoro, REGIONE DEL VENETO.

dere la rete, in parte dalla conformazione geografica o dalle dimensioni e tipologia degli organismi che aderiscono ai progetti. Risulta rilevante, nel complesso, il numero degli alunni coinvolti che è di oltre 100mila unità.

### 6.3. *Le attività territoriali di Orientamento in diritto-dovere all'Istruzione e alla Formazione*

Le attività territoriali di Orientamento in diritto-dovere all'Istruzione e alla Formazione individuano due macro aree di intervento:

- *interventi di Orientamento delle Province* per il diritto-dovere all'Istruzione e alla Formazione;
- *attività territoriali di Orientamento* in diritto-dovere all'Istruzione e alla Formazione.

La seconda macro area è relativa alle attività di Orientamento per il diritto-dovere all'Istruzione e alla Formazione che in particolare mira a:

- promuovere iniziative e servizi per l'Orientamento;
- consolidare le reti territoriali già esistenti;
- favorire interazioni tra i diversi soggetti del territorio e allargare le reti ad Istituti Scolastici e Organismi di Formazione non ancora coinvolti;
- diffondere le modalità e gli strumenti di lavoro in rete;
- diffondere, promuovere e sostenere le *buone pratiche* sperimentate in materia di Orientamento.

Gli interventi integrati di Orientamento, resi possibili attraverso la strutturazione delle reti territoriali, sono chiamati a svolgere funzioni e promuovere attività in merito a:

- promozione di iniziative informative e formative grazie all'interazione e alla collaborazione dei diversi soggetti del territorio;
- erogazione di moduli formativi di Orientamento relativi al passaggio fra Primo e Secondo ciclo del Sistema di Istruzione e Formazione professionale e di ri-orientamento rispetto ai passaggi da un indirizzo all'altro del sistema o da un sistema all'altro;
- realizzazione di iniziative volte a sviluppare il bilancio personale e professionale;
- coinvolgimento delle famiglie nelle attività di Orientamento;
- promozione e realizzazione di attività specifiche di accompagnamento alla scelta;
- realizzazione di attività specifiche per giovani svantaggiati e a rischio.

L'obiettivo dell'interazione tra i diversi soggetti del territorio viene ulteriormente perseguito, richiedendo che i progetti, proponibili esclusivamente da enti iscritti nell'elenco regionale degli organismi accreditati nell'ambito dell'Orientamento e dell'obbligo formativo, facciano riferimento alle circoscrizioni dei Servizi per l'Impiego delle Province, con l'obiettivo di avvicinare i servizi attivi sul territorio all'utenza coinvolta nei progetti di rete.

La rete territoriale, infine, promossa dal partenariato di Istituti Scolastici ed Enti di Formazione, può coinvolgere nella sua articolazione Enti locali, Servizi per l'Impiego, Sportelli Informagiovani, Associazioni di categoria, Organizzazioni sindacali, Centri di Orientamento, Aziende Ulss e altre Associazioni ed Enti che operano nell'ambito dell'Orientamento al fine di costruire attorno ai potenziali utenti una fitta trama di opportunità orientative, promuovendo così la collaborazione attiva tra i diversi soggetti del territorio e le loro specifiche competenze in materia di informazione, formazione e consulenza.

#### 6.4. *Le reti nel Veneto*

I progetti, quattro nella provincia di Belluno, otto nelle province di Padova e Verona, tre nel territorio Rodigino, sette nelle province di Venezia e Treviso, dieci nel territorio Vicentino, si rivolgono nella totalità a studenti in obbligo formativo e coinvolgono gli Istituti di Istruzione Secondaria di Primo e Secondo Grado, i Centri per l'Impiego, gli Enti di Formazione, i Centri di Formazione Professionale e le Associazioni di Categoria prevedendo iniziative volte ad agevolare i processi di scelta e di transizione relativamente ai percorsi scolastico, formativo e professionale.

Operando una standardizzazione degli obiettivi enunciati dalle varie progettualità si può procedere ad una elencazione dei principali obiettivi perseguiti dalle reti:

- agevolare i processi di scelta da parte dei ragazzi in obbligo formativo;
- coordinare e integrare le offerte formative territoriali;
- offrire un servizio di Orientamento ad opera di esperti per i giovani e le loro famiglie;
- gestire le situazioni di passaggio in continuità con il percorso precedente;
- coinvolgere attivamente le famiglie nell'attività di Orientamento e ri-orientamento;
- fornire servizi individualizzati ad allievi e famiglie;
- prevenire il disagio e la dispersione scolastica;
- rafforzare le relazioni tra i soggetti della rete;
- favorire l'inserimento nella rete di nuovi partner;
- seguire le buone pratiche già attive sul territorio;
- contribuire a sviluppare le pratiche di Orientamento all'interno delle politiche attive del lavoro;
- promuovere o rinnovare metodologie di intervento per alunni in condizione di svantaggio (culturale, sociale, handicap);
- promuovere attività di *stage*;
- promuovere l'utilizzo sistematico di strumenti quali la mappatura di competenze e il portfolio nella gestione della transizione.

### 7. I professionisti dell'Orientamento in Italia

Il Rapporto ISFOL rileva che le attività, precedentemente descritte e relative ai Sistemi di Istruzione e Formazione, sono svolte sia da personale interno alle organizzazioni sia da personale esterno. Nella *Scuola*, al personale interno spettano

solitamente le attività di didattica orientativa, gli interventi di accoglienza, il tutorato scolastico; gli interventi di educazione alla scelta, il tutorato nelle transizioni formative e nelle esperienze di socializzazione lavorativa, l'informazione orientativa sono gestiti da figure dedicate (che possono anche essere esterne rispetto alla struttura); la consulenza specialistica viene erogata da risorse esterne (figure specializzate).

Nell'ambito della *Formazione professionale* le attività relative alla funzione orientativa di base e alla funzione di accompagnamento-tutoraggio fanno ricorso per lo più a risorse interne, che si sono sviluppate negli anni insieme alle evoluzioni che hanno riguardato le strutture formative; queste risorse operano secondo la logica del *team*, sempre meno come tecnici specialistici e sempre più come "coordinatori di *expertise*"<sup>19</sup>, in integrazione con le figure esterne che prevalentemente gestiscono l'attività legate alla funzione consulenziale orientativa. Questa "tripartizione" delle risorse e la conseguente necessità di integrazione e coordinamento erano già state rilevate da Van Esbroeck che ipotizzava un modello "olistico" di servizio<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> ISFOL, 2010, 130.

<sup>20</sup> "In questo modello olistico di servizio, possono essere offerti tre livelli di servizio.

Il **primo livello** sarebbe offerto dalle **persone che hanno contatti stretti e regolari** con coloro i quali cercano assistenza, per esempio **insegnanti in un sistema scolastico** o superiori in ambienti professionali. Queste persone sono facilmente accessibili e spesso mantengono posizioni di confidenza. Essi potrebbero avere la capacità di indagare possibili problemi e il loro ruolo potrebbe consistere nel chiarire la natura del problema e rinviare a servizi appropriati. Il loro intervento potrebbe essere limitato a fornire informazioni, consigliare, insegnare e affidare-rinviare, sebbene in qualche caso possa includere il sostegno e l'accompagnamento. Le persone che lavorano a questo livello dovrebbero essere capaci di trattare con problemi che richiedono orientamento personale, professionale e educativo e devono approcciare gli individui che cercano assistenza in una maniera olistica, prendendo in considerazione la totalità della persona e la sua situazione.

Il **secondo livello** di servizio dovrebbe essere un sistema strutturato di orientamento e counselling, operante all'interno di, o in stretta relazione con, organizzazioni e ambienti cui gli individui che chiedono assistenza appartengono. I fornitori di servizio a questo livello potrebbero essere considerati come **specialisti interni** che possono essere, con certi limiti, coinvolti in altre attività interne all'organizzazione. Questo livello di supporto potrebbe essere ancora facilmente accessibile da coloro i quali cercano assistenza. I fornitori di servizio a questo livello possono specializzarsi in uno specifico campo di counselling o orientamento, ma essi devono avere una mente aperta e una predisposizione agli altri campi di orientamento e counselling pertinenti alla trattazione dei problemi che frequentemente capitano. Le attività chiave a questo livello di servizio dovrebbero essere: programmi di prevenzione e sviluppo, diagnosi, orientamento o counselling individuale o di gruppo per indirizzare gli interessi di coloro i quali chiedono assistenza.

Il **terzo livello** di servizio coinvolgerebbe i **fornitori di servizio altamente specializzati** che non avrebbero frequenti contatti diretti con le persone che cercano assistenza ma lavorerebbero in servizi specializzati indipendenti dagli ambienti delle persone che cercano assistenza, per esempio una persona specializzata nel lavoro con i bambini delle scuole che è totalmente indipendente dal sistema scuola. I rinvii a questo livello sarebbero fatti da quelli che operano al primo o al secondo livello di servizio. Le componenti chiave del servizio a questo livello includerebbero una diagnosi differenziata seguita da interventi di counselling o terapeutici. Anche il supporto agli altri fornitori di servizio d'orientamento sarebbe incluso in questo livello di servizio. I fornitori di servizio a questo livello potrebbero limitare la loro attività a campi delimitati, dedicandosi solo a quegli aspetti della situazione complessiva che sono connessi con, o riguardano, il problema cui stanno tentando di rivolgersi". (Van Esbroeck).

Van Esbroeck tracciava un modello di servizio su tre livelli. Un primo livello prevedeva l'impiego di risorse interne alle strutture (per esempio insegnanti in un sistema scolastico), *figure non necessariamente specializzate* ma che contribuiscono a chiarire i problemi ed eventualmente a rinviare a servizi appropriati. Un secondo livello prevedeva l'impiego di *specialisti interni* che si occupano di programmi di prevenzione e sviluppo, diagnosi, Orientamento o *counselling* individuale o di gruppo. Infine, un terzo livello prevederebbe l'impiego di *fornitori di servizio altamente specializzati*, esterni alla struttura.

Precedentemente, Isfol aveva individuato **4 tipologie di professionisti**<sup>21</sup>: operatore dell'informazione orientativa; tecnico dell'Orientamento; consulente di Orientamento; analista di politiche e servizi di Orientamento.

Ma quali sono o dovrebbero essere le *competenze* di queste figure più o meno specializzate?

Su questo tema sarebbe necessaria una profonda riflessione a livello istituzionale, che possa portare al riconoscimento e certificazione delle figure professionali dell'Orientamento.

Rispetto a questo si rilevano alcuni segnali di dinamismo, e il Rapporto ISFOL ne indica alcuni:

“l'esigenza di definire un corpus di conoscenze scientifiche di riferimento (Guichard e Huteau, 2003), la spinta al riconoscimento sociale (nascita di associazioni, proposte di albo professionale, ecc.), la differenziazione intergruppo fra figure professionali di confine (dibattito sul ruolo dello psicologo), l'attivazione di percorsi formativi dedicati (corsi di laurea e master) (Pombeni, 2006, 73). L'auspicio è quello che le tante esperienze possano portare ad un consolidato istituzionale che permetta ai professionisti di essere riconosciuti ufficialmente visto il ruolo strategico che a loro viene affidato”<sup>22</sup>.

Ad esempio, negli ultimi anni sono sorte diverse Associazioni per l'Orientamento o Società di Orientatori: è sufficiente digitare “Associazioni Orientatori” in un qualsiasi motore di ricerca per aprire un vasto repertorio dove è difficile distinguere tra Associazioni professionali, Associazioni a scopo di lucro, Società di servizi e via dicendo. Alcune di queste hanno avviato sul territorio nazionale iniziative di accreditamento e certificazione delle competenze degli orientatori.

Diventa pertanto necessario e urgente che la materia venga regolamentata a livello nazionale, facendo tesoro delle varie esperienze ma individuando con chiarezza il campo di operatività degli orientatori e le relative competenze, in accordo con le linee di sviluppo sovranazionali.

<sup>21</sup> “Il lavoro di ricerca Isfol ha condotto alla ipotetica delimitazione di quattro profili professionali e ad una ipotesi relativamente ai percorsi formativi (...). Nello specifico si tratta di quattro ambiti di professionalità dedicate: operatore dell'informazione orientativa; tecnico dell'orientamento; consulente di orientamento; analista di politiche e servizi di orientamento (...). I primi tre ambiti fanno riferimento all'erogazione di interventi rivolti direttamente all'utente (trasmissione di informazioni, monitoraggio-tutoring dei percorsi, consulenza alla persona nella determinazione della scelta e nella costruzione di un progetto personale e professionale); il quarto rientra nell'alveo di quei compiti gestionali (analisi, ideazione, pianificazione, programmazione, valutazione degli interventi) che sono abbastanza diffusi nelle organizzazioni e che consentono di progettare azioni in una logica intra-sistemica ed inter-sistemica.” (ISFOL, 2010, 47).

<sup>22</sup> *Ibidem*, 48.

## Riferimenti bibliografici

- ISFOL, *Rapporto Orientamento 2009. L'offerta di Orientamento in Italia*, Roma, ISFOL, (Collana editoriale *I libri del Fondo sociale europeo*), 2010.
- MIUR, *Linee guida in materia di Orientamento lungo tutto l'arco della vita; Orientamento scolastico, universitario e professionale*, Circolare Ministeriale n. 43 del 15 aprile 2009.
- SAVICKAS M.L. et alii, *Life design: un paradigma per la costruzione della vita professionale nel XXI secolo*, in "Gipo - Giornale italiano di psicologia dell'orientamento", 11/1, 3-18.
- VAN ESBROECK R., *Career guidance and counselling for lifelong learning in a global economy*, in "Technical and vocational education and training in the twenty-first century", Parigi, Unesco, 2002.

I file pdf dei volumi della collana *I libri del Fondo sociale europeo* sono disponibili nella sezione *Europalavoro* del sito del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (area "Prodotti editoriali", <http://www.lavoro.gov.it/Lavoro/Europalavoro/SezioneEuropaLavoro/DGPOF/ProdottiEditoriali/CollaneEditoriali/LibriFSE/>).





## Il ragazzo dai capelli verdi (The Boy with Green Hair, 1948)

ALBERTO AGOSTI<sup>1</sup>

Regia Joseph Losey  
Sceneggiatura Ben Barzman, Alfred Lewis Levitt,  
dal racconto di Betsy Beaton  
Fotografia George Barnes (Technicolor)  
Musica Leigh Harline  
Con Dean Stockwell (Peter), Pat O'Brien (suo nonno),  
Barbara Hale (la maestra), Robert Ryan (il medico psicologo)  
USA, durata 82'.  
Il film è facilmente reperibile in dvd.



Il testo filmico che si propone questa volta all'attenzione di chi abbia a cuore l'educazione e la formazione dei più giovani è stato prodotto da un regista americano di prestigio, Joseph Losey, autore di numerosi film mai scontati e banali, bensì densi di senso e di significato, come questo, che egli realizza tre anni dopo la fine del secondo conflitto mondiale e che si inserisce a pieno titolo tra le opere cinematografiche volte a lanciare un messaggio di pace dopo la devastante esperienza bellica da poco tempo conclusa.

Mentre nel nostro Paese Vittorio De Sica e Roberto Rossellini realizzano due capolavori del neorealismo italiano, rispettivamente *Sciuscià*, del 1946, e *Germania anno zero*, del 1948, che offrono una rappresentazione molto aderente al reale della triste e drammatica condizione dei bambini esposti alla violenza e al disordine, soprattutto morale, connessi con la guerra, Losey prepara un piccolo gioiello cinematografico che si colloca a metà fra il mu-

<sup>1</sup> Università degli Studi di Verona, Facoltà di Scienze della Formazione.

sical, il film di fantasia, il film comico e il racconto sentimentale. A tratti la vicenda di Piero, un bambino di circa dieci anni, che è il piccolo protagonista della vicenda, sembra una favola, a tratti invece presenta caratteri di realtà assai vicini alle dinamiche relazionali che si sviluppano tra i giovani, e tra i giovani e gli adulti.

In breve la trama. Presso un commissariato di polizia, il piccolo Piero, un bambino con i capelli rapati a zero, fuggito da casa, è chiuso in un mutismo che solo il sensibile dottor Evans, psicologo dei bambini, riesce a vincere, facendogli raccontare la sua storia. Costretto a passare di zia in zia, poiché i suoi genitori, medici, erano partiti per l'Inghilterra, per assistere i bambini feriti di guerra, Piero aveva finito per essere accolto in casa da un bizzarro quanto simpatico personaggio, amico del padre, piuttosto anziano, che si faceva chiamare 'nonno'. Quest'ultimo, avendo appreso che i genitori di Piero erano entrambi morti per i bombardamenti su Londra, aveva deciso di farsi carico del 'nipote', tenendolo con sé.

Nonno e nipote avevano stabilito tra loro una relazione positiva, all'insegna della reciproca disponibilità affettiva e Piero dimostrava di trovarsi bene nella comunità in cui si era inserito, facendosi nuovi amici nella nuova scuola. Ad un certo punto però aveva appreso che era rimasto orfano di guerra e aveva cominciato ad avvertire che egli non era come tutti gli altri bambini. Un giorno aveva notato nella sua palestra una serie di manifesti che recavano immagini di bambini e bambine ridotti in condizioni miserevoli a causa della guerra e una certa mattina si era svegliato con una novità sorprendente: mentre stava facendo il bagno, si era accorto che i suoi capelli erano diventati di un verde acceso, simile al colore dell'erba. Dapprima nessuno, attorno a Piero, si era mostrato particolarmente turbato per questa anomalia, anzi, alcuni compagni trovavano 'belli' i suoi capelli, e talvolta gli chiedevano addirittura di poterli accarezzare. Poi però nella comunità si era diffusa la paura del contagio e si erano accresciuti, nonostante l'atteggiamento equilibrato della maestra, del dottore e del nonno, il pregiudizio e la diffidenza verso questa diversità.

Piero veniva sempre più fatto oggetto di sbeffeggiamenti da parte dei suoi compagni di scuola (questo film si presta ottimamente per introdurre anche il tema del bullismo). Così il nonno aveva deciso di far tagliare radicalmente i capelli di Piero, il quale però si era convinto, grazie ad un sogno in cui aveva incontrato i bambini e le bambine dei poster visti in palestra, che i suoi capelli verdi fossero un simbolo con un significato preciso e un altrettanto importante 'messaggio' di pace da diffondere. I bambini dei poster gli avevano infatti detto: «La guerra fa tanto male ai bambini e tu devi dirlo ai russi, agli americani, ai cinesi, agli inglesi, a tutti i popoli del mondo, che non ci devono essere altre guerre».

Nonostante il finale del film non sia del tutto rassicurante, relativamente alla possibilità che ogni conflitto venturo possa essere scongiurato, pur tuttavia Piero, in una delle ultime sequenze, decide che farà ricrescere i suoi capelli e che il colore sarà ancora il verde.

Le possibilità di lavoro su questo semplice, ma non per questo poco rilevante film, sono numerose. Si possono ad esempio far individuare ai bambini o ai ragazzi le sequenze e i fotogrammi più notevoli: vi è innanzitutto una scena in cui alcune donne, in un negozio, discutono sulla possibilità di una nuova tremenda

guerra. È una delle scene cruciali del film, nella quale si confrontano le due prese di posizione ideologiche che animavano all'epoca i dibattiti tra i politici, ma anche quelli tra la gente comune: la posizione di chi enfatizzava la paura di una nuova aggressione e predicava la necessità di un potenziamento dei mezzi di difesa e sosteneva le ragioni del riarmo, anche atomico, e la posizione di chi invece manifestava fiducia nel dialogo e investiva sulla possibilità di promuovere la distensione per poter fare a meno di armi e di guerre. Si tratta di un tema attorno al quale è possibile chiedere ai ragazzi di confrontarsi.

Si può lavorare efficacemente sul testo inglese della canzone principale del film, quella che accompagna i titoli di testa, intitolata *Nature Boy*. Il testo, ovviamente in inglese, può costituire l'occasione per un lavoro in collaborazione con l'insegnante di tale lingua straniera. Il testo stesso si può trovare facilmente in internet. La traduzione italiana suona significativamente così: 'C'era un ragazzo, un ragazzo molto strano, un ragazzo di sogno, che aveva girovagato molto lontano, molto lontano per terra e per mare; un po' timido e con gli occhi tristi, ma che era molto saggio. E poi un giorno, un giorno magico, egli incrociò la mia strada e mentre noi parlavamo di molte cose, di giullari (buffoni) e di re, egli mi disse questo: 'La cosa più grande che tu possa imparare è amare ed essere riamato'.

Il titolo stesso della canzone si propone come possibile tema interessante. Come tradurre l'espressione *Nature Boy*, che costituisce appunto il titolo alla composizione musicale? La si potrebbe rendere con 'ragazzo naturale' o più poeticamente 'figlio della natura'. Quale rapporto si può intravedere allora tra questa caratteristica identitaria e la figura di Piero, il protagonista del film? Perché viene evocata la natura?

Il testo della canzone tradotto consente di individuare una dimensione magica, di favola, attraverso la quale viene detto qualcosa di molto importante e concreto, qualcosa di vitale, che costituisce il messaggio costruttivo, profondamente pacifista, del film.

Si può dunque iniziare dal testo della canzone per parlare con i ragazzi di Piero, ma successivamente anche degli altri ragazzi che compaiono nella vicenda e delle diverse figure di adulto che stanno attorno al ragazzo dai capelli verdi. Chi, dei vari personaggi, sa amare ed è riamato?

Un'altra possibilità di utilizzazione didattica del film consiste nel guidare ad individuare i frequenti elementi simbolici che vi compaiono. Ad esempio la rete che circonda la scuola: questa recinzione, piuttosto che includere, accogliendolo, il protagonista, lo esclude dalla comunità scolastica, evidenziandosi in tal modo il tema dell'emarginazione<sup>2</sup>. Fissare con il fermo-immagine il momento in cui Piero è aggrappato a tale rete, e farlo commentare ai ragazzi, può essere produttivo, per parlare, tra l'altro, dei 'confini', di quelli che si vedono e si toccano, ma anche di quelli invisibili, creati dai pregiudizi e dalle paure, molto spesso irrazionali e per questo privi di senso e di fondatezza.

Come pure, ed è questa un'ulteriore possibilità di lavoro didattico, dopo aver visto l'intera opera, l'insegnante ne può proporre un frammento, e chiedere ai ra-

<sup>2</sup> LEAHY J., *The Cinema of Joseph Losey*, London-New York, Zwemmer/Barnes, 1967, 29.

gazzi di pronunciarsi in merito a quel determinato momento del film, come quando si può godere della visione della figura della maestra e in particolare si può osservare il suo comportamento quando ella fa la conta dei bambini in base al colore dei loro capelli.

È una sequenza da gustare nel dettaglio, guidando i bambini ad osservare bene che cosa succede quando la maestra, sorridendo, chiede chi ha i capelli verdi e chi ha i capelli rossi: due soli bambini si trovano infatti in quelle condizioni e per merito della maestra stessa essi si guardano.

«Nel film il ruolo di alcuni adulti (il nonno, la maestra, il medico) è proprio quello di far emergere la carica positiva della diversità, che una volta “notata” e riconosciuta come tale, diventa una peculiarità indispensabile alla comunità per acquisire o prendere coscienza di valori fondamentali alla convivenza civile»<sup>3</sup>.

Come si può vedere il film si presta assai efficacemente per un lavoro di riflessione e di approfondimento con bambini e ragazzi di Scuola Media, proponendolo magari anche a studenti delle Scuole Superiori o agli allievi della Formazione Professionale iniziale, ai quali si potrebbe chiedere se tale opera cinematografica sia da ritenersi utile per un'azione educativa presso soggetti più giovani di loro. Si esprime la convinzione che sia estremamente opportuno e altamente formativo predisporre strategicamente occasioni perché i giovani si prendano cura o almeno si preoccupino delle possibilità educative nei confronti delle generazioni immediatamente successive alle loro. La dimensione della cura educativa, se praticata trasversalmente e verticalmente, è verosimilmente in grado di produrre ottimi frutti. La visione di questo film da parte di soggetti di differente età e di differente posizione – bambini, ragazzi, adulti genitori, insegnanti, educatori, nonni, etc. – e un successivo lavoro di analisi e di riflessione, magari ‘incrociato’, potrebbero davvero rivelarsi molto utili.

<sup>3</sup> *Verdi capelli di pace*, in *Lavagna sullo schermo* (a cura di Paola Tarino) in [http://www.pavonisorse.to.it/cinema/ragazzo\\_verdi.htm](http://www.pavonisorse.to.it/cinema/ragazzo_verdi.htm).

DE PIERI S., *Progetto di sé e partecipazione. Giovani produttori di significato*, Mogliano Veneto, Edizioni Centro COSPES Onlus, 2009, pp. 124 pagine.

L'argomento di cui si occupa l'Autore riguarda il tema esistenziale dei giovani in rapporto alla dinamica dell'orientamento, un tema di ampia portata non esauribile all'interno di una recensione.

Il presente lavoro nasce dalla lunga e provata esperienza scientifica svolta in ambito psicologico dal Prof. Severino De Pieri, che si cimenta nella terza edizione del volume da più parti richiesto, pubblicato per le Edizioni Paoline nel 1976 e rieditato nel 1982 in forma di audiolibro per l'approfondimento di tematiche psicologiche ad uso sia dei giovani che degli adulti. Questa terza edizione è integrata da 2 nuovi capitoli: *la valutazione delle competenze e giovani produttori di significato*.

Severino De Pieri, Psicologo clinico e Psicoterapeuta, docente universitario e preside della Scuola Superiore Internazionale di Scienze della Formazione (SISF) a Venezia-Mestre, aggregata all'Università Salesiana (UPS) di Roma, ha iniziato la propria attività di ricerca psicologica nel 1964, è autore di numerose ricerche e pubblicazioni psicosociologiche con particolare riferimento alla condizione adolescenziale, al disagio giovanile e all'orientamento.

Il testo si colloca quindi all'interno di una vasta produzione scientifica che ne esprime una interessante sintesi esplicativa.

Il contributo, quanto al quadro teorico di riferimento, si muove nell'ambito della logoterapia esistenziale di Victor Frankl. Entrando nello specifico va detto che trattasi di "un'analisi di carattere psico-esistenziale che prefigura un approccio integrato e sistemico delle scienze psicologiche e sociali".

Il testo si presenta come un contributo divulgativo per i temi della psicologia, con particolare riferimento ai contenuti della psicologia dell'orientamento.

La tesi di fondo del volume consiste nell'affermare che ogni uomo comincia realmente il viaggio della vita quando, avvertendo dentro di sé la "volontà di significato", per usare le parole di Frankl, decide di realizzare il proprio progetto personale e professionale attuando così il processo di orientamento.

Lo scopo di questo lavoro è quindi quello di offrire sia ai singoli che ai gruppi la possibilità di venire a contatto con la formazione psicologica nei suoi aspetti maggiormente innovativi, per favorire una maturazione attraverso l'autoriflessione e il confronto in gruppo.

L'opera, pur nella sua brevità, si presenta infatti come un vero e proprio laboratorio di innovazione progettuale, mirato ad esercitare nel lettore l'*empowerment* personale e la voglia di scoprire e/o recuperare il significato dell'esistenza.

Esso vuole sostenere i ragazzi nella progettazione del futuro in modo costruttivo, ovvero nella produzione di significato per l'esistenza e la comunità tutta; inoltre, intende favorire lo sviluppo negli adolescenti e nei giovani di una maggiore autonomia e capacità decisionale.

Il volume si compone di quattordici capitoli che articolano il percorso di formazione psicologica intorno a tre grandi nuclei tematici.

Il primo affronta argomenti relativi alla psicologia: la formazione dinamica della personalità, la gestione dell'ansia e dei conflitti, la maturazione della vita affettiva, le relazioni interpersonali, la dinamica di gruppo e la maturità partecipativa.

Il secondo descrive la tematica etico-sociale-religiosa sotto il profilo evolutivo e sempre in prospettiva orientativa: psicologia e vita morale, maturazione della religiosità, rapporto persona-comunità sociale.

Il terzo presenta in modo più diretto le tematiche attinenti la dinamica orientativa in età adole-

scienze e giovanile: la ricerca del senso della vita, il progetto di sé, il bilancio delle risorse personali, la formazione permanente, la dinamica della scelta e della decisione, l'orientamento in rapporto alla creatività. Al fine di rendere il testo più fruibile, al termine di ogni capitolo viene proposta una "traccia per la riflessione" contenente alcuni quesiti che aiutano ad approfondire e a costruire il proprio bagaglio tematico, affrontato nel corso della lettura sia a livello personale che di gruppo.

Mi piace, a questo punto, proporre, a titolo di esempio, alcune significative domande presenti nelle "schede operative", che enunciano l'idea centrale del lavoro, dando nel contempo prova di operatività e concretezza: "L'uomo può fare un progetto di sé o è già determinato senza che possa costruire qualcosa di proprio e di personale?" (8). "A quale età o epoca della vita avviene l'intuizione della propria direzione di sviluppo?" (9). "È possibile salvaguardare il nucleo del progetto di sé nonostante l'evoluzione di ciascuno e le continue difficoltà cui andiamo soggetti?" (9).

La pubblicazione, ben organizzata, presenta una stesura essenziale, chiara e aggiornata dei suoi contenuti, trasmessi con uno stile sobrio e curato; tutto ciò favorisce una facile leggibilità che rende fruibili, con maestria, argomenti psicologici che per loro essenza sono ardui ai più.

Essendo particolarmente utile nei contesti educativi, se ne suggerisce la lettura in gruppo come strumento di formazione e con la guida di un *tutor*.

Il volume, frutto della grande competenza ed esperienza dell'Autore nel campo della ricerca e dell'insegnamento, offre un valido contributo conoscitivo e pratico-applicativo per la formazione di studenti universitari, di insegnanti, di operatori in ambito psicopedagogico, nonché di genitori che vogliono regalarsi un tempo per la riflessione sul delicato ma affascinante compito educativo.

Annalisa Isdraele Romano

NICOLI D., *I sistemi di istruzione e formazione professionale (VET) in Europa*, Roma, Tipografia Pio XI, dicembre 2009, pp. 121.

L'Unione europea rappresenta, con le sue Raccomandazioni e le sue Direttive, un punto di riferimento fondamentale per il rinnovamento non solo del sistema di Istruzione e Formazione Professionale italiano ma anche di tutti quei comparti – spesso slegati tra di loro – che forniscono ai cittadini titoli e certificazioni spendibili sul mercato del lavoro.

Da questo punto di vista risulta molto utile per l'Italia lo studio, il confronto e la cooperazione con gli altri paesi comunitari, al fine di rintracciare indicazioni significative quando si avviano riforme. Ciò risulta ancor più importante se si considera l'attuale evoluzione dei modelli di unificazione dei sistemi di Istruzione e di Formazione dei paesi membri basati sull'EQF, un orientamento ormai comune e condiviso.

Pur essendo tutti consapevoli che ogni "buona prassi" non si presta ad un meccanico trasferimento, è utile, tuttavia, confrontare il nascente (sotto) sistema di Istruzione e Formazione Professionale italiano con alcuni dei sistemi educativi europei. L'autore ne ha scelti quattro: Francia, Germania, Inghilterra, Ungheria.

Il volume, nella prima parte, presenta in maniera schematica le principali caratteristiche dei quattro sistemi educativi, con particolare attenzione alla componente professionalizzante. Nella seconda parte si sofferma sugli aspetti più qualificanti della strategia europea per la qualificazione del sistema VET. Dopo questa ampia panoramica il volume si concentra, nella terza parte, sulla situazione della Istruzione Tecnica e Professionale italiana, richiamando i principali aspetti sia del dibattito che dei progetti di riforma in via di definizione.

Ad una lettura attenta si ricava facilmente la "peculiarità" (e la "disorganicità") del sistema italiano rispetto a quelli studiati. L'insieme delle entità del sistema educativo italiano che possono essere ricondotte all'espressione europea VET (Istruzione e Formazione Professionale), infatti, si presenta come una sommatoria di elementi difficilmente riconducibili ad un disegno organico, né dal punto di vista del modello formativo, del modo, cioè, in cui si definiscono i legami tra referenziali professionali e referenziali formativi, né da quello pedagogico, del modo in cui vengono concepiti e perseguiti gli obiettivi educativi, culturali e professionali propri di questo comparto.

Dalle ricerche svolte nel contesto europeo, emerge, inoltre, una riflessione che ci impone un confronto sul modo in cui si è sviluppato e continua ancora per molti aspetti il dibattito circa il tema dei percorsi VET in tutti i casi indagati. Risulta con forte evidenza, agli occhi di un italiano, il fatto che in nessuno dei Paesi studiati il tema dell'Istruzione e Formazione Professionale presenta una valenza ideologica. Anche nei sistemi che attribuiscono maggiore rilevanza al liceo "generalista", come la Francia, nel corso degli anni si è sempre più ampliata la possibilità per i giovani di optare per i percorsi a carattere professionalizzante, e questo a partire già dagli ultimi anni dell'obbligo.

Emerge, in altri termini, una maggiore laicità dei Paesi indagati in riferimento alle tematiche dell'educazione, mentre è solo nel caso italiano che l'ambito dell'istruzione e formazione professionale è ancora visto in modo pregiudiziale come un fattore di segregazione e di esclusione, come se tramite esso si sviluppasse un processo di sub-cittadinanza, assolutamente non di pari dignità rispetto ai percorsi generalisti.

A giudizio dell'autore, dagli elementi raccolti dal confronto appare necessario, per l'Italia, consolidare l'offerta a carattere professionalizzante, evitando – come suggerisce l'insieme degli studi effettuati in tema di comparazione europea – di procedere a limitazioni ed esclusioni. La pluralità dell'offerta e la presenza di modelli culturali, pedagogici ed organizzativi differenti, sia pure nel perseguimento di mete comuni, è da considerare come un valore in quanto consente di dare risposte plurime ad una domanda formativa molto frammentata e differenziata viste le caratteristiche dell'utenza ed in generale del mondo giovanile.

Accanto a ciò, occorre procedere con le iniziative di monitoraggio e valutazione del sistema per rilevare la qualità delle varie offerte, ed in particolare della capacità di queste di fronteggiare la dispersione e favorire uno sbocco positivo sia nel mercato del lavoro sia nelle varie possibilità di prosecuzione formativa. Occorre pertanto rafforzare anche quelle componenti e quelle istituzioni che favoriscono maggiormente il raggiungimento degli obiettivi di Lisbona che segnalano la transizione verso un sistema educativo effettivamente di qualità.

Mario Tonini

FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI, *Rapporto sulla scuola in Italia 2010, Il sistema educativo italiano ed i suoi molteplici divari socio-culturali, territoriali e tecnologici*, Bari, Editori Laterza 2010, pp. 216.

La Fondazione Giovanni Agnelli, fondata nel 1966 a Torino da Fiat e dall'Istituto Finanziario Industriale, dal 2008 ha deciso di concentrare il suo impegno sui temi della scuola e dell'educazione.

Il Rapporto 2010, presentato a Roma nel febbraio scorso, dopo un'attenta analisi del sistema educativo nazionale, si prefigge di offrire anche una base oggettiva da cui partire per una seria politica scolastica.

Nel Rapporto vengono messe in risalto, in primo luogo, le fratture e i divari che caratterizzano il nostro sistema scolastico, con un quadro alquanto variegato e con differenze sostanziali tra le diverse Regioni. Ad esempio uno studente del Nord, secondo i parametri Ocse-Pisa, vanta 68 punti in più rispetto ad un altro del Meridione, e ciò significa che quest'ultimo è indietro di un anno e mezzo rispetto ai suoi coetanei del Nord. Ma se nel Nord, ed in particolare nelle Province autonome di Trento e Bolzano, si hanno risultati di apprendimento che collocano ai vertici delle classifiche mondiali, il sistema educativo italiano si trova di fronte ad una media di *drop-out* che supera di molto quella europea, con un 20% dei giovani da 20 ai 24 anni che possiede solo la licenza media.

A parere della Fondazione, invece, se tutti i giovani conseguissero un diploma di scuola secondaria, il sistema produttivo darebbe lavoro ad un milione e 300mila giovani in più.

Dal Rapporto viene fuori, dunque, un sistema che se per molti versi si presenta rigidamente unitario, per altri mostra un mosaico di realtà disomogenee, con divari profondi tra le diverse Regioni nell'offerta formativa, nelle opportunità di accesso e di successo, e nell'impiego di meccanismi correttivi, come borse di studio, assistenza allo studio, tempo pieno ed orientamento efficace. Ecco alcune delle



raccomandazioni che il Rapporto sulla scuola 2010 evidenzia per una politica scolastica capace di eliminare i divari territoriali. Innanzitutto, sollecita a migliorare i livelli di apprendimento di tutti gli studenti, favorendo specialmente quelli che non superano la soglia minima delle competenze definita a livello internazionale; in secondo luogo, focalizza maggiormente l'urgenza di contrastare l'abbandono scolastico, e ciò dall'apparire dei suoi primi segnali. Più precisamente, la Fondazione individua nelle parole *efficacia, efficienza ed equità* il percorso per migliorare il sistema scolastico italiano. Questo significa, secondo la Fondazione, che occorre scardinare i divari socio-culturali, dove è l'estrazione sociale a determinare la scelta formativa ed il successo scolastico e non le effettive capacità. Per cui, le famiglie più abbienti mandano i figli ai licei, mentre quelle con reddito medio-basso e di origine straniera li indirizzano agli Istituti Tecnici o Professionali. Per la Fondazione occorre, invece, creare un percorso comune che rimandi la scelta ad un momento successivo, tenendoli più a lungo nei percorsi formativi comuni, dove possano riconoscere ed esprimere al meglio le proprie inclinazioni e i propri talenti.

Secondo il Rapporto il federalismo scolastico potrebbe rivelarsi uno strumento molto utile per colmare i divari emersi. Non si tratta solo di abbattere la spesa, ma di responsabilizzare le Regioni nel perseguimento di alcuni traguardi formativi. Col raggiungimento di obiettivi in termini qualitativi verrebbero colmati i divari territoriali, assicurando a tutti, in tutte le regioni, livelli di apprendimento adeguati e maggiore equità nelle opportunità di accesso e di successo formativo, il che porterebbe ogni studente, indipendentemente dalla sua estrazione sociale e territoriale, al raggiungimento di un livello tale di competenze che lo rendono cittadino pienamente attivo, evitandogli esclusione ed emarginazione sociale, e questo soprattutto ai ragazzi del Meridione, dove il 30% di questi non raggiunge la soglia minima di conoscenze e di competenze stabilite a livello internazionale.

Allo Stato toccherà finanziare e sorvegliare sui risultati raggiunti, reinvestendo sempre totalmente nella scuola la razionalizzazione della spesa effettuata, facendosi carico, quindi, delle situazioni di svantaggio e fornendo tutte le risorse aggiuntive necessarie per contenere gli abbandoni scolastici, che colpiscono soprattutto i figli degli immigrati, con un retroterra socio-culturale svantaggiato e che costituiscono oggi la maggior parte dei *drop-out*.

Per contro, alle Regioni spetta scegliere le strategie più adeguate per raggiungere gli obiettivi di un efficace apprendimento, in tempi ragionevoli, dove gli interventi dello Stato debbono essere fatti con cadenze biennali o triennali. I finanziamenti, in questo modo, sarebbero legati al conseguimento di competenze minime per poter esercitare pienamente la propria cittadinanza e non per prevenire la dispersione scolastica.

Per l'effettiva realizzazione di questi risultati si deve considerare l'importanza e la rilevanza degli insegnanti e si deve puntare al miglioramento della loro formazione e all'aumento del loro coinvolgimento.

Un limite del Rapporto, se limite si può chiamare, è l'assenza di riferimenti alle attività formative che molte Regioni hanno promosso in questi anni con la proposta dei percorsi formativi triennali sperimentali di Istruzione e Formazione Professionale, valevoli anche per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione, la cui efficacia è stata ampiamente documentata da varie Istituzioni sia in riferimento alle azioni di contrasto alla dispersione scolastica che in riferimento alla promozione della occupabilità/occupazione dei giovani.

Agnello Basilio