



RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 31 - n. 2 Maggio-Agosto 2015

INDICE

Editoriale

3

Studi e ricerche

MARTOGGIO S., *L'importanza della Formazione Professionale in Italia. Il contributo dei Salesiani* 25

PELLERÉY M., *Uso didattico delle tecnologie mobili e risultati di apprendimento: alcuni apporti derivanti da ricerche internazionali* 39

FRANCHINI R., *L'educativo digitale: esperienze internazionali a confronto* 53

FRANCESCHETTI M., *Tecnici, figure del commercio e dei servizi, artigiani e operai specializzati. Le principali conoscenze e skills da aggiornare in azienda alla luce dell'indagine ISFOL sui fabbisogni* 67

Progetti e esperienze

MEJIA GOMEZ G., *La voce dei protagonisti. Una cooperazione aperta al mondo. Il caso di CNH Industrial* 79

SARTORI R. - PERINI M., *Apprendistato e formazione psicosociale: un'esperienza di conduzione di moduli di socializzazione e competenze relazionali per apprendisti artigiani* 91

MALIZIA G. - CICALTELLI S., *I formatori della Formazione Professionale. Evoluzione del ruolo e della formazione iniziale e in servizio* 111

GIULIANI L., *La valutazione delle politiche del lavoro in Italia. Una questione non più procrastinabile* 125





Osservatorio sulle politiche formative

NICOLI D., *Contributi per la "Buona Formazione Professionale" per i giovani: una scuola popolare per il lavoro dei giovani* _____ **143**

GOLA G. - TACCONI G., *Osservatorio sulle politiche della leFP nelle Regioni italiane. "La scuola che vorrei"... o delle pratiche didattiche. Studio di caso su alcuni percorsi di leFP in Regione Lazio* _____ **159**

Cinema e dintorni

AGOSTI A., *Il sapore della vittoria – Uniti si vince* _____ **179**

DONI T., *Dalla Media Education alla New Media Education* _____ **185**

Schedario: Rapporti

MION R., *La "famiglia italiana" nel Rapporto ISTAT 2015* _____ **197**

Schedario: Libri

Recensioni _____ **213**

Allegato

In allegato a questo numero: DALL'Ò P., *La valutazione. Proposta di itinerario di navigazione per docenti e formatori* _____ **216**



Come abbiamo avuto modo di affermare nell'Editoriale precedente, la Rivista Rassegna CNOS in questo periodo sta monitorando più argomenti, perché ci sono in atto riforme profonde: la riforma costituzionale, la riforma del sistema scolastico, la riforma del lavoro, ecc.

Nel presente Editoriale, tuttavia, ci concentreremo sul DDL "La Buona Scuola" dal momento che sugli altri provvedimenti non si registrano novità di rilievo.

È parso utile offrire al lettore, quindi, una panoramica del dibattito in corso sul tema scuola per meglio comprendere la diversità delle posizioni delle forze in campo e facilitarne la lettura.

Negli editoriali precedenti si è già offerto un primo bilancio sia del Rapporto "La Buona Scuola" che presentava il progetto generale che il Governo intendeva perseguire, al fine di offrire al Paese un sistema educativo più efficace ed efficiente, sia delle linee guida del conseguente ddl.

L'introduzione di quest'ultimo alla Camera dei Deputati il 27 marzo aveva creato un grande fermento – fino allo sciopero del 5 maggio scorso – non solo tra i parlamentari, ma anche tra gli addetti ai lavori e i diretti interessati, soprattutto i docenti, e nella società civile e questo è senz'altro un bene perché ha riportato al centro dell'attenzione del Paese una delle nostre emergenze nazionali più significative, quella educativa.

Nel presente contributo si cercherà di sintetizzare le varie posizioni attraverso l'esame dei testi illustrati durante le audizioni presso le Commissioni riunite "Cultura e Istruzione" di Camera e Senato (e pure nei comunicati stampa) e di evidenziare le novità introdotte dalla Camera anche per le sollecitazioni venute dalle diverse parti interessate.

L'editoriale, pertanto, sarà articolato in due parti.

Nella prima si presenterà l'apporto dei vari soggetti invitati alle audizioni e nella seconda si illustreranno le principali novità introdotte dalla Camera dei Deputati.

1. L'apporto delle audizioni delle rappresentanze della società civile

Per facilitare la comprensione delle varie posizioni si raggrupperanno i differenti contributi – dopo aver premesso le principali osservazioni di carattere gene-

¹ L'Editoriale è opera congiunta dei Condirettori della Rivista Mario Tonini (Direttore Generale CNOS-FAP) e Guglielmo Malizia (Professore emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana).



rale – secondo le articolazioni del Rapporto: l'autonomia, gli studenti e i contenuti dell'insegnamento, la formazione per il mondo del lavoro, il piano di assunzione dei precari e la formazione e la carriera dei docenti, le strategie del cambiamento e le risorse.

1.1. Considerazioni generali

Come era d'aspettarsi, i più critici risultano i sindacati: in proposito ci limitiamo solo ad alcuni riferimenti che possono essere assunti come esemplificazioni del clima generale. La Flc Cgil, pur apprezzando alcuni aspetti positivi del ddl quali l'introduzione di un organico funzionale pluriennale, il mantenimento degli scatti d'anzianità, lo stanziamento di risorse aggiuntive per la valorizzazione del personale, la formazione obbligatoria del personale e l'introduzione del cinque per mille a favore della scuola, tuttavia rifiuta l'impianto generale del disegno di legge «perché non innalza i livelli di istruzione, non favorisce il superamento delle disuguaglianze socioculturali e territoriali che condizionano pesantemente gli esiti scolastici, riduce la democrazia, i diritti e la libertà di insegnamento»². A sua volta, la Cisl Scuola, benché condivide appieno l'obiettivo principale del governo di ridare centralità alla scuola, rimprovera però al testo di improvvisazione e di superficialità e di un ridimensionamento in peggio del progetto iniziale³. Secondo la Flc Cgil, per realizzare la riforma si sarebbe dovuta utilizzare una pluralità di strumenti in base all'urgenza e alle tematiche da affrontare e più precisamente un decreto per le assunzioni dei precari, il contratto per le problematiche relative al rapporto di lavoro e il ddl per le materie di sistema. Le organizzazioni sindacali, inoltre, convergono nel denunciare il pericolo di una riforma calata dall'alto per la gamma molto vasta di deleghe affidate a un governo renitente al dialogo sociale e anche accompagnate dall'esclusione espressa del parere dell'organo consultivo nazionale della scuola, il costituendo Cspi (Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione).

Meno negativo appare il giudizio della Fondazione Giovanni Agnelli che, pur valutando nel loro insieme come insoddisfacenti l'impianto generale e varie misure particolari del ddl, tuttavia riconosce all'iniziativa del governo due meriti principali: la disponibilità di risorse aggiuntive per la scuola e l'innescio di un dibattito nazionale sul ruolo dell'istruzione e della formazione nel nostro Paese⁴.

² FLC CGIL, *Audizione informale sul DDL del governo su "La Buona Scuola"*, Roma, 7 aprile 2015, p. 1.

³ Cfr. CISL SCUOLA, *Memoria depositata in occasione dell'audizione informale del 7.4.2015 presso le Commissioni Riunite*, Roma, 7 aprile 2015.

⁴ Cfr. FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI, *Memoria per l'audizione sul Disegno di legge 2994*, Torino, 6 aprile 2015.



Ha anche apprezzato l'ampiezza e l'articolazione della delega perché offre l'occasione di un ripensamento di tutto il sistema, assicurando l'opportunità di farlo in tempi sufficienti (18 mesi) senza affanni decisionisti.

Più positive appaiono altre audizioni come quella delle associazioni dei dirigenti scolastici in cui si sottolinea che il ddl costituisce un provvedimento progressivo e organico tale da far compiere alla nostra scuola un forte salto in avanti, o quello di Tuttoscuola che parla di una riforma strutturata e di ampio respiro soprattutto sul piano organizzativo⁵.

Nella stessa linea si muovono anche le associazioni delle scuole cattoliche: per tutte riportiamo alla lettera quella della Fidae per la sua completezza, equilibrio e realismo nel senso che si tiene conto sia della validità dei contenuti sia della problematicità delle condizioni per il successo. «Molte delle finalità perseguite nel ddl vanno nella direzione di una scuola più autonoma, più efficiente, più efficace, più aperta e radicata nel territorio, più rispondente ai bisogni individuali degli alunni e della società, più attenta alla formazione del personale, alla valorizzazione della sua professionalità e alla premialità del merito, più vincolata alla rendicontazione sociale del suo operato, più trasparente, più fidelizzata e sostenuta dalla contribuzione diretta della società civile, più rinnovata nei contenuti, nei linguaggi e nei saperi, più sicura nelle strutture edilizie, più collegata in rete, più semplificata nelle procedure amministrative. In sintesi, più europea. Sono aspetti largamente condivisibili, in taluni casi anche coraggiosi perché intaccano vecchie incrostazioni ideologiche ed organizzative, sebbene il loro destino futuro sia legato ad una molteplicità di variabili di cui oggi è difficile dire: come la quantità delle risorse economiche che saranno per davvero destinate, la tempistica e la qualità della decretazione normativa delegata, la volontà e forza politica di perseguire fino in fondo il progetto riformatore delineato, la qualità e quantità delle resistenze corporative e burocratiche che saranno messe in campo per ostacolare il tutto o una sua parte significativa, l'atteggiamento più o meno ostile o collaborativo dei sindacati e dell'apparato burocratico, gli equilibri politici che si andranno a riformulare nel corso del dibattito in Parlamento, l'atteggiamento di apertura o chiusura di chi dovrà poi quotidianamente "praticare" le riforme come i dirigenti e docenti, gli umori variabili della piazza a cominciare da quella studentesca⁶. Del medesimo tenore è anche

⁵ Cfr. ASSOCIAZIONI DEI DIRIGENTI SCOLASTICI, *Audizione a Montecitorio sul ddl Scuola*, Roma, 8 aprile 2015; *Ddl 'La Buona Scuola'. L'audizione di Tuttoscuola*, "Tuttoscuola FOCUS", (8 aprile 2015), n. 557/686.

⁶ FIDAE, *Audizione alla Camera*, Roma, 8 aprile 2015, p. 1. Cfr. anche CdO, DIESSE, ASSOCIAZIONE CULTURALE "IL RISCHIO EDUCATIVO" e DISAL, *Liberi di educare*. Per un disegno di buona scuola, Roma, 15.03.2015); E. LENZI, «Equità e giustizia per le scuole paritarie». Dalle associazioni appello al Parlamento, in "Avvenire", (9 aprile 2015), p. 10.



il giudizio sulla deleghe il cui numero è certamente eccessivo (sebbene si capisca la necessità e l'urgenza di portare a soluzione in tempi certi e relativamente brevi problematiche che si trascinano ormai da troppo tempo per i veti incrociati delle forze interessate) per cui, a motivo pure della loro importanza, si dovrebbe assicurare il coinvolgimento di tutte le forze politiche in Parlamento dato pure che si tratta di tematiche che sono di tutti e non di una sola parte politica.

1.2. L'attuazione piena dell'autonomia

In linea generale i sindacati sono d'accordo circa il rilancio dell'autonomia scolastica sulla base di risorse finanziarie sicure e la previsione del piano triennale dell'offerta formativa; al tempo stesso, però, si dimostrano fortemente critici su vari aspetti qualificanti della proposta del governo. In particolare rifiutano l'idea che l'autonomia si valorizzi potenziando il ruolo e i poteri del dirigente (introducendo cioè, come essi dicono, la figura del preside-sindaco) perché in questa maniera si garantirebbe una gestione efficiente delle risorse umane, finanziarie tecnologiche e materiali, sottraendole ai vincoli della acquisizione preventiva di proposte e pareri, mentre invece a loro parere si priverebbero gli altri organismi collegiali di poteri deliberativi. La concezione delle organizzazioni sindacali è focalizzata sulla scuola come una comunità professionale che istruisce ed educa mediante l'intervento di vari attori che vi operano in spirito di condivisione e di corresponsabilità.

Inoltre, la distribuzione delle competenze tra gli organi collegiali e il dirigente scolastico deve rispettare la normativa del DPR n. 275/99, il Regolamento cioè in materia di autonomia: questo varrebbe soprattutto per la gestione, la definizione e l'attuazione del piano triennale dell'offerta formativa che non possono essere lasciate completamente nelle mani del preside, ma che richiede un riparto articolato dei percorsi decisionali fra le parti interessate. Certamente condivisibili sono le critiche alla procedura per l'approvazione dei piani che richiede di sottoporli a valutazione prima a livello regionale e poi a quello nazionale, sia perché non è realistica per i tempi previsti sia perché non appare coerente con l'obiettivo della piena realizzazione dell'autonomia per cui i piani dovrebbero essere nella completa disponibilità delle scuole.

Come si è già ricordato sopra, la proposta dell'organico funzionale riceve apprezzamento perché supera l'artificiosa distinzione tra organico di diritto e di fatto, mentre i sindacati criticano che i criteri e le modalità di attribuzione vengano affidati ai dirigenti scolastici perché l'organico funzionale deve servire a elevare la qualità dell'offerta formativa e non puramente a diminuire le supplenze. Viene anche lamentata la mancanza di un organico funzionale per il personale Ata (amministrativo, tecnico e ausiliario) che potrebbe rendere inattuabili varie





delle proposte innovative del ddl come il piano nazionale digitale o l'introduzione della didattica laboratoriale.

Nell'audizione che la riguarda Tuttoscuola mette insieme l'ampliamento dell'autonomia e la valorizzazione dell'offerta formativa e ne evidenzia le ricadute positive sul sistema. Infatti, diversamente dal passato recente in cui si è mirato principalmente all'ottimizzazione delle risorse che ha comportato una cura dimagrante nella scuola, l'introduzione del piano triennale dell'offerta formativa consente la realizzazione di un progetto globale finalizzato alla qualificazione dell'offerta e all'elevazione sul piano qualitativo dei livelli di istruzione e di formazione. Risulta senz'altro significativo che i fabbisogni formativi vengano determinati con un approccio dal basso in cui la singola scuola svolge un ruolo attivo e centrale. Indubbiamente le scuole, anche se autonome, non sono in grado da sole di risolvere tutti i problemi del nostro sistema educativo, ma sono necessarie politiche a livello nazionale e la presenza di una cabina centrale di regia che possa indicare orientamenti precisi e obiettivi chiari e fattibili: in altre parole la formula vincente significa maggiore autonomia, controllo e pubblica rendicontazione che per molti aspetti appare come il contrario del modello attuale al tempo stesso fortemente ingessato e con pochi reali controlli.

Quanto ai poteri del dirigente scolastico e alle critiche che lo presentano come un "uomo solo al comando", a parere di Tuttoscuola, è opportuno fare una distinzione. Se le osservazioni in proposito vengono intese come una domanda di deresponsabilizzazione del dirigente, esse si presentano senz'altro infondate; al contrario, sono condivisibili se mirate al rafforzamento e alla compartecipazione delle decisioni di natura strategica che spettano alla scuola autonoma. In altre parole scuola autonoma non significa né assemblearismo né autocrazia.

Anche le associazioni delle scuole cattoliche valutano con favore che il ddl abbia assunto l'autonomia come volano della ripartenza della scuola nel nostro Paese purché venga preservata l'unitarietà del sistema educativo, non vengano introdotte diseguaglianze sul piano territoriale e sia prevista un'adeguata valutazione in base ai risultati. Si dovrà, inoltre, vigilare affinché nella redazione dei decreti attuativi l'autonomia diventi da funzionale, come è ora, veramente reale, cioè liberata da inopportune procedure burocratiche e da eccessivi vincoli centralistici.

Il ruolo del dirigente viene visto come un servizio alla comunità scolastica e in tale qualità costituisce una figura decisiva incaricata di presidiare con gli insegnanti e i genitori spazi di libertà di insegnamento, di progettualità e di proposta formativa. Il rafforzamento delle sue funzioni è positivo a condizione che avvenga all'interno di una corresponsabilizzazione diffusa, anche se differenziata, di tutte le componenti della comunità educativa e a fronte della valutazione della sua azione da parte di un soggetto terzo. Pertanto, il ddl dovrà determinare con più





precisione ed equilibrio gli ambiti di responsabilità, i controlli di contrappesi, il tipo di governance e i passaggi collegiali da osservare. Si dovrà comunque evitare una democrazia scolastica che si limiti a rappresentare le varie componenti e non sia capace di scegliere, decidere ed assumersi le responsabilità.

Si condivide la nuova concezione dell'organico dei docenti. Esso non dovrebbe essere più un istituto giuridico di carattere nazionale, statico e standardizzato, valido per tutti i tipi di scuola, andrebbe gradualmente trasformato in uno strumento funzionale alle esigenze proprie di ciascuna scuola e bisognerebbe garantire a queste ultime il compito di fissare la dotazione organica aggiuntiva. Sulla stessa linea si pone anche la Fondazione Agnelli che vede nell'organico funzionale soprattutto uno strumento per realizzare una scuola sempre aperta, incominciando dal pomeriggio, e rendere l'offerta formativa più flessibile ed efficace in particolare riguardo al problema della dispersione, a condizione però di superare la rigida separazione tra posti comuni, di sostegno e di potenziamento dell'offerta formativa con quest'ultima categoria destinata a trasformarsi in un'area di parcheggio.

Pure le associazioni dei dirigenti scolastici ritengono importante sia l'attuazione piena dell'autonomia sia soprattutto il rafforzamento della funzione del dirigente. A loro parere non si tratta di nuovi poteri che vengono attribuiti ai presidi, ma di un ruolo che va a inserirsi nel rispetto dell'autonomia scolastica. Sulla stessa linea si pone pure la Fondazione Agnelli che apprezza la centralità riconosciuta al dirigente come regista dei meccanismi di programmazione del piano triennale dell'offerta formativa, del fabbisogno di organico e della selezione e valutazione degli insegnanti, anche perché la ricerca internazionale evidenzia come la sua azione abbia un effetto significativo di natura positiva sugli apprendimenti degli studenti; al tempo stesso bisognerà prevedere adeguati contrappesi e un percorso di formazione di qualità per la sua preparazione. Secondo le associazioni dei dirigenti scolastici, a compiti più gravosi dovrebbe corrispondere una ridefinizione della dirigenza scolastica con il suo inserimento nel ruolo unico della dirigenza pubblica e un aumento dei fondi previsti per le loro retribuzioni: su questo punto sono d'accordo anche le organizzazioni sindacali dei docenti. Si lamenta infine che venga mantenuto il duopolio dirigente/insegnanti senza prevedere in maniera adeguata figure intermedie di sistema.

1.3. La centralità degli studenti e i contenuti degli insegnamenti

Il ddl ristabilisce correttamente la centralità degli studenti e dei loro bisogni formativi che si era persa nel rapporto iniziale del 3 settembre scorso che aveva dato la priorità agli insegnanti. Sono soprattutto le associazioni delle scuole cattoliche a evidenziare questo aspetto. Si nota infatti nel testo una centratura più



marcata sul percorso formativo dell'allievo rispetto al quale vanno promossi l'innalzamento della qualità della didattica, l'introduzione di insegnamenti opzionali, la previsione della personalizzazione e una maggiore rispondenza ai bisogni del territorio. Questi orientamenti rendono necessaria una scuola più flessibile e chiamano in causa insegnanti, dirigenti e famiglie nel promuovere le capacità e le attitudini degli studenti.

Alla centralità degli allievi corrisponde secondo Tuttoscuola un'eccezionale crescita quantitativa delle conoscenze e delle competenze che gli alunni dovrebbero apprendere. Sempre a parere della rivista in questione, per fare fronte a tale crescita sarebbero necessarie molte più ore di insegnamento e un uso super-intensivo dell'orario attuale: ciò porrebbe un grave problema per i molti studenti che già attualmente lasciano la secondaria superiore per la difficoltà di conformarsi ai ritmi e di assimilarne le conoscenze. Esiste pertanto un pericolo reale di cadere nell'enciclopedismo. Più in generale, l'impianto curricolare seguito dal ddl si ridurrebbe a rafforzare e integrare l'esistente e si fermerebbe a contenuti e articolazioni disciplinari rivolte più al passato che al futuro con il rischio che siano superati quasi subito perché il cambiamento culturale in atto sta facendo saltare le divisioni tradizionali fra le materie e si orienta decisamente verso oggetti interdisciplinari.

Nella stessa direzione si collocano anche le associazioni dei dirigenti scolastici che denunciano la presenza di troppe materie e propongono di eliminarne alcune: bisognerebbe evitare una bulimia curricolare e puntare a una riscrittura degli attuali indirizzi curricolari, ridefinendo le competenze, prosciugando i contenuti, inserendo discipline e progetti a scelta degli allievi in sostituzione di altri e non in aggiunta.

Le associazioni di scuola cattolica esprimono apprezzamento per l'introduzione dell'insegnamento della lingua inglese, della musica e dell'educazione fisica con ricorso a docenti di madre lingua o abilitati e per il potenziamento degli insegnamenti opzionali, a condizione di evitare forme di sovraccarico enciclopedico.

A nostro parere tutto dipende se si punterà principalmente all'aumento delle conoscenze e delle discipline o piuttosto si mirerà ad accrescere le competenze da acquisire e l'opzionalità dei programmi. In ogni caso, i pericoli denunciati sono reali e vanno affrontati soprattutto in sede di redazione dei decreti attuativi.

La Fondazione Agnelli fa notare che si potrebbe fare di più riguardo all'inclusione. Soprattutto, si evidenzia che il ddl non ha ripreso proposte valide che erano comparse nel febbraio scorso. Più in particolare nel testo attuale manca il riferimento al coinvolgimento, alla corresponsabilizzazione di tutti i docenti di classi che sono frequentate da studenti con bisogni educativi speciali; inoltre, l'attenzione si concentra sugli allievi con disabilità e si trascurano gli altri BES; non si riscontra alcuna menzione alla formazione in didattica inclusiva e speciale



di base a tutto il personale docente, dirigente e Ata; le deleghe rivelano una concezione conservativa dell'inclusione, limitata alla revisione del ruolo dell'insegnante di sostegno, dei criteri di assegnazione, e di quelli valutativi della certificazione e dell'iter diagnostico degli alunni con disabilità.

Tuttoscuola lamenta un'analogia disattenzione nei riguardi della dispersione. Sono previsti una serie di strumenti, ma il loro uso dipende troppo dalla buona volontà delle singole scuole, mentre sarebbe necessario un programma a livello nazionale con obiettivi cogenti per le scuole e che dovrebbe includere corsi di recupero pomeridiani ed estivi obbligatori. Inoltre, bisognerebbe cercare di risolvere radicalmente il problema delle bocciature con misure anche in via amministrativa mirando a: una riduzione drastica delle bocciature nel biennio della secondaria superiore mediante piani di studio più flessibili e personalizzati, invitando gli insegnanti a servirsi di criteri che prendano in considerazione i progressi degli studenti in confronto ai punti di partenza e alla loro origine familiare e obbligandoli anche a frequentare corsi di recupero; il potenziamento degli interventi di orientamento nella secondaria di primo grado; la facilitazione del passaggio ad altro indirizzo di studio fino almeno al 31 gennaio nel primo anno della secondaria superiore; l'aumento delle opportunità di incontro degli alunni della terza media con realtà formative diverse e con le imprese.

Anche per risolvere il sovraffollamento delle classi non è sufficiente – a giudizio di Tuttoscuola – l'attuazione piena dell'autonomia. In proposito va anzitutto precisato che esso contribuisce ad abbassare la qualità dei livelli formativi in quanto può compromettere la personalizzazione degli interventi educativi. Non bisogna inoltre dimenticare che il problema dipende da provvedimenti presi in anni recenti per diminuire la spesa pubblica, per cui la soluzione completa può essere assicurata solo dal sistema. Pertanto, bisogna operare una normalizzazione graduale del numero degli alunni, tenendo conto che moltissime sono anche le classi sotto-dimensionate. Le direzioni principali sono due: riequilibrio territoriale delle situazioni esistenti tra sovra-dimensionamento e sotto-dimensionamento e riduzione progressiva del numero massimo degli alunni per classe.

Una novità importante è quella che riguarda il segmento 0-6 anni. In altre parole si intenderebbe realizzare un sistema integrato di educazione e di istruzione fin dalla nascita che parta dalle buone pratiche esistenti. Le audizioni hanno evidenziato due aspetti critici della proposta, pur apprezzandola globalmente a condizione che non si voglia omogeneizzare l'offerta e si rispettino le caratteristiche dello sviluppo del bambino. Più in particolare, la Fism ha sostenuto la necessità di rivedere l'art. 21 per la parte relativa alla delega al governo perché ivi si parla soltanto di scuole dell'infanzia statali, cancellando con un semplice aggettivo (statale appunto) il sistema pubblico integrato che include le scuole paritarie e degli Enti locali. A sua volta Tuttoscuola fa notare che le Gae dell'in-



fanzia non vengono toccate diversamente da quelle degli altri ordini di scuola per cui la scuola dell'infanzia viene definita come la cenerentola dell'organico funzionale; la stessa rivista avanza l'ipotesi che si sia voluto creare un tesoretto di posti da utilizzare al momento della riforma 0-6 anni.

1.4. Una Buona Scuola fondata sul lavoro

Le associazioni delle scuole cattoliche fanno notare con favore che il ddl prevede un potenziamento del rapporto scuola-lavoro nel secondo ciclo purché ciò avvenga in un contesto educativo unitario e sia mirato allo sviluppo della formazione culturale e professionale dello studente. In questo senso sono condivisibili proposte come la crescita delle ore di alternanza, la conseguente attribuzione di risorse specifiche per la sua realizzazione, l'intensificazione delle relazioni delle scuole con le imprese. Nella medesima direzione si collocano: Tuttoscuola che apprezza l'impegno a promuovere ogni forma di collaborazione e di sinergia possibile tra scuola, territorio e lavoro, in quanto costituisce un ambito che richiede una sostanziale riorganizzazione e un deciso rilancio per cui sarebbe necessario determinare con più precisione le risorse per la concretizzazione degli interventi; l'ISFOL che, pur d'accordo con la promozione dell'alternanza, fa notare i problemi nell'attuazione a motivo della situazione specifica dell'economia del nostro Paese contraddistinta dalla presenza di piccole e medie imprese irregolarmente ripartite a livello territoriale, e in ragione della necessità di attuare una alternanza valida tale da offrire agli allievi contesti in grado di riceverli, di formarli e di tutorarli in maniera soddisfacente⁷.

Indubbiamente, le osservazioni più significative, in particolare quelle critiche, sono venute da Forma, l'Associazione nazionale di cui fanno parte i principali Enti storici di FP e importanti organizzazioni di rappresentanza delle imprese e del lavoro con oltre 600 CFP e più di 130.000 allievi (mentre tutto il sistema di IeFP, comprensivo delle istituzioni formative accreditate e degli istituti professionali in sussidiarietà, accoglie 315.000 giovani pari al 10% del gruppo di età corrispondente)⁸. La Buona Scuola in Europa comprende la IeFP (e in sede UE il Governo italiano dichiara il proprio impegno alla sua diffusione e al suo miglioramento), mentre il ddl sembra ignorarla.

Varie sono le ragioni e importanti che giustificano una sua menzione adeguata nel ddl: è un sotto-sistema alla pari con quello dell'Istruzione secondaria superiore all'interno del sistema educativo di Istruzione e di Formazione del se-

⁷ Cfr. ISFOL, *Audizione presso le commissioni parlamentari*, Roma, 09.04.2015.

⁸ Cfr. FORMA, *Ddl "Buona Scuola" e IeFP*. Contributo di Forma alle Commissioni Riunite, Roma, 8 aprile 2015; FORMA, *Proposte di emendamento*, Roma, 8 aprile 2015.

condo ciclo; i risultati che la riguardano sono particolarmente soddisfacenti perché, dove è attivata la IeFP delle istituzioni formative accreditate, il 50% dei giovani è occupato entro tre anni dalla qualifica, crolla la dispersione scolastica e i costi si abbassano del 30% rispetto all'istruzione statale; gli istituti professionali al contrario soffrono di una grave crisi perché vengono percepiti come brutte copie degli istituti tecnici o dei migliori CFP, tranne che per il settore alberghiero e della ristorazione, e perché il loro tasso di dispersione già molto elevato non riesce a scendere.

Sulla base delle ragioni appena menzionate, Forma ha avanzato una serie di proposte di correzioni del ddl. Anzitutto, il testo dovrà contenere un articolo specifico, dedicato agli allievi delle istituzioni formative accreditate alle quali va assicurata, come per le scuole statali, la più ampia flessibilità, diversificazione, efficienza ed efficacia del servizio e l'integrazione e miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, l'introduzione di tecnologie innovative e il coordinamento con il contesto territoriale. L'Associazione chiede la previsione di una programmazione triennale, che impegni lo Stato e tutte le Regioni a concorrervi, anche con le risorse dei fondi strutturali europei, con tre obiettivi quali il rafforzamento delle conoscenze e delle competenze degli allievi della IeFP, l'introduzione in tutte le Regioni del IV anno in vista del conseguimento del diploma professionale e una maggiore apertura dei Centri al territorio, per promuovere in maniera più efficace la prevenzione della dispersione e il rientro in formazione dei giovani che non possiedono neppure una qualifica professionale. Tutte le agevolazioni fiscali vanno estese, in uguale misura, anche alla IeFP, come pure le misure inerenti l'edilizia, la sicurezza e il potenziamento dei laboratori. Più in generale, si dovrebbe cogliere l'opportunità del ddl per innovare complessivamente l'attuale modello di organizzazione dell'istruzione tecnico professionale, in corrispondenza con i settori che contraddistinguono il mondo produttivo del XXI secolo (la tecnologia, l'economia e la finanza, i servizi alla persona e al territorio), abolendo l'anacronistica distinzione tra i percorsi scolastici di istruzione tecnica e professionale e le sovrapposizioni con quelli di IeFP. In aggiunta dovranno essere migliorati i sistemi di valutazione degli apprendimenti degli allievi della IeFP e dell'offerta formativa fornita, nel rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni stabiliti dallo Stato, come indicato nel ddl per le scuole. Si chiede anche la soppressione del c. 6 dell'art. 4 che prescrive che tutte le secondarie di secondo grado (inclusi i licei) possano permettere ai loro studenti di conseguire in apprendistato qualifiche e diplomi professionali, non tenendo conto che hanno un ordinamento del tutto diverso da quello dei percorsi di IeFP per obiettivi, struttura, durata, impianto pedagogico e risultati di apprendimento e che secondo il Titolo V della Costituzione le materie relative all'apprendistato e ai percorsi di IeFP sono di esclusiva competenza delle Regioni.



1.5. La questione insegnanti

Per ragioni di chiarezza è bene distinguere tra le problematiche relative al piano straordinario di assunzioni dei docenti e quelle riguardanti la formazione, la valutazione e la carriera.

Le organizzazioni sindacali valutano con preoccupazione il ridimensionamento che sarebbe avvenuto negli obiettivi del piano assunzionale per effetto della diminuzione per un terzo della sua consistenza per cui rimarrebbero ignorati i diritti di migliaia di precari non rientranti nella categorie previste per non parlare poi dei precari Ata che sarebbero del tutto esclusi.

Il ddl risolverebbe il problema del precariato solo in maniera parziale, procedendo all'assunzione unicamente degli insegnanti compresi nelle Gae e dei vincitori del concorso a cattedre del 2012, per cui non garantirebbe la stabilizzazione del rapporto di lavoro di tutto il personale precario attualmente in servizio nella scuola.

Inoltre, la proposta del governo non sarebbe in grado di assicurare neppure la continuità didattica. Infatti, nel presente anno scolastico degli oltre 130.000 contratti annuali conferiti solo circa 58.000 sarebbero stati conclusi con insegnanti delle Gae, mentre 78.000 sarebbero stati stipulati con precari prevalentemente abilitati ma non inclusi nelle Gae; pertanto, non sarebbe sufficiente l'immissione in ruolo di tutti i docenti delle Gae, ma per garantire la continuità didattica bisognerebbe stabilizzare tutti i docenti che occupano attualmente una cattedra o un posto anche solo fino al 30 giugno.

Secondo i sindacati andrebbero accolte le domande di stabilizzazione degli idonei al concorso a cattedre del 2012 in quanto il DM n. 356/2014, avendo previsto anche per loro lo scorrimento delle graduatorie, ha creato un'aspettativa che non può essere cancellata. Su questa osservazione è d'accordo pure Tuttoscuola che fa notare che l'assunzione degli idonei del concorso del 2012 era prevista nel Rapporto su "La Buona Scuola".

A sua volta il non reitero dei contratti a tempo determinato per la copertura di posti vacanti e disponibili dopo 36 mesi viene giudicato un provvedimento vergognoso. Esso infatti priva gli interessati di un diritto acquisito derivante dalla collocazione nelle graduatorie di istituto di seconda e di terza fascia. Anche Tuttoscuola condivide queste critiche perché per effetto della norma secondo la quale i contratti di lavoro a tempo determinato non possono superare nella scuola i 36 mesi circa 60.000 tra insegnanti e personale Ata che hanno accumulato 36 mesi di servizio non potranno avere un altro rapporto di lavoro a tempo determinato e sarebbero penalizzati per avere lavorato troppo dopo aver risposto a un'esigenza dello Stato. La Rivista propone come soluzione immediata quella di consentire loro di accedere alle supplenze brevi conferite dal dirigente e in via definitiva di preve-





dere una riserva di posti nel prossimo concorso per i docenti iscritti alle graduatorie di istituto in seconda fascia e, quindi, in possesso dell'abilitazione.

Al fine di rispondere ad una esigenza di equità fortemente rivendicata dal personale precario, le organizzazioni sindacali richiedono una profonda rivisitazione della normativa contenuta nel ddl a loro riguardo. In sintesi dovrebbe essere previsto un piano pluriennale per la stabilizzazione del personale docente, educativo ed Ata che risolva definitivamente il problema del precariato. Pertanto, il concorso, che pure rimane il canale normale per le assunzioni, andrebbe rinviato a un periodo successivo all'avvenuta stabilizzazione.

Di diverso tenore sono le indicazioni contenute nell'audizione della Fondazione Agnelli. La memoria presentata in proposito parte dal quadro delle competenze dei docenti che ritiene inadeguate e carenti, non all'altezza di standard professionali moderni. Ricerche nazionali e internazionali mettono in evidenza tale situazione: tra il 50% e il 60% dichiara di non aver ricevuto una formazione soddisfacente nella didattica della materia che insegna e di trovarsi in difficoltà nel gestire le relazioni con gli studenti; nel confronto con gli altri Paesi occupano le ultime posizioni per la formazione didattica e professionale, mentre superano tutti per la preferenza della lezione frontale. Pertanto, il nostro sistema di istruzione e di formazione non può continuare ad assumere docenti senza impegnarsi a formarne, perfezionarne e valutarne periodicamente le competenze professionali e le qualità personali, ma dovrebbe dimostrarsi capace di attrarre i laureati migliori, restituendo alla funzione docente prestigio mediante una preparazione adeguata, una selezione severa e riconoscimenti retributivi e di carriera.

A giudizio della Fondazione il piano straordinario di assunzioni del governo non si muoverebbe nella direzione giusta in quanto non garantirebbe un corpo docente preparato secondo standard professionali adeguati ai bisogni formativi della società della conoscenza e ciò per varie ragioni.

Anzitutto, la proposta del governo adotta una logica rovesciata nel senso che parte dall'offerta di insegnanti e non dalla domanda di formazione: in altre parole, invece di determinare le competenze da insegnare nei diversi ordini e gradi di scuola in risposta alle esigenze formative dei giovani, delle famiglie e del Paese, si organizza prima l'offerta formativa sulla base delle classi di concorso maggiormente presenti nella Gae e quindi da smaltire.

In secondo luogo non si possiedono sufficienti informazioni sulle competenze dei docenti delle Gae e i dati disponibili non sono del tutto tranquillizzanti. I docenti che le compongono provengono da percorsi formativi assai diversi tra di loro la cui qualità non è chiaramente decifrabile; inoltre, molti di loro negli ultimi anni non hanno svolto attività di docenza o lo hanno fatto raramente.

La ripartizione delle Gae per classi di concorso e per area geografica si accorda male con la domanda formativa dei diversi territori. In particolare, si riscontrano



due divari: il primo dipendente dalla carenza di docenti in determinati ambiti di insegnamento e dalla loro sovrabbondanza in altri; il secondo dovuto a squilibri di natura territoriale per cui in conseguenza degli andamenti demografici il numero delle cattedre sta aumentando al Centro-Nord e diminuendo al Sud dove però risiedono la gran parte degli iscritti alle Gae. Pertanto, la Fondazione ipotizza che molti dei neo-assunti dalle Gae (all'incirca 20-30mila, quelli cioè che negli ultimi anni non riuscivano ad avere supplenze annuali) non potranno essere assegnati a insegnamenti scoperti in quanto i titoli e la residenza non lo consentiranno, ma verranno utilizzati nei nuovi ruoli di potenziamento dell'offerta formativa che tenderanno a divenire aree di parcheggio, mentre molte cattedre seguiranno ad essere attribuite a supplenti annuali inclusi nelle graduatorie di istituto; al tempo stesso verrà consumata un'ingiustizia nei confronti di questi ultimi, in particolare degli abilitati di seconda fascia, ai quali è andata negli ultimi anni oltre la metà delle supplenze annuali, in quanto non saranno stabilizzati dal governo.

Un'ultima ragione va ricercata in un notevole rallentamento dei processi di ringiovanimento della classe docente. L'assunzione di oltre 100.000 iscritti nelle Gae è destinata a ridurre significativamente nei prossimi decenni l'entrata nella professione docente di giovani laureati, molti dei quali sarebbero maggiormente motivati e meglio preparati nelle competenze della scuola del futuro.

In conclusione, la Fondazione respinge il piano governativo di assunzione dei docenti della Gae dal primo settembre del 2015 senza una previa valutazione delle loro capacità e competenze disciplinari e didattiche. La selezione non potrebbe consistere in un inasprimento dei criteri dell'anno di prova sia che si tratti di una verifica degli adempimenti formali, come è ovvio, sia che implichi il vaglio sostanziale del dirigente scolastico perché non assicurerebbe parametri uniformi sul territorio nazionale. Rimarrebbe soltanto l'ipotesi di sottoporli a una prova concorsuale che, però, significherebbe a nostro parere un rinvio alle calende greche della loro assunzione, mentre potrebbe bastare rendere più efficace l'anno di prova, stabilendo criteri di valutazione a livello nazionale.

Passando ora alle questioni riguardanti la formazione, la valutazione e la carriera dei docenti, si può incominciare anche questa volta dalle posizioni piuttosto critiche dei sindacati. Anzitutto, la procedura di assegnazione degli incarichi agli insegnanti da parte del dirigente, oltre a costituire un super-potere inaccettabile, sarebbe molto confusa sul piano gestionale; anche le procedure negoziali per la selezione degli insegnanti rischierebbe di attivare dinamiche difficilmente controllabili persino tra scuola e scuola. Come si è ricordato sopra, si è apprezzato che gli scatti di anzianità siano stati conservati e che siano state previste risorse aggiuntive per la valorizzazione del personale, ma viene criticato che queste siano assegnate in maniera discrezionale e al di fuori della disciplina contrattuale. Del tutto condivisibile è l'introduzione della obbligatorietà della formazione in servi-



zio del personale per il miglioramento della qualità del servizio; mancherebbe tuttavia la contropartita a livello economico.

Anche in questo caso la Fondazione Agnelli si colloca in una prospettiva diversa. Il punto di partenza è il consenso alla proposta secondo la quale dal 2015-16 l'unico canale per l'ingresso nella professione docente consisterà nel concorso ordinario nazionale da indire con cadenza regolare, esami rigorosi e graduatorie che manterranno la loro validità fino al concorso seguente, sulla base di classi di concorso più ampie e flessibili: pertanto, queste ultime vanno riviste come stabilito nel ddl di cui viene condivisa l'idea della riforma della formazione iniziale con valore abilitante.

La Fondazione risulta d'accordo pure sulla assegnazione del personale mediante chiamata diretta da parte delle scuole che opereranno le loro scelte sulla base dei loro bisogni di natura didattica e organizzativa regolarmente aggiornati dai piani dell'offerta formativa. Si tratta di una proposta veramente rivoluzionaria rispetto alla cultura formativa del nostro sistema educativo per cui il ddl dovrà conquistarsi il consenso dei docenti, prevedendo in particolare dei contrappesi alla discrezionalità decisionale dei dirigenti quali il controllo a priori da parte degli organi collegiali e la valutazione a posteriori degli esiti della scuola.

Altrettanto condivisibile è l'introduzione della obbligatorietà della formazione in servizio e la previsione di adeguati finanziamenti. Le associazioni di scuola cattolica sottolineano in proposito la necessità di valorizzare maggiormente l'apporto delle associazioni professionali.

La Fondazione lamenta invece che non si sia proceduto a una differente strutturazione della carriera docente perché a suo parere questa è l'unica strada percorribile per arrivare a premiare il merito degli insegnanti. Infatti, questi ultimi sono divenuti dei professionisti che devono essere capaci di partecipare attivamente alla collegialità della scuola autonoma, contribuire al buon funzionamento dell'organizzazione e impegnarsi nello sviluppo delle proprie competenze. La loro carriera dovrebbe prendere in considerazione tutte queste dimensioni e articolarsi in due o tre livelli, con tetti percentuali di ammissione determinati per ogni livello, aumenti di stipendio permanenti e portabili nei trasferimenti e passaggi di livello disciplinati da concorsi nazionali che dovrebbero utilizzare elementi diversi di valutazione. La carriera dovrebbe essere unica nel senso di evitare di distinguere un percorso fondato su competenze didattico-disciplinari e un altro su quelle organizzative perché ambedue fanno parte del patrimonio di capacità di un docente. Inoltre, la carriera va concepita come uno sviluppo professionale che può sboccare sulla dirigenza scolastica o tecnica. Da ultimo, va evidenziato che sul tema della premialità del merito del personale docente e dello sviluppo della carriera sono d'accordo in linea generale anche le associazioni di scuola cattolica che al tempo stesso chiedono che il ddl precisi le modalità di accertamento del



merito attraverso procedure semplici che assicurino la corresponsabilità degli attori coinvolti.

Un'altra osservazione critica riguarda la considerazione inadeguata che il ddl riserverebbe al middle management, cioè alle figure/funzioni intermedie che sono, invece, destinate a esercitare compiti sempre più importanti soprattutto in scuole grandi e articolate in vari plessi. Come si è anticipato sopra, parlando del dirigente, su questa posizione convergono anche le associazioni dei dirigenti scolastici che denunciano l'attuale duopolio preside/insegnanti. In proposito, la Fondazione avanza due suggerimenti: a ciascuna scuola autonoma deve essere riconosciuto il diritto di definire il proprio staff in relazione alle sue esigenze; le funzioni più importanti dovrebbero essere assegnate a docenti che abbiano conseguito un livello superiore di carriera.

1.6. Le strategie del cambiamento e le risorse

In questo ambito la tematica maggiormente discussa è stata quella della detraibilità delle spese per la frequenza scolastica. Particolarmente critica risulta la posizione della Flc Cgil che propone di stornare a favore della scuola statale le risorse assegnate a questo scopo per finanziare, invece, il diritto allo studio. A parere di questa organizzazione sindacale non ci sarebbe motivo di introdurre altri provvedimenti in favore delle scuole private (sic! dimenticando che sono scuole paritarie) in quanto iscriversi ad esse costituirebbe una decisione libera delle famiglie che dovrebbe avvenire senza oneri dello Stato, mentre bisognerebbe evitare di sottrarre preziosi finanziamenti all'istruzione pubblica (ma secondo la legge n. 62/2000 le scuole paritarie sono parti integranti del sistema pubblico di istruzione e di formazione!).

Analoghe osservazioni vengono fatte riguardo allo "school bonus". Quanto alla possibilità di destinare il cinque per mille alle istituzioni scolastiche, la Flc Cgil sostiene che esso deve essere finalizzato a potenziare il "sistema pubblico" e non le "singole scuole".

Di tutt'altro avviso si mostrano le associazioni delle scuole cattoliche. Per tutte riportiamo quasi alla lettera le posizioni della Fidae, data anche qui la filosofia della nostra rivista e gli interessi dei suoi lettori. «Il ddl concentra la sua attenzione in maniera quasi esclusiva sulla scuola statale. Sebbene rappresenti oltre un milione e 200 mila alunni la scuola paritaria rimane relegata sostanzialmente in una visione e in una condizione di "marginalità", "residualità", "supplenza" [...]. È una prospettiva che ricalca un passato che contraddice quanto si verifica in Europa, dove il pluralismo istituzionale scolastico è la regola e non l'eccezione; che contraddice due importanti Risoluzioni dell'Unione europea, una del 12 marzo 1984 e l'altra del 4 ottobre 2012, con le quali i singoli Stati nazio-



nali sono richiamati fortemente a non praticare alcuna discriminazione tra scuole statali e paritarie pena alcune pesanti sanzioni; che contraddice alcuni diritti umani fondamentali universalmente riconosciuti come quello della libertà di scelta educativa e del libero insegnamento; che contraddice una legge approvata dal Parlamento italiano, la legge 62 del 2000, nella quale all'art. 1 comma 1 si afferma esplicitamente che il sistema nazionale di istruzione e formazione è "unico" e "costituito" dalle scuole statali e paritarie e che la scuola paritaria svolge un "servizio pubblico" nell'interesse del bene comune.

Pertanto [...] è necessario che questo ddl provveda ad individuare soluzioni che le [alla scuola paritaria] faccia, nell'interesse del bene comune, svolgere compiutamente la sua funzione secondo standard di qualità che corrispondano alla crescente e diversificata domanda educativa. In particolare chiediamo che, senza alcuna sorta di discriminazione rispetto al comparto scuola statale, siano garantiti:

- a) ai docenti: la carta dell'importo nominale di euro 500 annui per l'aggiornamento e la formazione per ciascun anno scolastico (art. 10.1); il sostegno per la formazione in servizio (art. 10.4); l'assegnazione di un bonus per la valorizzazione del merito (art. 11);*
- b) alle scuole: l'accesso ai fondi per l'attuazione del Piano nazionale (art. 10.5), la presenza nel portale unico (art. 14); l'inclusione tra i soggetti aventi titolo al riparto del cinque per mille (art. 15); la destinazione delle erogazioni liberali (school bonus) (art. 16);*
- c) ai genitori: la detrazione delle spese di iscrizione e frequenza delle scuole dell'infanzia, del primo ma anche del secondo ciclo per un importo annuo pari almeno a 4000 euro per alunno o studente (art. 17) così da stabilire tra i genitori delle scuole paritarie e statali, tutti cittadini della stessa nazione, una condizione almeno "simbolicamente" di equità e giustizia, tenendo a mente che il costo medio dell'alunno della scuola statale, (largamente al di sopra di 7000 euro annui), è ben superiore a questo importo»⁹.*

Va notato che anche Tuttoscuola si schiera per la estensibilità alle scuole paritarie delle misure previste dal ddl.

Trova un consenso generale la proposta di creare un portale unico dei dati relativi alle scuole. In proposito va ricordato che negli ultimi due anni il Ministero è stato posto sotto accusa per non avere messo a disposizione informazioni in suo possesso. L'open data consentirebbe di riprendere il percorso iniziato dall'on. Profumo verso la massima trasparenza. Tuttoscuola fa notare le problematiche finanziarie che potrebbero insorgere a proposito della realizzazione di un sistema di assistenza alle scuole perché dovrebbe essere assicurato senza nuovi e maggiori oneri a carico della finanza pubblica.

⁹ FIDAE, *Audizione alla Camera, op. cit.*, pp. 2-3 (sottolineature nostre).





Anche l'attivazione del piano nazionale di scuola digitale e di laboratori territoriali ha riscontri sostanzialmente positivi. Tuttoscuola fa correttamente osservare in proposito che bisognerebbe uscire dalle affermazioni di principio per passare alla definizione di priorità di finanziamento per la formazione in servizio del personale dirigente, insegnante ed Ata.

2. Le novità introdotte dalla Camera

Il 20 maggio scorso il ddl su la "Buona Scuola" è stato approvato dalla Camera dei deputati¹⁰. Esso è frutto di un processo che, come si è detto sopra, è iniziato il 3 settembre scorso ed in prima istanza è stato oggetto di una lunga consultazione che è terminata con la presentazione alla Camera di un ddl¹¹ il 27 marzo; questo è stato discusso nella VII Commissione permanente (Cultura, Scienza e Istruzione) che, dopo aver apportato delle modifiche al testo, il 13 maggio 2015, ha deliberato di riferire favorevolmente in aula in proposito¹². Qui di seguito presenteremo una sintesi dell'articolato del 20 maggio, cercando anche di mettere in risalto i cambiamenti principali intervenuti alla Camera.

2.1. La centralità dell'autonomia

Una delle finalità principali del ddl consiste nell'assicurare la piena attuazione dell'autonomia in quanto la relativa normativa esiste da quasi 20 anni ed è adeguata, ma la pratica è lontana dall'essere soddisfacente. Fulcro di tale disegno è certamente costituito dal ruolo centrale del dirigente scolastico che, però, non dovrebbe essere considerato come un preside sindaco o sceriffo, ma come un leader educativo. Nel dibattito parlamentare la sua figura è stata ripensata da quella di un "uomo solo al comando" a quella di un professionista dell'educazione capace di progettare e di gestire la vita della propria scuola in uno spirito di maggiore collegialità. A loro spetterà di promuovere il piano triennale dell'offerta formativa che, però, sarà predisposto dagli organismi collegiali. Essi potranno scegliere la propria squadra, identificando in relazione ai posti che si liberano ogni anno, gli

¹⁰ Cfr. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Testo approvato alla Camera. Disegno di Legge n. 2994-A, Camera dei Deputati, Roma, 20-05-2015.

¹¹ Cfr. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e di formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Disegno di Legge n. 2994, Camera dei Deputati, Roma, 27 marzo 2015.

¹² Cfr. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Testo coordinato in uscita dalla VII Commissione della Camera. Disegno di Legge n. 2994-A, Camera dei Deputati, Roma, 13-05-2015.



insegnanti più adeguati per la loro formazione ed esperienza ad attuare il progetto educativo dell'istituto. La selezione verrà effettuata in base ai parametri decisi dal comitato di valutazione che è costituito oltre che dal dirigente anche da due docenti e da due genitori nelle primarie e nelle secondarie di 1° grado e da un genitore e uno studente in quelle di 2° grado. In ogni caso non è il preside ad assumere, ma lo Stato ed è solo dopo l'assunzione che avviene la scelta degli insegnanti, tenendo conto, oltre che dei parametri ricordati sopra e delle caratteristiche dell'offerta formativa, anche di criteri prefissati come la durata triennale e rinnovabile, il curriculum del docente da valutare anche attraverso colloqui, il divieto di chiamare parenti e affini o personale in conflitto di interesse, e tutto il processo dovrà aver luogo nella massima trasparenza per cui i dirigenti renderanno pubbliche attraverso il sito della scuola, tutte le informazioni riguardanti gli incarichi attribuiti. Da ultimo la loro gestione sarà sottoposta a valutazione esterna da parte di ispettori ministeriali e inciderà sulla retribuzione aggiuntiva.

Il quadro di riferimento di ogni scuola sarà rappresentato dal piano triennale dell'offerta formativa in base al quale le scuole potranno far conoscere alle famiglie il loro progetto educativo e indicare allo Stato le loro esigenze in termini di insegnanti e di risorse. Esso è predisposto con l'apporto di tutte le componenti dell'istituto: vengono elaborati dal collegio dei docenti in base agli orientamenti stabiliti dal dirigente e approvati dal consiglio di istituto o di circolo dove siedono i rappresentanti dei genitori e nelle secondarie di 2° grado anche degli allievi.

Un'altra novità della "Buona Scuola" è l'organico funzionale. Si tratta di un organico potenziato da cui ci si aspetta vari benefici come: coprire la cattedre vacanti, venire incontro ai nuovi bisogni didattici, organizzativi e progettuali, rafforzare l'offerta formativa, combattere la dispersione, rendere la scuola più inclusiva, abolire le supplenze più dannose per la continuità didattica. Esso verrà assicurato dal 2015-16 attraverso il piano straordinario di assunzioni per cui ogni istituto potrà contare in media su 7 docenti in più e tutto il sistema di un'aggiunta dell'8%. Sarà un aiuto importante in questa direzione anche la previsione del raddoppio del fondo di funzionamento delle scuole.

2.2. Il potenziamento dell'offerta educativa e i bisogni formativi degli studenti

Un'altra finalità centrale del ddl va identificata nel rafforzamento dell'offerta del sistema educativo di istruzione e di formazione del nostro Paese. In questo caso le coordinate di riferimento sono principalmente due: infatti, si tratta sia di rispondere ai bisogni attuali degli allievi, anzitutto, e poi delle loro famiglie e della società intera in tutti i suoi settori, sia di orientare la loro preparazione verso il futuro.



Il potenziamento voluto si muove in molteplici direzioni. In primo luogo, si intende rafforzare le competenze linguistiche: l'italiano per gli studenti stranieri e l'inglese per tutti anche mediante l'insegnamento in questa lingua di discipline generaliste; saranno inoltre potenziate arte, musica, diritto, economia e discipline motorie; si promuoverà lo sviluppo delle competenze digitali come il pensiero computazionale e l'uso critico e cosciente dei media; né verrà trascurata l'educazione ai corretti stili di vita.

Nelle scuole secondarie di 2° grado il curriculum assume un carattere maggiormente flessibile. Le scuole infatti attiveranno materie opzionali per venire incontro alla domanda formativa dei loro studenti. Ed è proprio da questo potenziamento della flessibilità, dell'opzionalità e della interdisciplinarietà – quest'ultima però non sembra presa in considerazione – che dipenderà la capacità della riforma di superare l'obiezione del pericolo dell'enciclopedismo, come si è già osservato nella prima sezione di questo studio.

2.3. Rivalutazione della IeFP

Incominciamo con la tematica connessa con l'IeFP e che nella Buona Scuola occupa il posto principale tra le due: l'alternanza scuola-lavoro. Questa è divenuta da occasionale strutturale e occupa almeno 400 ore nel triennio dei tecnici e 200 in quello dei licei. Si può realizzare non solo in una impresa, ma anche negli enti pubblici e nei musei e pure durante l'estate e all'estero. Per facilitarla sarà elaborata una carta dei diritti e dei doveri degli studenti in alternanza e creato un registro nazionale che includerà gli enti e le imprese disponibili ad accogliere allievi. Questi ultimi saranno chiamati ad esprimere un giudizio sull'efficacia dei percorsi effettuati.

Quanto alla IeFP, il ddl approvato alla Camera accoglie in sostanza i contenuti di 3 dei 4 emendamenti di Forma, illustrati sopra, ovviando pertanto alla carenza del testo iniziale che di fatto ignorava la IeFP. Anzitutto, si è ottenuta la soppressione di un comma, quello indicato nella prima parte di questo studio e per le ragioni ivi specificate. Sono stati poi accolti nell'attuale comma 10 dell'art. 4 (Scuola, lavoro e territorio) altri due che riguardano le tematiche più rilevanti per l'IeFP e più in particolare il riconoscimento dell'eguaglianza con il sotto-sistema della istruzione secondaria superiore: «Nell'ambito del sistema nazionale di istruzione e formazione e nel rispetto delle competenze delle Regioni, al potenziamento e alla valorizzazione delle conoscenze e competenze degli studenti del secondo ciclo, nonché alla trasparenza e qualità dei relativi servizi, possono concorrere anche le istituzioni formative accreditate dalle regioni per la realizzazione di percorsi di istruzione e formazione professionale, finalizzati all'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e formazione. L'offerta formativa dei percorsi di istruzione e formazione professionale





è valorizzata sulla base di piani di intervento adottati, entro centottanta giorni dall'entrata in vigore della presente legge, dal Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca di concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, previa intesa in sede di Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province Autonome di Trento e di Bolzano, ai sensi dell'articolo 3 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281. Al fine di garantire agli allievi iscritti ai percorsi di cui al presente comma pari opportunità rispetto agli studenti delle scuole statali di istruzione secondaria superiore i suddetti piani di intervento terranno conto, nel rispetto delle competenze spettanti alle Regioni, delle disposizioni di cui alla presente legge. All'attuazione del presente comma si provvede nell'ambito delle risorse finanziarie disponibili a legislazione vigente e della dotazione organica dell'autonomia e, comunque senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica».

2.4. Docenti: formazione, assunzione, valutazione e carriera

Il ddl prevede un piano straordinario di assunzioni per il 2015-16 finalizzato a occupare le cattedre vacanti e a realizzare l'organico dell'autonomia. A settembre di quest'anno saranno assunti più di 100.000 insegnanti: in pratica si tratterà dei precari iscritti nelle graduatorie ad esaurimento (prima fascia) e dei vincitori del concorso 2012. Rispetto al testo introdotto alla Camera quello approvato prevede alcune novità: gli idonei del concorso del 2012 dovrebbero entrare nelle assunzioni a partire dal 2016; il vincolo di 36 mesi alla reiterazione dei contratti a tempo determinato si applica ai contratti conclusi a partire dal prossimo anno scolastico 2015-16 e quindi non avrà effetti retroattivi. Quest'ultima disposizione implicherà che continueranno a lavorare migliaia di docenti precari supplenti da anni e iscritti nelle graduatorie di istituto. Tutti gli altri abilitati potranno partecipare al concorso per 60.000 posti del 2016; inoltre, chi ha un'abilitazione a pagamento (Tfa, Pas, ex Siss) avrà punteggi riconosciuti e darà punti per il concorso anche il periodo di supplenza. Dopo la stabilizzazione degli oltre 100.000 precari si tornerà ad assumere solo per concorso.

Per le assunzioni e la selezione dei docenti si è già detto sopra a riguardo del dirigente. La formazione in servizio diventa obbligatoria e deve essere coerente con il piano triennale dell'offerta formativa; inoltre per la sua realizzazione è previsto per la prima volta un finanziamento strutturale. Viene prevista una card per l'aggiornamento dei docenti e la formazione dei docenti di 500 euro che può essere utilizzata per l'acquisto di libri, testi, strumenti digitali, iscrizione a corsi, ingresso a mostre ed eventi culturali. Inoltre, sono mantenuti in toto gli scatti di anzianità e al tempo stesso viene creato un fondo di 200 milioni all'anno per la valorizzazione del merito del personale docente, la cui ripartizione tra le scuole dovrà tenere conto delle aree con più gravi problematiche educative; in ogni





scuola il conferimento del premio spetta al dirigente che opererà secondo criteri fissati, in base a linee guida nazionali, da un nucleo di valutazione interno alla scuola composto anche da genitori e studenti.

2.5. Progressi e arretramenti sulle strategie del cambiamento e sulle risorse

Un cambiamento positivo rispetto al testo presentato dal governo, anche se non soddisfacente, si registra riguardo alla detraibilità delle spese sostenute dalle famiglie con figli iscritti alle scuole paritarie. Essa viene estesa anche agli studenti delle secondarie di 2° grado, mentre non viene ritoccato il tetto dei 400 euro che rimane una somma veramente irrisoria.

Altra novità condivisibile è l'estensione dello school bonus a tutti gli istituti del sistema nazionale di istruzione e di formazione siano essi statali o paritari. Con esso si possono fare donazioni a favore delle scuole per la costruzione di nuovi edifici, per la manutenzione, per la promozione di progetti dedicati all'occupabilità degli studenti e si godrà di un beneficio fiscale, cioè di un credito di imposta al 65 per cento, al momento della dichiarazione dei redditi. Si tratta dell'introduzione di un principio rivoluzionario nel senso che il privato entra nella scuola pubblica e può contribuire al miglioramento del sistema educativo in un momento in cui le risorse pubbliche tendono a scarseggiare, mentre sarebbero necessari investimenti più consistenti nell'istruzione.

Alla fine il cinque per mille dedicato alle singole scuole è saltato almeno relativamente al ddl in discussione. Il governo aveva introdotto la possibilità di finanziare gli istituti mediante una donazione decisa dal contribuente sul "730" e corrisposta dallo Stato. La questione è stata espunta e rinviata a un intervento che in futuro si occupi di problematiche di carattere fiscale. A spingere in questa decisione sono state sia le proteste della minoranza del PD e dell'opposizione che temeva che la disposizione potesse introdurre disparità fra le scuole, sia il Forum del Terzo Settore preoccupato che l'ampliamento del numero dei beneficiari potesse sottrarre risorse al no profit.

Ricordiamo da ultimo tre provvedimenti senz'altro condivisibili. Anzitutto, si tratta della creazione del portale unico dei dati che dovrebbe consentire la pubblicazione di tutte le informazioni sulle scuole, assicurando massima trasparenza nei confronti dei cittadini e responsabilizzazione piena degli istituti. Diventano poi strutturali gli stanziamenti per l'innovazione didattica, la scuola digitale e i laboratori territoriali aperti anche al pomeriggio per orientare gli allievi al lavoro e combattere la dispersione. Viene proposto un bando per la costruzione di scuole altamente innovative, continua l'impegno per l'edilizia e l'osservatorio per l'edilizia scolastico creato presso il MIUR che coordinerà strategie e risorse per le varie misure.



Un'altra novità trasversale a tutte le tematiche finora affrontate riguarda la riduzione delle deleghe al Governo, lasciando così spazio alla discussione nel Parlamento e nella società civile. Ne saltano cinque e cioè il potenziamento dell'autonomia, le assunzioni e la formazione dei dirigenti, il riordino degli organi collegiali, il riordinamento degli istituti tecnici superiori e la scuola digitale. Le altre sono state riformulate o corrette come nel caso del sistema da 0 a 6 anni in cui è stato tolto il riferimento statale accanto a scuole dell'infanzia perché avrebbe escluse le scuole paritarie e quelle degli Enti locali. Rimangono invece tra l'altro quelle sul diritto allo studio, sul testo unico della scuola, sulla promozione delle esclusioni scolastiche, sulle modalità di assunzione e formazione dei dirigenti scolastici, sul sistema integrato di educazione e istruzione 0-6 anni.

3. Una prima conclusione provvisoria

Il dibattito in Parlamento ha apportato certamente cambiamenti importanti al testo del Governo: poteri meno forti al dirigente, maggiore collegialità nella conduzione della scuola, limitazione del potere di delega al Governo, nuove forme di formazione dei docenti, riconoscimento paritario della IeFP, per citare le più importanti. Tuttavia, l'impostazione di fondo non è cambiata, ma aggiustamenti significativi sono stati introdotti.

I sindacati hanno dimostrato la loro insoddisfazione in un comunicato che riconferma gli obiettivi dello sciopero del 5 maggio: «Un piano di assunzioni che non può limitarsi soltanto a quanti siano inseriti nelle Gae, escludendo decine di migliaia di docenti e Ata oggi in servizio con contratto a tempo determinato; no al potere dei dirigenti di conferire incarichi ai docenti attraverso la chiamata diretta dagli albi territoriali; no alla valutazione dei docenti con criteri arbitrari e la costituzione di commissioni prive delle necessarie competenze; regolazione per contratto di tutte le materie che hanno ricadute su aspetti retributivi e normativi del rapporto di lavoro; impegni precisi per il rinnovo del contratto nazionale»¹³.

Indubbiamente c'è ancora spazio per il miglioramento del testo nelle direzioni indicate. Al tempo stesso si deve evitare di cadere in un egualitarismo omogeneizzante, in un assemblearismo paralizzante, in un enciclopedismo che erudisce e non forma, in una scuola trasformata in ammortizzatore sociale. Soprattutto va combattuta l'autoreferenzialità del corpo docente che non deve dimenticare di essere al servizio delle persone degli alunni, delle esigenze delle famiglie e del bene della società.

¹³ *Scuola, i sindacati confermano: sciopero nei primi due giorni di scrutini. Bersani: "Poche correzioni al Senato e votiamo"*, in "La Repubblica", (21 maggio 2015), in <http://www.repubblica.it> (21/05/2015).



L'importanza della Formazione Professionale in Italia. Il contributo dei Salesiani

STEFANO MARTOGLIO¹

STUDI e RICERCHE

*Scopo del presente articolo
è descrivere il contributo
che i Salesiani offrono all'Italia
nell'ambito della Formazione Professionale.
Viene richiamata, innanzitutto, la "fonte",
"l'ispirazione" che i Salesiani trovano in don Bosco
nell'organizzare questo servizio,
fonte e ispirazione ritenute feconde anche oggi.
È illustrata, poi,
l'azione educativa salesiana in Italia e in Europa,
attuata nella Formazione Professionale
e nella scuola,
considerate una "scelta prioritaria".
Sono sottolineati, infine, alcuni aspetti
della proposta educativa salesiana
che si considerano, ormai,
un patrimonio comune e condiviso.*

*The purpose of this article
is to describe the contribution
Salesians offer in Italy
in the field of vocational training.
The article analyzes, first of all, the "source",
"inspiration" that Salesians find in don Bosco
for the organization of this service,
the source and inspiration deemed profitable
even today. It is then shown the Salesian
action in education in Italy and in Europe,
through professional training and school,
is considered a "first choice".
Finally some aspects
of the Salesian educational
project are emphasized,
which are now considered
to be a common and shared heritage.*

1. Il "contributo" della Formazione Professionale salesiana al sistema educativo italiano

La fedeltà all'intuizione carismatica originale

La Formazione Professionale salesiana risponde ad un preciso indirizzo educativo, originale e originante della Congregazione, contenuto nel cuore educativo salesiano e proposto da oltre 150 anni, da don Bosco in poi, in moltissimi Paesi del mondo, sempre con la freschezza e con l'originalità dell'inizio.

¹ Consigliere regionale per la regione Mediterranea.





L'inizio carismatico della Formazione Professionale, come di ogni altra opera educativa di don Bosco, è segnato dall'incontro con la miseria dei sobborghi di Torino, che don Bosco stesso descrive come un vero *choc* per lui.

Si assisteva, in quest'epoca, nell'Italia del XIX sec., alla nascita del fenomeno dell'urbanizzazione. Giovani, sempre più numerosi, lasciavano le campagne per vivere in città; si formavano così, intorno alla città, delle zone periferiche povere. Giovanni Bosco fu anche profondamente segnato dal viso dei giovani detenuti che andava a visitare nelle prigioni di Torino.

Cominciando dal niente don Bosco aprì oratori, costruì case, fondò laboratori e scuole. Solo nella casa che costruì accanto al suo primo oratorio (nella periferia di Torino, in un quartiere popolare chiamato Valdocco) arrivò ad ospitare, nutrire, offrire laboratori e scuole a 800 ragazzi contemporaneamente. Li chiamerà le Scuole di *"Arti e mestieri"*.

Dopo di lui, i suoi successori daranno vita a vere *"Scuole professionali"*. Oggi, soprattutto in Italia, queste scuole vengono chiamate *"Centri di Formazione Professionale"*.

Fu aiutato nella sua impresa da molti benefattori, ed in particolare dai suoi stessi ragazzi, alcuni dei quali, crescendo, gli chiesero di diventare come lui, di dedicare come lui la vita ai ragazzi poveri e privi di mezzi.

Don Bosco accettò la loro collaborazione e li unì a sé in una grande famiglia che chiamò 'I Salesiani'. Tra questi, i coadiutori, Salesiani specializzati per le scuole professionali. Diceva ai suoi collaboratori: "Dobbiamo aiutare ogni giovane a diventare un onesto cittadino e un bravo cristiano".

Il suo metodo di educazione, Don Bosco non sapeva come chiamarlo. Diceva: *"Cerco di tirare su i miei giovani come mia madre ha tirato su me e i miei fratelli, in una grande famiglia"*². Nell'ultima parte della sua vita si decise a chiamarlo "Sistema Preventivo", perché la presenza amica dell'educatore *"previene le difficoltà che il giovane incontra"*, così che non ha difficoltà a comportarsi bene senza bisogno di punizioni. Disse e scrisse che il suo sistema educativo era fondato specialmente su tre valori: **religione, ragione e amorevolezza** (ma anche sull'allegria, il lavoro, lo spirito di sacrificio, il volersi bene come in una famiglia...).

Da più di cent'anni il sistema educativo di don Bosco funziona in tutte le case salesiane sparse nel mondo.

² Tutte le citazioni in corsivo sono tratte da BOSCO T., *Don Bosco, una biografia nuova*, LDC 1979.



La semplicità dell'intuizione originale

Giovanni Bosco non ha scritto manuali di pedagogia destinati agli educatori. No, non fu un teorico dell'educazione e non ha mai pensato di scrivere su ciò che poteva veramente qualificare il "sistema" pedagogico.

Al contrario, molto attento alla vita, si è sempre disinteressato della didattica in materia. Due anni prima della sua morte, a un corrispondente francese che gli domandò la chiave del suo sistema educativo, rispose: *"Il mio sistema, il mio sistema! Ma non lo conosco nemmeno io! Io non ho che un merito: andare avanti, secondo l'ispirazione del Signore e delle circostanze!"*.

Visse la sua pedagogia, l'incarnò con l'esperienza.

Se non ha scritto opere in materia di pedagogia, l'ha comunque raccolta, alla fine dei suoi giorni, in qualche pagina di riflessione, in particolare, nel breve trattato che intitolò *"Il metodo del sistema preventivo nell'educazione dei giovani"*.

Questo breve trattato sul metodo preventivo è nato da un discorso che Giovanni Bosco pronunciò a Nizza, il 12 marzo 1877, in occasione dell'inaugurazione della prima opera salesiana in Francia. Questo discorso aveva come scopo quello di presentare, a chi avrebbe seguito la sua opera in Francia, il metodo pedagogico che si adoperava nelle case salesiane italiane.

Sollecitato diverse volte a mettere per iscritto le grandi linee di questo metodo che riportava tale successo, accettò finalmente di redigere questo piccolo trattato. Non si tratta di leggerlo come un sistema ben articolato di considerazioni teoriche, ma piuttosto come un insieme di constatazioni che Giovanni Bosco ha raccolto nella sua lunga esperienza di educatore, un insieme che forma e, secondo una sua terminologia, un sunto del metodo comunemente in uso nelle case salesiane. Queste constatazioni sono segnate da un profondo "buon senso" che si può valutare nello stesso tempo banale o sublime.

"Meglio prevenire che curare": Giovanni Bosco fu uno dei primi ad applicare questo slogan così ben conosciuto dal mondo medico a quello educativo, trasformandolo in "meglio prevenire che reprimere".

All'opposto dei metodi educativi dell'epoca, in particolare per i giovani detti difficili o delinquenti, metodi del tutto basati sulla repressione, dove si trattava di far conoscere la legge e sanzionare gli errori rendendo le punizioni visibili per quelli che avevano un carattere esemplare, Giovanni Bosco inventa un metodo improntato sulla dolcezza e la tenerezza, il metodo preventivo: essere presenti a fianco dei giovani per poterli consigliare nei momenti in cui potrebbero cadere nella devianza. **La funzione essenziale dell'educatore non consiste più allora nella sorveglianza, ma nella presenza a fianco del giovane.**

Il ragazzo seguirà le regole non più per paura della punizione nel caso commetta uno sbaglio, ma semplicemente perché comprende che è per il suo interesse.



Ecco in cosa consiste il metodo preventivo.

Giovanni Bosco questo sistema lo appoggiò su tre colonne: ragione, religione, amorevolezza.

La ragione

Il giovane che abbiamo davanti è ragionabile. Se si è in grado di spiegargli chiaramente le cose, tra una situazione che va nel senso del suo interesse ed un'altra che lo farà incorrere in grandi rischi, si può immaginare che il giovane penderà verso il suo interesse.

La religione

Qualsiasi sia il comportamento del giovane, noi dobbiamo riceverlo nella sua dignità di figlio di Dio. È dunque qui che si fonda il rispetto per il giovane: sono suo fratello in Gesù Cristo. Potrebbe essere l'ultimo dei mali o quello che fa il "pagliaccio" in classe, noi dobbiamo sempre agire in una relazione di fraternità.

L'amorevolezza

Giovanni Bosco, per quanto riguarda l'amorevolezza, fa riferimento ai comandamenti di S. Paolo sull'amore, che tutto ama, che tutto sopporta: l'amorevolezza evangelica.

Questi tre pilastri creano un sistema. È per questo che si può parlare di sistema preventivo. Se avete una ragione disconnessa dall'amorevolezza, avete un sistema troppo rigoroso. Se ci fosse l'amorevolezza senza ragione, sarebbe sentimentalismo.

Ciò che è interessante nel sistema preventivo è che queste tre colonne, questi tre pilastri, si sostengono da sé medesimi. Si tratta di un sistema in equilibrio molto fragile. Occorre che le tre colonne giochino insieme.

2. La nostra presenza oggi

Formazione Professionale e Scuola salesiana in Italia e in Europa

La Formazione Professionale che si vuole offrire nelle opere salesiane viene attuata con il sistema educativo di Don Bosco, chiamato da lui stesso, come accennato anche sopra, sistema preventivo.





Al centro dell'attività educativa non c'è né la produzione né il guadagno, ma il bene della persona, di ogni persona coinvolta "nella formazione professionale".

Noi siamo cristiani, e sappiamo, dalla fede e dall'esperienza di tutti i giorni, che ogni persona è creata a immagine di Dio che previene ogni creatura con la sua Provvidenza, l'accompagna con la sua presenza e la salva donando la vita. Sappiamo anche che ogni persona tende al bene e alla felicità. Questa felicità si può raggiungere solamente usando bene la propria libertà, non nella direzione dell'egoismo e della pigrizia, ma nella direzione di un progetto di vita che realizzi le nostre più valide capacità, e porti un contributo di bene alla società in cui viviamo.

Il giovane di oggi è quasi violentato da progetti di vita costruiti dal mercato, che vuol fare di lui solo un consumatore egoista. Perché egli divenga progressivamente cosciente delle sue capacità di costruirsi un'esistenza appagante e dignitosa, è necessario un ambiente educativo e formativo. Quest'ambiente è costituito dalle risorse che il Centro di Formazione Professionale serio e valido gli offre, e dagli operatori competenti e capaci che testimoniano con la vita i valori in cui credono.

Salesiani e laici educiamo il giovane a cogliere la propria identità e a far emergere quei bisogni e desideri profondi che abitano il cuore di ogni uomo, ma che spesso restano sconosciuti: la sete di autenticità e di onestà, di amore e di fedeltà, di verità e di coerenza, di felicità e di pienezza di vita. Bisogni e desideri che, in ultima analisi, convergono nella suprema aspirazione umana di *vedere il volto di Dio*. Nello stesso tempo formiamo i giovani, offrendo loro una proposta per realizzare quei desideri, prevenendo che vengano deformati, o solo parzialmente appagati.

Salesiani e laici realizziamo insieme un'azione educativa che è elevata a finalità apostolica dal cristianesimo che, individuando Gesù come l'unico Maestro, innesta ogni forma di educazione e di formazione nella sua luce e nella sua azione. In questo ambiente la persona del giovane può, in autentica libertà, delineare il suo progetto di vita che sarà pienamente realizzato quando metterà al centro della sua esistenza l'ideale dell'uomo nuovo proclamato da Gesù Cristo e ne sarà un coraggioso testimone.

La nostra missione nel mondo del lavoro quindi è chiara: in un ambiente educativo e formativo, offrire un'educazione globale, in particolare agli adolescenti e ai giovani, considerati nella loro singolarità e nella loro qualità di persone, di cittadini e di lavoratori.

Noi cerchiamo di essere coerenti a questa missione e di creare un clima familiare, di relazioni veramente amichevoli con chi viene al nostro Centro di Formazione Professionale e nella nostra casa.





Con oltre 50 Centri di Formazione Professionale (CFP) i Salesiani operano nella maggior parte delle Regioni italiane, raggiungendo complessivamente ogni anno mediamente oltre 20mila allievi di cui 14mila circa sono giovani e occupando più di 1.400 operatori tra Salesiani e laici³.

Se a questi allievi aggiungiamo quelli della scuola salesiana in Italia, con oltre 23mila studenti e oltre 2mila docenti, si può affermare che il servizio dei Salesiani raggiunge più di 40mila giovani e coinvolgendo circa 3.500 operatori⁴. Questo in Italia perché in Europa i Salesiani operano in 23 nazioni con 1.300 istituzioni educative.

Questa azione educativa dà continuità a quanto ebbe origine nell'Oratorio di Valdocco, dove Don Bosco, *"mosso non solo da progetto umano, ma per iniziativa divina, intraprese la sua azione e avviò le sue opere a favore dei giovani, specialmente più poveri, e diede vita a un vasto movimento di persone che, in vari modi, operano per formare "onesti cittadini e buoni cristiani"*⁵.

La creatività e la fecondità del carisma salesiano hanno dato origine ad *una grande tradizione educativa, scolastica e professionale* che agisce, ancora oggi, sia all'interno della missione della Chiesa che per il progresso della comunità civile.

La famiglia salesiana, nella quale convergono persone consacrate, Salesiani cooperatori ed ex-allievi, condivide quest'unica missione educativa e coinvolge tutti coloro che intendono collaborare al rinnovamento della Chiesa e della società civile attraverso l'educazione dei giovani nello spirito del *"Sistema Preventivo"*.

Aspetti "unitari" del progetto educativo salesiano della scuola e della FP

Le scuole e i Centri di Formazione Professionale sono due strutture di formazione sistematica con caratteristiche proprie, ma sempre in profondo rapporto. Non c'è una vera scuola salesiana che non avvii al lavoro, né c'è vero Centro di Formazione Professionale salesiano che non tenga conto dell'elaborazione sistematica della cultura. Questa unitarietà, in Italia, è stata scandita da alcuni documenti fondativi che hanno concorso a rendere unitario, ma non unico, questo servizio. Più in particolare, il *Progetto Educativo Nazionale*, il *Codice Etico* e la

³ CNOS-FAP (a cura di), *Catalogo delle attività formative, 2014/2015*, Tipografia Pio XI, dicembre 2014.

⁴ CNOS/SCUOLA (a cura di), *L'offerta scolastica salesiana in Italia*, Tipografia Pio XI, gennaio 2015.

⁵ *Il progetto educativo della scuola e della formazione professionale dei Salesiani di don Bosco e delle Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia*, ottobre 2011, p. 15.



Carta d'identità della scuola e della formazione professionale salesiana in Europa sono i principali riferimenti che concorrono a rendere "unitaria" l'azione educativa salesiana sia nell'ambito della scuola che in quello della Formazione Professionale.

Il Progetto Educativo Nazionale (PEN)

Per le scuole ed i CFP, il "Progetto Educativo Nazionale" (PEN) si è rivelato uno degli strumenti che maggiormente ha contribuito a rendere "unitaria" l'azione educativa salesiana in Italia. Approvato dalla Conferenza Ispettori Salesiani d'Italia (CISI) e dalla Conferenza Interispettoriale Italia (CII) nel 1995, aggiornato una prima volta nel 2000 ed una seconda nel 2011, il "Progetto Educativo Nazionale" puntualizza e sviluppa l'azione educativa "ispirata" a don Bosco e "situata" nell'attuale contesto socio-culturale italiano⁶.

Il Codice Etico

Un secondo documento che concorre a rendere unitaria l'azione educativa salesiana è l'adozione del Codice Etico, redatto per soddisfare una prescrizione del D. Lgs. 231/01. Il Codice Etico è il documento che dichiara con chiarezza e trasparenza i valori ed i principi a cui si ispirano specificamente le Opere educative salesiane nella propria attività. È un codice di comportamento che indica le regole a cui sono chiamati ad attenersi sia gli operatori delle nostre Istituzioni sia coloro che interagiscono con esse⁷.

La Carta d'identità della Scuola e della Formazione Professionale salesiana in Europa

L'azione educativa salesiana italiana è inserita nel più ampio orizzonte europeo attraverso il coordinamento della scuola salesiana in Europa. Uno dei frutti di questo coordinamento è consistito nell'elaborazione della "Carta d'identità della Scuola e della Formazione Professionale salesiana in Europa". Approvata da Dirigenti delle scuole e della Formazione Professionale salesiana (SDB e FMA) nel 2005, la Carta presenta l'identità, i valori, la missione ed identifica il cammino che i Salesiani vogliono percorrere per rispondere con fedeltà creativa alla vocazione educativa ereditata da Don Bosco e da Madre Mazzarello.

La Carta d'identità costituisce il punto di riferimento comune per la costruzione dei Progetti educativi in Europa. Essa contiene elementi irrinunciabili che caratterizzano la scuola e la Formazione Professionale salesiana⁸.

⁶ *Il progetto educativo della scuola e della formazione professionale dei Salesiani di don Bosco e delle Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia*, 2011.

⁷ CNOS-FAP, *Codice etico. Allegato al modello organizzativo*, 2012.

⁸ *Per la nuova EUROPA. Scuola e formazione professionale salesiana in Europa*, 2005.



Peraltro, scuole e CFP salesiani, sono “unitari” nella loro azione educativa anche per il riferimento ad altri aspetti.

Il Progetto Educativo Pastorale Salesiano (PEPS)

Facendo riferimento a questo progetto, soprattutto a livello ispettoriale, i Salesiani ne definiscono la finalità ecclesiale, salesiana, educativo-pastorale comune.

Gli obiettivi della Comunità Educativa Pastorale (CEP)

La Comunità Educativa Pastorale (CEP), inoltre, costituisce la principale forma di animazione e di coordinamento di tutta l'attività educativa e formativa di un'Opera salesiana in un territorio.

L'attenzione ai destinatari

Anche questa tensione fa sì che Scuola e Formazione Professionale salesiana coltivino, nei vari territori, la “preferenza” per i giovani appartenenti al ceto popolare,

La formazione degli operatori

Scuola e FP salesiana individuano nella *formazione dei Docenti e dei Formatori*, nelle dimensioni etiche ed ecclesiali, oltre che tecniche e professionali, lo strumento privilegiato per garantire la qualità e l'unitarietà del servizio educativo.

L'organizzazione

I Salesiani operanti nella Scuola e nella FP, attraverso lo “strumento civiltico” garantiscono la «unitarietà» delle principali strategie e delle principali politiche scolastiche e formative messe in campo in Italia.

Il progetto italiano all'interno del “Progetto Europa” promosso dalla Congregazione Salesiana

In Europa i Salesiani considerano la Scuola e la Formazione Professionale una **scelta prioritaria**. È particolarmente cara questa sottolineatura, perché questo è l'orizzonte della presenza salesiana in Europa.

Questa affermazione è contenuta nel “Progetto Europa”, lanciato dal Capitolo Generale 26° dei Salesiani (Linea di azione 16) ed è esplicitato nel documento “Progetto Europa” del 27 gennaio 2009, laddove al punto 2.12 si legge: “La Commissione per il Progetto Europa (PE) e il Dicastero di Pastorale Giovanile promuovono decisamente la scelta prioritaria della presenza salesiana nella scuola e nella formazione professionale”.



Il pronunciamento del magistero salesiano fa sperare in un impegno specifico di tutti i Salesiani per questo servizio.

3. I contenuti della proposta educativa salesiana nella Formazione Professionale oggi

Quali sono i valori caratteristici che distinguono un'opera educativa salesiana, nella Formazione Professionale, dalle altre opere educative?

Cerchiamo di tracciare un quadro di questi valori perché la loro attuazione e il loro "aggiornamento educativo" determinano l'importanza della Formazione Professionale oggi in Italia.

L'educazione

L'educazione salesiana ha come fondamento il "Sistema Preventivo" di don Bosco di cui abbiamo già detto. Da questo "sistema" scaturisce una forza morale che lega educatore e educando, coinvolge la famiglia del giovane e fa vivere tutti in un clima fortemente umano e cristiano. In questo clima, l'educatore ha sul giovane un'autorità morale e la sua azione è indirizzata unicamente ad aiutare il giovane.

Alla base dell'azione educativa salesiana ci sono quindi grandi virtù cristiane: la carità, la pazienza, la speranza, la costanza.

Virtù che "soltanto il cristiano può applicare con successo... Ragione e religione sono gli strumenti di cui deve far uso costantemente l'educatore, insegnarli, egli stesso praticarli se vuol essere obbedito ed ottenere il suo fine".

Don Bosco diceva: *"Ricordatevi che l'educazione è cosa di cuore e che Dio solo ne è il padrone, e noi non potremmo riuscire a cosa alcuna, se Dio non ce ne insegna l'arte e non ce ne dà in mano le chiavi. (...) Studiamoci di farci amare, di insinuare il sentimento del dovere e del santo timore di Dio, e vedremo con mirabile facilità aprirsi le porte di tanti cuori".*

La formazione per la maturazione integrale della persona

La Formazione Professionale salesiana non ha come traguardo ultimo il buon funzionamento della società ("collocare la persona giusta al posto giusto").

Il giovane infatti non è una formica nel formicaio né un mattone nell'edificio di una casa. È una persona libera, che tende alla sua realizzazione ed alla felicità. La società, infatti, sarà una buona società solo se formata da uomini liberi, responsabili e professionalmente validi. Non è quindi una formazione "collettiva" ma fortemente "personalizzata", in cui ciascuno ha spazio per pensare liberamente e prepararsi a realizzare la propria vita.



Il metodo educativo-formativo salesiano, pertanto, si sviluppa secondo un itinerario che mira a:

- curare innanzitutto la maturazione globale della persona, aiutandola gradualmente a conoscersi, accettarsi, sapersi dominare, essere capace di valutare ed agire con coerenza, essere libera e responsabile;
- coltivare nei giovani una progressiva "apertura agli altri", vincendo la tendenza a chiudersi in se stessi, creando facilità di relazione e di amicizia, portando la propria partecipazione e collaborazione alla vita civile, ecclesiale e di gruppo;
- sviluppare un itinerario di crescita progressiva nella vita cristiana con quanti vogliono conoscere ed imitare Gesù Cristo e vivere da cristiani impegnati nella chiesa;
- far crescere, in quanti vivono l'esperienza di altre religioni, la religiosità e l'apertura al trascendente;
- formare "persone libere", capaci di lottare fermamente contro i "tutti dicono così", "tutti fanno così", di ribellarsi serenamente a quelli che ci vogliono pecore docili ad ogni richiamo della pubblicità, della moda, dei "formatori di opinione pubblica";
- far acquistare al giovane una buona base di cultura generale, per capire la storia (dove sono le radici dei nostri atteggiamenti attuali) ed il tempo presente;
- offrire al giovane una Formazione Professionale specifica nel settore di attività scelto, coltivando, con senso del dovere e passione, l'aggiornamento continuo, l'approfondimento culturale e formativo;
- coinvolgere il giovane anche in altre attività complementari alla Formazione Professionale, integrative ma ugualmente importanti per una sua crescita globale, quali le attività del tempo libero e di cortile, che ambiscono a trasformare il Centro di Formazione Professionale in "*CFP a tempo pieno*". Ogni giovane può accostarsi ad iniziative che lo educano a leggere in profondità la sua vita quotidiana: il "buongiorno", la partecipazione alla vita liturgica, lo spazio per incontri e riflessioni, la partecipazione con altri giovani ad attività culturali, ricreative, artistiche, di servizio comunitario, di volontariato, di impegno cristiano.

L'atmosfera di famiglia

I Salesiani sono convinti che i valori debbono essere testimoniati "insieme", in un clima di famiglia. È questo ambiente, infatti, che prepara al "lavorare insieme", che è una delle principali caratteristiche della nuova organizzazione del lavoro, orientata alla piena valorizzazione delle risorse umane. Per questo è importante:



- avere sempre di mira il bene del giovane a partire dalle sue domande, accompagnandolo nei momenti più delicati della sua vita e della sua professione;
- impegnarsi per avere relazioni familiari con i giovani, in modo da realizzare le parole di don Bosco *“rendere affezionato l’allievo in modo che l’educatore potrà sempre parlare col linguaggio del cuore sia in tempo dell’educazione sia dopo di essa”*;
- avere atteggiamenti amichevoli, e non dettati dall’emotività, ma dalla ragionevolezza, e quindi idonei al dialogo che scioglie ogni tensione;
- creare dei legami profondi che possano continuare, anche dopo la vita nel Centro di Formazione Professionale, come ex-allievo.

Il Sistema educativo salesiano tende così a formare tra educatore ed educando un insieme di relazioni fondato non tanto sul “contratto formativo”, quanto sulla forza morale dell’educatore e sulla disponibilità dell’educando che vede in lui un amico alla ricerca del suo bene.

Il Salesiano è aperto e cordiale, pronto a fare il primo passo e ad accogliere sempre con bontà, rispetto e pazienza. Il suo affetto è quello di un padre, fratello, amico, capace di creare amicizia e disponibilità. *“Imitando la pazienza di Dio, incontriamo i giovani al punto in cui si trova la loro libertà. Li accompagniamo perché maturino solide convinzioni e siano progressivamente responsabili nel delicato processo di crescita della loro umanità nella fede”* (Costituzioni dei Salesiani, art. 38).

La dimensione educativa e vocazionale dell’orientamento

Una buona Formazione Professionale esige un sistematico servizio di orientamento, che favorisce nel giovane la capacità di scegliere il suo avvenire professionale. Il servizio lo aiuta a conoscere innanzitutto sé stesso, le proprie attitudini e inclinazioni, il mondo del lavoro e delle professioni, permettendogli di scegliere il progetto per il proprio futuro e, insieme agli educatori, il modo migliore per realizzarlo.

Un orientamento così inteso non si limita ad intervenire nei momenti delle decisioni, ma si concretizza in un “cammino educativo” che accompagna il giovane nel suo sviluppo, tenendo costantemente presente la sua crescita personale ed il suo inoltrarsi attraverso momenti delicati della sua vita e del suo lavoro.

Qualità

Il Centro di Formazione Professionale è la struttura di riferimento per l’azione educativa del CNOS-FAP. Rispettando le politiche programmatiche dell’Ente pub-

blico e le necessità del mercato del lavoro locale, risponde a tutte le domande che possono affiorare nelle varie tappe del lavoro formativo con l'orientamento educativo e vocazionale, la Formazione Professionale iniziale, l'apprendistato, la Formazione Professionale superiore e continua, la formazione manageriale ed imprenditoriale, la formazione per soggetti in difficoltà, i servizi formativi e di orientamento al lavoro.

Pone al centro della sua attività il bene della persona perseguendolo attraverso un servizio caratterizzato dalla sensibilità educativa verso i giovani che chiedono orientamento e Formazione Professionale, dalla competenza professionale negli operatori e dall'efficienza e managerialità nel servizio.

Per avere un'alta "qualità", il Centro di Formazione Professionale punta ad un costante miglioramento delle sue attività, in particolare a quelle della progettazione, della fornitura e della verifica dell'efficacia del servizio. Tutti sono fortemente coinvolti nel garantire la qualità della proposta salesiana.

Per offrire al giovane il miglior servizio possibile, la strategia del CFP punta ai seguenti obiettivi:

- il giovane e la sua famiglia sono coinvolti nello svolgimento del progetto e ne esprimono il livello di soddisfazione;
- gli operatori garantiscono la propria qualificazione e la condivisione del progetto formativo; la loro presenza e la loro competenza previene le difficoltà, risolve i problemi che si presentano, migliora il livello del lavoro e della vita dei giovani;
- le strutture, la tecnologia, gli strumenti del Centro di Formazione Professionale sono costantemente aggiornati;
- il contatto con il mondo delle imprese e, più in generale, con gli altri servizi del territorio (Scuole, Servizi per l'impiego, ...), è intenso e continuo;
- il 'know-how' è progressivamente migliorato.

Il Centro di Formazione Professionale costruisce attorno a sé una rete di cooperazione. Inoltre non agisce da solo ma appartiene ad una Federazione di Centri di Formazione Professionale salesiani, attivi in ambito nazionale e internazionale, che promuovono, a vario titolo, attività simili e sono animati dagli stessi valori.

4. Per concludere

La presenza salesiana della Formazione Professionale, insieme a quella della scuola, è una ricchezza grande di pluralismo e di professionalità educante nel sistema educativo di Istruzione e Formazione italiano. I punti salienti, che sintetizzano quanto scritto precedentemente, sono:



- una fedeltà educativa, che unisce una intuizione ad una innovazione continua, che permette anche oggi al carisma salesiano di esser “significativamente” presente, come scuola e Formazione Professionale, nel sistema educativo italiano.
Esserci è sempre il primo riferimento chiaro.
- Innovare. Esser fedeli all’intuizione originale ed originante vuol dire continuare ad innovare nell’educazione, nella formazione e nella relazione con il tessuto vitale e produttivo della società, che costituisce l’*humus* della Formazione Professionale.
Non formiamo disoccupati ma ci mettiamo in relazione e in azione con le “parti sociali” del sistema Italia per far crescere la Formazione Professionale nell’innovazione.
- Un sistema educativo integrato, secondo il metodo preventivo, che vede presenti e complementari, sia la scuola che la Formazione Professionale, fedeli ad una visione di Istruzione e Formazione Professionale che sa dare futuro a tutti ed ad ognuno nello studio e nell’intelligenza delle mani.
- Una presenza educativa, quella della Formazione Professionale, che sa integrare tantissimi migranti, gli italiani di oggi di tutti i colori, nella costruzione di un futuro concreto e solido che passa per l’acquisizione di una professionalità.
- Una visione cristiana che porta un progetto di uomo che arricchisce il panorama scolastico nazionale, nell’ottica del pluralismo e dell’interculturalità.







Uso didattico delle tecnologie mobili e risultati di apprendimento: alcuni apporti derivanti da ricerche internazionali

MICHELE PELLEREY¹

STUDI e RICERCHE

L'introduzione delle tecnologie informatiche, in particolare mobili, è stata affrontata negli anni passati da più punti di vista. In particolare si è cercato di capire se la loro presenza e il loro utilizzo nei processi d'insegnamento-apprendimento poteva portare a miglioramenti significativi dei risultati ottenuti. Dal momento che i dati raccolti erano un po' contraddittori, si è cercato da parte di alcuni di attribuire tale constatazione alle metodologie didattiche inadeguate o antiquate. Altri hanno sottolineato che la questione era più complessa e impegnativa, perché la presenza diffusa e penetrante delle nuove tecnologie conduce a dover rivedere le stesse finalità educative delle istituzioni scolastiche e formative e di conseguenza il tipo di risultati che si possono attendere. Probabilmente alcune di queste osservazioni hanno un loro fondamento. Nella prospettiva di una rielaborazione dell'impostazione di un curriculum di studi è assai utile fare tesoro di quanto via via la ricerca tende a mettere in luce.

The introduction of information technology and in particular mobile, has been addressed in the past from several points of view. In particular, it sought to understand whether their presence and their use in the processes of teaching-learning could lead to significant improvements in the results obtained. Since the data were slightly contradictory, attempts were made by some to attribute this finding to inadequate or outdated teaching methods. Others stressed that the issue was more complex and demanding, because the widespread presence and penetrating new technologies lead to having to review the same educational purpose of educational and training institutions, and therefore the type of results to be expected. Probably some of these observations are well founded. With the prospect of a re-setting of a course of study, it is very useful to learn from what research little by little tends to highlight.

1. Sul rapporto tra introduzione delle tecnologie informatiche e processi di apprendimento

Nel precedente contributo ho presentato i risultati di un'indagine relativa alla questione dell'integrazione delle tecnologie mobili nell'insegnamento². Tali

¹ Professore emerito, già Ordinario di Didattica dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² M. PELLEREY, *L'integrazione delle tecnologie mobili (tablet, smartphone) nel contesto scolastico e formativo: alcuni orientamenti derivanti da uno studio in ambito CNOS-FAP*, Rassegna CNOS, 31, 1, 2015, pp. 41-58.





risultati derivavano da un'attenta analisi delle ricerche e delle esperienze sviluppate nel corso dell'ultimo decennio. In questo contributo presento alcuni degli apporti provenienti da fonti internazionali circa il rapporto tra uso delle tecnologie mobili e apprendimento scolastico. Maria Raineri ha trattato tale problematica nel terzo capitolo di un suo volume, dal titolo significativo: "La tecnologia migliora l'apprendimento?"³. L'argomentazione segue un modello ben consolidato: partire dalle opinioni più diffuse o credenze circa il fatto che le tecnologie digitali favoriscano, migliorano e accrescono l'apprendimento, per metterle a confronto con i risultati delle indagini empiriche e con una riflessione critica razionalmente condotta. In questo impegno dialettico entra in gioco anche un'analisi delle assunzioni riguardanti le teorie dell'apprendimento scolastico che spesso vengono collegate a tale presenza.

L'Autrice passa in rassegna alcune indagini raccogliendone le conclusioni secondo alcune frasi riassuntive. In primo luogo essa nota come l'introduzione delle tecnologie informatiche non comporti un significativo miglioramento negli apprendimenti, mentre molte indagini danno risultati ampiamente contraddittori. Ci si sofferma in particolare su quanto rilevato da Hattie nel 2009, che conferma quanto evidenziato da recenti ricerche sull'apprendimento della matematica: qualche effetto di miglioramento si ha, se tali tecnologie sono integrate in maniera attenta e consapevole in un processo di insegnamento-apprendimento valido e produttivo. In particolare vengono segnalate alcune condizioni di efficacia: 1) lo strumento tecnologico viene proposto come risorsa integrativa e non sostitutiva, lasciando al docente la responsabilità non solo progettuale, ma anche gestionale dell'apprendimento; 2) gli insegnanti ricevono un'adeguata formazione in merito all'utilizzo efficace della strumentazione; 3) vengono ampliate le opportunità di apprendimento, in particolare se le risorse tecnologiche propongono attività guidate di forma tutoriale e di esercitazione pratica progressiva; 4) viene favorito un controllo del proprio apprendimento da parte dello studente e ciò è più agevole con programmi di natura tutoriale e di esercitazione pratica guidata e controllata; 5) si valorizza l'apprendimento tra pari, e quindi anche un uso a coppie sembra più valido che un uso delle tecnologie solo individuale; 6) si fornisce con regolarità un feedback informativo e correttivo⁴.

Alcuni di questi suggerimenti sono confermati da una serie di meta-analisi delle ricerche sul ruolo delle tecnologie informatiche nei processi di apprendi-

³ M. RAINERI, *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, Pisa, ETS, 2011.

⁴ Si tratta delle conclusioni che ha proposto Hattie: J.A. HATTIE, *Visible learning. A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, New York, Routledge, 2009, pp. 22-232.



mento della matematica. Tali indagini hanno messo in luce il fatto che solo in alcune modalità di loro valorizzazione si riescono a ottenere assai modesti incrementi nelle conoscenze e competenze degli studenti. In altre parole sembra che la scelta di una congruente metodologia di insegnamento possa dare una mano all'insegnante nel promuovere una cultura matematica. L'utilizzo più proficuo, anche se modesto, si realizza mediante l'integrazione dell'uso degli strumenti digitali nel lavoro scolastico più per consolidare con l'esercizio e la pratica progressiva concetti e procedure spiegate dal docente e disponibili in validi manuali, che per una loro introduzione significativa. In altre parole invece di avere una semplice relazione tra docente, libro e studente, si costituisce una relazione più complessa, ma funzionale, tra docente, libro, studente e strumento tecnologico.

Gran parte di questi orientamenti derivano da una serie di meta-analisi compiute su una massa impressionante di ricerche da J.A. Hattie⁵. Un ulteriore apporto agli orientamenti emersi dalle indagini di Hattie si deve a P. Reimann e A. Aditomo, che nel 2013 hanno preso in esame ulteriori dati⁶. La conclusione a cui giungono gli Autori nell'ambito della valorizzazione delle tecnologie informatiche nell'apprendimento dal punto di vista della loro efficacia è la seguente: l'uso delle tecnologie ICT sembrano avere un modesto impatto positivo in alcuni ambiti di studio e mediante l'utilizzo di alcune di esse. Ma i dati non danno alcuna garanzia che una particolare tecnologia di per sé possa portare a un diffuso impatto migliorativo dei risultati di apprendimento. Occorre però anche concludere contemporaneamente che non si evidenziano neanche effetti negativi. L'utilizzo delle ICT sembra particolarmente valido quando gli studenti interagiscono tra di loro e con il contenuto d'apprendimento. La questione cioè non è tanto se la tecnologia viene usata, bensì come essa viene usata.

2. Alcuni dati derivanti dalle indagini OCSE-PISA

Un ulteriore apporto problematico deriva dalla pubblicazione dei risultati dell'indagine OCSE-PISA 2012, che ha rilevato le prestazioni dei quindicenni di 65 Paesi per la matematica, la lettura e le scienze. I risultati di tale indagine hanno suscitato notevoli perplessità a causa di alcuni dati raccolti, che in qualche modo hanno dato conferma a quanto osservato da Antonio Calvani e Maria Raineri.

⁵ J.A. HATTIE, *o.c.*

⁶ P. REIMANN e A. ADITOMO, Technology-Supported Learning and Academic Achievement, in J.A. HATTIE, E.M. ANDERMAN, *International Guide to Student Achievement*, New York, Routledge, 2013, pp. 399-401.



La rilevazione relativa all'uso di Internet degli e-book in classe, infatti, ha fornito indicazioni non certo favorevoli alla fruizione di tali risorse tecnologiche rispetto alle più tradizionali risorse cartacee. "L'uso delle tecnologie per la didattica poi non sembra favorire l'apprendimento. Nelle scuole dove la maggior parte degli studenti usa internet durante le ore di lezione i risultati deludono le aspettative, laddove invece internet non si usa affatto o si usa con il contagocce le cose vanno meglio. Stesso discorso per i tablet e gli e-book"⁷. I dati che vengono riportati sono i seguenti. Occorre ricordare il punteggio medio a livello internazionale che per la matematica è stato 494, per la lettura è stato 496, per le scienze è stato 501.

1. % di studenti che usano Internet durante le lezioni e risultati rispetto al punteggio medio.

| | Matematica | Lettura | Scienze |
|--------------|------------|---------|---------|
| Meno del 10% | 492 | 496 | 502 |
| 10-25% | 487 | 492 | 496 |
| 26-50% | 485 | 491 | 493 |
| 51-75% | 481 | 489 | 486 |
| Più del 75% | 488 | 486 | 493 |

2. % di studenti che usano e-book. La domanda era: Per l'utilizzo a scuola hai a disposizione un lettore di e-book?

| | Matematica | Lettura | Scienze |
|-------------------|------------|---------|---------|
| Sì, e lo uso | 423 | 403 | 425 |
| Sì, ma non lo uso | 453 | 447 | 458 |
| No | 494 | 502 | 503 |

3. La differenza tra chi usa e chi non usa il tablet in classe.

| | Matematica | Lettura | Scienze |
|----------------|------------|---------|---------|
| Sì, lo usa | 436 | 422 | 439 |
| No, non lo usa | 494 | 502 | 503 |

Naturalmente una corretta interpretazione dei dati dovrebbe esaminare con più cura che cosa è stato chiesto, quali correlazioni esistono con i metodi di insegnamento, i contenuti specifici presi in considerazione, ecc. Ma ai fini del nostro lavoro è sufficiente raccogliere questi elementi di problematicità per esaminare con più attenzione alcuni risultati di ricerche che possono aiutare in un bilancio complessivo.

⁷ S. INTRAVALIA su *La Repubblica* del 6 dicembre 2013, p. 27.



Calvani⁸, facendo riferimento alla rassegna di Raineri e citando dati dell'OCSE del 2009⁹, si è posto una domanda comprensiva su che cosa sappiamo circa l'efficacia delle ICT sugli apprendimenti curricolari, affermando: "Le correlazioni tra uso del computer e miglioramento dei risultati rimane positiva fino a un certo livello per poi decrescere; da una certa soglia in avanti quanto più il computer è usato a scuola, tanto più gli alunni peggiorano. Come sintetizza Gui «Questi risultati suggeriscono grande cautela nel sostituire didattica tradizionale con didattica basata sui nuovi media». [...] Questi dati [...] sono congruenti con osservazioni avanzate sin dai primordi del computer nella scuola e con l'affermazione che sono le metodologie (e gli insegnanti che le utilizzano), e non le tecnologie, a fare la differenza". L'attenzione poi si sposta alla considerazione del contesto educativo e di obiettivi formativi più generali e personali. La conclusione generale oltre a richiamare quanto affermato circa gli apprendimenti curricolari, prende in considerazione il contesto da promuovere e suggerisce di "definire specifici obiettivi/target, conseguibili in tempi brevi o medi, verificarne la conseguibilità, dimostrando i vantaggi in termini costi/benefici". Infine, quanto a una visione più generale dell'impatto delle tecnologie sulla società e l'ecologia della mente, occorre tener presente come le trasformazioni delle istituzioni a livello informale sono "assai più lente di quelli immaginati da chi lavora con le nuove tecnologie".

3. Una rassegna di ricerche in ambito europeo

Naturalmente tali dati possono indurre altri modelli di lettura e interpretazione e portare a conclusioni diverse. Elena Mosa e Leonardo Tosi hanno fornito nel 2014 un quadro di riferimento interessante circa i risultati delle ricerche disponibili soprattutto in ambito europeo¹⁰. Gli Autori hanno esaminato sia il rapporto tra le nuove tecnologie e l'innovazione, e tra queste e le competenze digitali, i contenuti digitali e gli ambienti di apprendimento. Nel concludere quanto esaminato circa il rapporto tra ICT e innovazione essi affermano che le ricerche condotte fino al 2008 per valutare l'impatto di tali tecnologie sull'apprendimento avevano segnalato: "come l'ambizione di far corrispondere in modo deterministico alla diffusione di tecnologie effetti univoci sugli apprendimenti

⁸ A. CALVANI, *Le TIC nella scuola: dieci raccomandazioni per i policy maker*, Form@re, 2013, 13, 4, pp. 30-46.

⁹ M. GUI, *Uso di Internet e livelli di apprendimento. Una riflessione sui sorprendenti dati dell'indagine Pisa 2009*, Media education, 3 (2012), 1, pp. 29-42.

¹⁰ E. MOSA, L. TOSI, *Tecnologie e innovazione. Lo scenario internazionale*, in S. BAGNARA et alii, *Apprendere in digitale*, Milano, Guerini e Ass., 2014, pp. 97-188.

scolastici sia ormai tramontata”. I rapporti finali avevano evidenziato effetti positivi su alcuni aspetti generali come motivazione e competenze trasversali, ma avevano messo in chiaro come gli esiti positivi dipendessero da alcune condizioni fondamentali, come la competenza dei docenti, l’ambito disciplinare e il livello scolastico. E concludeva: “L’idea che l’introduzione di tecnologie digitali e connettività nelle scuole possa migliorare gli apprendimenti individuali dei nostri studenti incondizionatamente è un’utopia che vorremmo ormai archiviare insieme alla stagione degli *impact studies* che hanno segnato una fase importante del percorso di maturazione della comunità scientifica e degli enti incaricati di orientare o promuovere processi di riforma a livello nazionale”.

In seguito gli Autori giungono ad affermare: “l’idea che vede nelle tecnologie per la didattica la panacea per la risoluzione dei problemi della scuola del terzo millennio è tramontata insieme all’idea, altrettanto illusoria, che si possa ridurre la rilevazione dell’impatto delle ICT nei processi di apprendimento alla misurazione dello scarto migliorativo degli esiti dei risultati negli ambiti disciplinari”. Da questa constatazione consegue che la presenza di tali tecnologie dovrebbe essere il “volano per l’innovazione e la modernizzazione dei sistemi educativi”. In sostanza occorre verificare: “in che modo l’introduzione delle tecnologie digitali è in grado di supportare un’innovazione nelle pratiche didattiche e a quali condizioni l’innovazione può essere estesa su larga scala e non rimanere un’esperienza legata a un singolo contesto”. Sembra, sulla base di quanto elaborato dalla Europea Schoolnet, che cinque siano le aree di riferimento: la leadership, le infrastrutture e le risorse, la progettazione curricolare, la qualità e sviluppo, la gestione e comunicazione.

4. Libri stampati versus libri digitali

Nel numero di aprile 2013 della rivista *Scientific American* è stato pubblicato un articolo di Ferris Jahr dal titolo: “Il cervello che legge al tempo del digitale”¹¹. Il Direttore Generale della Casa Editrice Zanichelli, commentando tale contributo¹², riprendeva una delle sue conclusioni fondamentali: “Mentre leggiamo il nostro cervello costruisce una rappresentazione mentale del testo come se fosse un passaggio fisico e quando cerchiamo di farci tornare alla mente un episodio, spesso ricordiamo dove era nella pagina. Questo avviene nei libri, ma non negli

¹¹ F. JAHR, *The Reading Brain in the Digital Age: The Science of Paper versus Screens*, *Scientific American*, 11 aprile 2013, 39. Il sottotitolo dice: “E-readers and tablets are becoming more popular as such technologies improve, but research suggests that reading on paper still boasts unique advantages”.

¹² *Il sole 24 ore*, domenica 17 dicembre 2013, p. 34.

ebook. [...] Più di cento ricerche negli ultimi vent'anni dicono che capiamo e ricordiamo il testo sulla carta meglio che sullo schermo". L'articolo è stato in seguito pubblicato in italiano sulla rivista *Le Scienze*¹³ ed è interessante rileggerne le principali conclusioni: "la tecnologia riscuote sempre più successo via via che diventa più *user friendly*; eppure la maggior parte degli studi pubblicati a partire dai primi anni novanta confermano le conclusioni precedenti: come mezzo per la lettura, la carta continua a offrire vantaggi rispetto allo schermo. Esperimenti di laboratorio, sondaggi e rapporti sulle abitudini dei consumatori indicano che gli apparecchi digitali impediscono una navigazione efficiente dei testi lunghi, il che incide negativamente sulla capacità di comprensione. Poiché sembrano richiedere maggior impegno mentale rispetto alla carta, gli schermi rendono anche più difficile ricordare che cosa abbiamo letto una volta arrivati alla fine. Inoltre gli e-reader non sono in grado di riproporre le sensazioni tattili tipiche della lettura su carta, di cui alcuni sentono la mancanza. Infine, anche se non ce ne rendiamo conto, spesso ci poniamo di fronte a un computer o a un tablet con un'impostazione mentale meno aperta all'apprendimento rispetto a un libro".

L'articolo di Jahr tiene conto in particolare di una ricerca pubblicata all'inizio dell'anno da parte di alcuni ricercatori norvegesi¹⁴. Questi avevano confrontato i risultati in termini di comprensione del testo da parte di alunni di 15-16 anni di due scuole norvegesi che leggevano testi in pdf presentati sullo schermo di un computer con alunni della stessa età e delle stesse scuole che leggevano gli stessi testi stampati su carta. L'indagine prendeva spunto da un insieme di ricerche che segnalavano il carico cognitivo in termini di decisioni da prendere e di elaborazione visiva da compiere richieste dalla lettura di ipertesti da cui derivava una riduzione di prestazioni sul piano della comprensione. Ma non tutti i testi da leggere sono di tipo ipertestuale. In prevalenza nella scuola sono di tipo lineare, narrativi e non narrativi. Le ricerche da quest'ultimo punto di vista non sono molte ma tendono a evidenziare migliori prestazioni quanto a ricordo e comprensione. Data la diffusione anche in Norvegia dell'uso di testi digitalizzati nella scuola occorre verificare eventuali effetti di tali sviluppi.

I risultati sono stati significativamente diversi tra i due gruppi a chiaro favore dei lettori di testi lineari stampati sia che fossero narrativi, sia non narrativi. Le evidenze raccolte, secondo Mengen e collaboratori, portano a segnalare che: "Chi ha letto il libro cartaceo ricorda meglio la trama e riesce più facilmente a mettere gli eventi in giusta sequenza. L'effetto potrebbe essere corre-

¹³ *Le Scienze* è l'edizione italiana della rivista statunitense *Scientific American*: F. JAHR, *Carta contro pixel*, *Le Scienze*, 545, gennaio 2014, pp. 66-71.

¹⁴ A. MENGEN, B.R. WALGERMO, K. BRØNNICK, *Reading linear texts versus computer screen: Effects on reading comprehension*, *International Journal of Educational Research*, 58 (2013), pp. 61-68.

lato alla necessità di tenere il filo di ciò che leggiamo: su carta abbiamo molti indizi fisici ad aiutarci, a esempio possiamo ricordare che un fatto si è compiuto quando eravamo quasi all'inizio o a circa metà del volume. Il testo elettronico, invece, ci fa perdere di più tra le righe: non percepiamo quanto manca alla fine o a che punto siamo, il testo appare sempre uguale. Sembra anche che la lettura on line renda incapaci di attenzione a lungo termine e quindi di affrontare lettura impegnative di testi lunghi e complessi. Gli autori si dilungano sull'analisi delle possibili cause di tale diversità. Valorizzando tale analisi, Ferris Jahr ricorda come nello studio, a differenza della sola lettura, occorre non solo capire ma anche ricordare le cose fondamentali, per questo occorre concentrazione e capacità di controllo di tipo metacognitivo, spesso si deve tornare indietro, sottolineare e segnare a margine, ecc. Tutto ciò è più impegnativo quando si usano testi letti su schermi digitali.

Tuttavia, nel caso di soggetti con disturbi specifici di apprendimento, come i dislessici le cui difficoltà dipendono soprattutto da problemi di riconoscimento visivo, molte ricerche evidenziano il vantaggio di avere schermi che permettono di scegliere sia il tipo di carattere, sia le spaziature tra le parole, cosa che non è possibile con i libri stampati. L'aggiustamento del testo a seconda delle possibilità di decodificazione dei singoli soggetti è una delle caratteristiche positive non solo per veri e propri dislessici, ma in genere per ogni persona che ha qualche problema di tipo visivo. Meno evidente è la valenza positiva dello schermo per i dislessici che presentano problematiche legate ai processi più direttamente di natura linguistica.

5. Ricerche sull'introduzione delle tecnologie mobili a scuola

È stato pubblicato verso la fine del 2014 un interessante volume che prende in considerazione specificatamente la questione della diffusione internazionale del *mobile learning* (Raineri, Pieri, 2014)¹⁵. Di fronte alla "diffusione crescente e ubiquitaria dei dispositivi mobili tra i bambini e gli adolescenti" dall'indagine *Project Tomorrow* pubblicata nel 2012 risulta che buona parte dei genitori ritiene tali dispositivi utili sia fuori, sia dentro l'aula ai fini dell'apprendimento. D'altra parte, le scuole in vari casi stanno "introducendo le tecnologie mobili in modo acritico, dettato dalle logiche di mercato e da un desiderio talvolta naïve di stare al passo con i tempi [...], senza far precedere questa innovazione da

¹⁵ M. RAINERI, M. PIERI, *Mobile learning. Dimensioni teoriche, modelli didattici, scenari applicativi*, Milano, Unicopli, 2014.

un'attenta analisi del contesto socio-culturale e degli eventuali benefici e problemi che le tecnologie mobili possono apportare nella specifica situazione d'uso". Viene quindi citato l'esempio di quanto spesso suggerito per poter disporre di tali tecnologie: che gli studenti portino a scuola i loro dispositivi (modello BYOD: *Bring Your Own Device*): "i dispositivi mobili posseduti dagli studenti sono, nella migliore delle ipotesi, strumenti poco adatti all'apprendimento. Questi dispositivi sono tutti diversi tra di loro e vengono sostituiti spesso con nuovi modelli ..."¹⁶.

Constatazioni di questo tipo sono state registrate anche in varie delle esperienze condotte in Italia. Emergono così studiosi che mettono in luce le "criticità legate alla realizzazione di progetti di mobile learning a scuola". Tra queste vengono citate: mancanza di supporto tecnico, problemi organizzativi, mancanza di formazione dei docenti, sottovalutazione delle rappresentazioni implicite dei docenti e degli studenti circa l'uso di tali tecnologie, mancanza di condivisione e comunicazione tra i diversi attori, mancata analisi del contesto specifico.

Altri, più legati a progetti di diffusione delle tecnologie innovative spingono nella direzione di una presenza diffusa, penetrante e sistematica di tablet e smartphone nella pratica scolastica. In questa direzione viene citata l'affermazione del fondatore di Qualcomm: "Il fatto di essere nelle mani degli studenti sempre accesi, sempre connessi, i dispositivi mobili hanno le potenzialità di migliorare drammaticamente i risultati educativi scolastici"¹⁷. Per dimostrare questo assunto l'Autore dello studio cita la diffusione ormai al 68% di dispositivi mobili tra gli studenti degli Stati Uniti e l'accesso pari a 70% delle famiglie a una rete Wi-Fi veloce. Ciò induce la possibilità di adattare i contenuti d'apprendimento sui singoli studenti. Non solo, ma pensare ad attività educative individualizzate e sviluppatasi lungo tutto il giorno e tutto l'anno solare. Il fatto poi che i giovani sono consapevoli di nuovi strumenti d'apprendimento come testi, illustrazioni, registrazioni audio e video permette lo sviluppo di esperienze di natura olistica e un più agevole adattamento ai bisogni e stili d'apprendimento di ciascuno. Quanto alla verifica degli apprendimenti, questi possono essere incorporati facilmente nel materiale didattico, a esempio con prove di comprensione e conoscenza. Si facilita così anche l'effetto di un immediato feedback sia agli studenti, sia ai genitori. Alcuni studi pilota condotti da associazioni nazionali hanno evidenziato i benefici di tale approccio allo sviluppo delle conoscenze in scienze, tecnologia, ingegneria e matematica.

¹⁶ *Ibidem*, pp. 130-131.

¹⁷ D.M. WEST, *Mobile learning. Transforming Education. Engaging Students, and Improving Outcomes*, Center for Technology Innovations at Brookings, September 2013, 1. Cfr.: <http://www.brookings.edu/research/papers/2013/09/17-mobile-learning-education-engaging-students-west> (consultato il 30 dicembre 2014).

6. Uno sguardo alla situazione recente negli Stati Uniti

Cathleen Norris e Elliot Soloway hanno recentemente esaminato la situazione negli Stati Uniti quanto a diffusione delle tecnologie mobili nella scuola¹⁸. Essi avevano predetto nel 2010: “Entro cinque anni ciascuno studente a ciascun livello in ciascuna scuola userà uno strumento digitale mobile”. Ora alla scadenza dei cinque anni essi devono ammettere che si erano sbagliati e che le presenza di tecnologie mobili nella scuola stenta ad attecchire. Certo molti studenti (circa il 25%) porta a scuola il suo smartphone, “ma una parte significativa di strumenti mobili viene spenta quando essi entrano in classe o sono usati sotto stretto controllo”. Le indagini italiane descrivono qualcosa di analogo, anche se mettono in luce il fatto che molti studenti riescono a usarlo evitando i controlli e che ormai sono pochi quelli che non ce l’hanno.

Le rilevazioni disponibili mettono in luce come agli entusiasmi iniziali per l’uso delle lavagne interattive multimediali, le LIM, siano succedute non poche delusioni per cui “esse sono sulla via del tramonto”, anche perché il loro uso non si discostava molto da quello delle lavagne tradizionali. In compenso a partire dal 2010 si è avuta una forte crescita dell’uso dell’Ipad della Apple e in genere dei tablet, anche perché molti distretti scolastici hanno decisamente appoggiato il loro acquisto o uso in prestito. Ora, a parte il caso di Los Angeles, che ha precipitosamente interrotto il suo programma in merito, emerge la tendenza a preferire i cosiddetti phablet, integrazioni tra smartphone e tablet come l’Iphon 6S della Apple. Anche i progetti basati sul cosiddetto BYOD (Bring Your One Device, porta il tuo strumento a scuola) hanno evidenziato le difficoltà derivanti dall’eterogeneità di tali strumenti e dei relativi software disponibili. Così, in attesa di software indipendenti dal tipo di strumento digitale usato, molti insegnanti sono rimasti perplessi e disorientati.

Nonostante queste delusioni, gli autori insistono nell’affermare: “Entro cinque anni (a partire dal 2020) ogni studente avrà in classe il suo strumento mobile personale”. Tale previsione è assai facile, ma la questione è se tale strumento verrà effettivamente usato per apprendere a scuola e se ciò favorirà o almeno non impedirà il raggiungimento dei risultati scolastici previsti. Gli autori da questo punto di vista si accordano a quanti invocano un cambiamento dei metodi di insegnamento, al fine di valorizzare le opportunità che questi nuovi strumenti mobili offrono. Così essi affermano: “la sfida è cambiare la tradizionale modalità di insegnamento diretto con una metodologia basata sulla ri-

¹⁸ C.A. NORRIS, E. SOLOWAY, *Mobile technology in 2020: Predictions and implications for K-12 education*, Educational Technology, 1, January-February 2015, pp. 12-19.



cerca, sui progetti, sull'apprendere dal fare". In altre parole l'impianto metodologico deve essere coerente con la tecnologia usata. Più brutalmente la tecnologia determina come si insegna. In un precedente contributo si è discusso proprio tale assunto dal punto di vista metodologico.

7. La situazione nei processi formativi: come è descritta nei rapporti Horizon 2014

Sono stati pubblicati i rapporti Horizon Europa 2014 elaborati dal New Media Consortium. Dei tre disponibili interessa soprattutto quello denominato Horizon Report Europe 2014 Schools Edition che è stato sviluppato in collaborazione con la Direzione generale della Commissione Europea per l'Educazione e la Cultura e altri organismi legati all'Unione Europea¹⁹. Il rapporto si articola secondo tre grandi aree di interesse: le tendenze in atto, le sfide che tendono a impedire l'adozione delle tecnologie da parte delle scuole, gli sviluppi più importanti da prevedere per i prossimi anni. Si può anche notare come gli altri due rapporti riguardanti il livello terziario o universitario e la scuola non europea (soprattutto nord-americana) si presentino del tutto analoghi, evidenziando simili opportunità, rischi e necessità di sviluppo.

Due affermazioni secche appaiono assai significative: entro un anno l'uso del Cloud e del Tablet sarà comunemente presente nelle scuole europee, mentre prospetticamente lo saranno Computer games e ambienti virtuali. Citando la popolarità di servizi basati sulla valorizzazione del Cloud, come Dropbox o Google Drive si afferma: "Cloud computing è ormai ampiamente riconosciuto come uno strumento per migliorare la produttività ed espandere la collaborazione nei processi educativi". D'altra parte: "Il numero di applicazioni disponibili che si basano sulle tecnologie cloud è talmente aumentato che ben poche istituzioni non ne fanno uso, sia ciò parte della politica scolastica o meno". Questa constatazione è collegata anche con l'adozione diffusa di tablet, per i quali sono ormai disponibili più di 115.000 applicazioni educativa gratis o a costi modesti. Il potenziale offerto dalla presenza del tablet nelle scuole sta diventando oggetto di studio in molti casi: "Per valorizzare tale opportunità gli insegnanti devono conoscere come usarli nelle loro attività didattiche e nell'apprendimento basato su progetti".

Quanto ai cosiddetti "computer games", questi vengono rilette nella loro potenzialità formativa in quanto avvio allo sviluppo delle conoscenze e abilità proprie della computer science: essi, infatti, possono richiedere ai giocatori di

¹⁹ https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/2014-nmc-horizon-report-eu-en_online.pdf.





“usare abilità di programmazione per affrontare le sfide dei mondi virtuali” e in quanto tali la loro presenza si svilupperà notevolmente nei prossimi anni. Quanto ai laboratori virtuali, anch’essi sono destinati diventare più comuni nei prossimi anni. Essi diventeranno luoghi nei quali gli studenti potranno fare pratica tecnica e sviluppare competenze operative in un ambiente sicuro prima di usare veri e propri strumenti produttivi. Si avranno così anche laboratori remoti utilizzabili in collegamento internet attraverso una interfaccia virtuale al fine di aiutare le scuole che mancano di adeguate attrezzature per realizzare esperimenti e attività laboratoriale.

Circa le metodologie d’integrazione delle tecnologie digitali nella progettazione didattica il rapporto è molto chiaro. Lo sviluppo dei processi di apprendimento basate su tali tecnologie ha sollecitato un ripensamento relativo alle modalità tradizionali di impostazione dell’attività di insegnamento che in genere erano basate soprattutto su modelli “face to face”. La progettazione cosiddetta ibrida, cioè basata su una integrazione tra modalità di insegnamento dirette e modalità indirette, tradizionali e virtuali, dovrebbe diventare comune nei prossimi due o tre anni ed è già presente nelle attività formative dei docenti meno formali. Le ricerche disponibili portano a concludere che la combinazione di un apprendimento virtuale e di uno face to face sia la prospettiva più produttiva.

Il rapporto sembra alludere inizialmente a forme di insegnamento on line (a distanza) integrate con forme di insegnamento in presenza. Ma il concetto di didattica ibrida o mista viene poi sviluppato in maniera più vasta, tanto da includere sia forme tradizionali di insegnamento diretto, sia forme di insegnamento indiretto (come progetti di ricerca, lavori di gruppo), ambedue valorizzanti tecnologie mobili; ma anche modalità di insegnamento che non utilizzano direttamente tecnologie digitali e modalità che ne fanno una base di lavoro. Tutto ciò aprendosi alla collaborazione tra classi diverse anche di diverso livello scolastico. La formula utilizzata è mescolare il meglio delle forme di istruzione di classe con il meglio di quanto disponibile in rete, dando più enfasi nel tempo di scuola alla collaborazione tra studenti e alle interazioni studenti-docenti. A questo proposito viene anche richiamata la modalità di insegnamento flipped o rovesciata.

Più analiticamente il rapporto segnala lo sviluppo ubiquitario dei social media e della relativa permanente connessione dei giovani tra di loro e con risorse informative e conoscitive disponibili in rete. Si suggerisce di incoraggiare sia nel contesto scolastico, sia familiare forme di dialogo reciproco tra studenti, insegnanti, genitori, associazioni informali. Per questo a esempio valorizzare gruppi in WhatsApp per connettersi tra di loro e informarsi su ciò che avviene a scuola. Vanno anche identificate politiche educative adeguate per prevenire





usi impropri della rete come cyberbullying. In tale contesto occorre ripensare il ruolo dei docenti e delle pratiche didattiche, tenendo conto della disponibilità on line di risorse educative aperte. Viene sottolineato l'uso nei processi formativi dell'apprendimento on line e le opportunità che la raccolta di dati digitalizzati permette al fine di personalizzare di più non solo l'apprendimento, adattandolo alle manifestazioni individuali di competenza, ma soprattutto la valutazione, valorizzando la raccolta strutturata di tali manifestazioni tramite e-portfolio (o portfolio digitale).

Tra le sfide che possono in qualche modo ridurre o bloccare l'impatto delle tecnologie digitali nell'attività scolare se non adeguatamente affrontate vengono segnalate: l'integrazione delle ICT nella formazione degli insegnanti; la modesta competenza digitale degli studenti; l'integrazione tra apprendimento formale e non formale; la creazione di autentiche opportunità di apprendimento.







L'educativo digitale: esperienze internazionali a confronto

ROBERTO FRANCHINI¹

STUDI e RICERCHE

Nella scuola sta avvenendo un vero e proprio mutamento di paradigma, che conduce dall'educativo cartaceo al cosiddetto educativo digitale².

Il nuovo paradigma potrebbe favorire il rilancio, in un'ottica carismatica, della componente educativa nel mondo scolastico salesiano.

Se la visione sembra chiara, non così la rotta: pertanto, occorre confrontarsi per identificare gli elementi portanti del nuovo progetto educativo, atti a garantire un reale apprendimento in uno scenario nuovo.

Il gruppo di direttori e referenti della sperimentazione iCNOS ha visitato due scuole innovative:

l'Ørestad Gymnasium di Copenaghen, e la Future Tech Studio School di Warrington.

Dal confronto tra le due esperienze è possibile trarre alcune indicazioni per la conduzione di esperienze di innovazione didattica, in grado di garantire il successo formativo e di ridurre la dispersione scolastica.

La tecnologia ha certamente un ruolo in questo cambiamento, ma non così decisivo come a tutta prima può apparire.

The article reports on the experience of the group of directors and representatives of testing iCNOS who visited two innovative schools: the Ørestad Gymnasium in Copenaghen and the Future Tech Studio School in Warrington.

Comparing the two experiences gives some insights into the conducting of the educational innovation experiments leading to educational success and to a reduction in early school leavers.

The technology certainly has a role in this change, but is not as decisive as it may at first appear.



Premessa

Nel mondo dell'Istruzione e Formazione sta avvenendo un potenziale cambiamento, probabilmente non riducibile alla semplice adozione di un nuovo metodo didattico o di una nuova tecnologia, ma ad un vero e proprio muta-

¹ Università di Genova.

² Cfr. FRANCHINI R., *Il nuovo paradigma*, in *W-Care. Con i giovani nella classe digitale*, eBook disponibile a breve in rete; FRANCHINI R., *La tecnologia al servizio dell'educazione*, in *Rassegna CNOS. Problemi esperienze e prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*, 3/2014, pp. 73-91.



mento di paradigma, che conduce dall'educativo cartaceo al cosiddetto *educativo digitale*³.

Il nuovo paradigma potrebbe favorire il rilancio, in ottica carismatica, della componente educativa nel mondo scolastico salesiano. Infatti, le esperienze di innovazione in atto evidenziano in modo concorde il ridimensionamento del ruolo tradizionale della lezione frontale, aprendo nuovi spazi per modalità interattive, per così dire oratoriali, di apprendimento e relazione tra docenti e studenti.

Se la visione sembra chiara, non così la rotta: di fronte ad un cambiamento di questa portata nessuno può dire di avere già ricette risolutive; la fretta potrebbe recare esiti disastrosi, conducendo i processi formativi entro le strette di forme lassiste e disimpegnate di esperienza scolastica.

Pertanto, occorre confrontarsi per identificare gli elementi portanti del nuovo progetto educativo, atti a garantire un reale apprendimento in uno scenario nuovo. In questa prospettiva, il gruppo di direttori e referenti della sperimentazione iCNOS ha visitato due scuole innovative: la prima, l'Ørestad Gymnasium di Copenaghen, rappresenta un'esperienza ormai nota di utilizzo avanzato delle nuove tecnologie entro lo scenario di un'architettura scolastica inedita, in quanto progettata e costruita all'inizio del nuovo millennio con riferimento ai nuovi scenari didattici; la seconda, la Future Tech Studio School di Warrington, appartiene al Trust delle Studio School, un gruppo di scuole professionali inglesi che stanno attuando un approccio pedagogico fortemente centrato sulle attività degli studenti, secondo il modello del Project Based Learning.

1. Ørestad Gymnasium: tecnologia e architettura al servizio dell'educazione

La scuola, un istituto di istruzione secondaria superiore (età 16-19 anni), si colloca in un'area nuova tra Copenaghen e l'aeroporto, edificata a partire dai primi anni del 2000, per farne un polo di sviluppo e traino culturale in risposta alla crescente domanda da parte della popolazione e delle attività economiche di una Copenaghen in rapida espansione.

La filosofia e il modello pedagogico sono stati elaborati dalla municipalità di Copenaghen che lo ha inserito in un bando, vinto da una società privata di

³ Cfr. FRANCHINI R., *Il nuovo paradigma*, in *W-Care. Con i giovani nella classe digitale*, eBook disponibile a breve in rete; FRANCHINI R., *La tecnologia al servizio dell'educazione*, in *Rassegna CNOS. Problemi esperienze e prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*, 3/2014, pp. 73-91.



architetti (3XN), incaricata in seguito della progettazione della scuola. Seguendo le linee del modello pedagogico contenuto nel bando la società, capitanata da Kim Herforth Nielsen, ha presentato e realizzato un progetto di scuola intesa come contenitore attivo per un sapere basato sull'interdisciplinarietà e sull'uso dell'Information Technology. L'istituto, infatti, con indirizzo in comunicazione e media, procura a ogni suo allievo un dispositivo individuale, che diviene il principale strumento di lavoro all'interno dell'edificio, coperto da rete wi-fi.

Il costo totale è stato di 27 milioni di euro per 12.000 metri quadri. L'edificio rivoluziona ampiamente il concetto di edilizia scolastica: le aule sono in gran parte sostituite da spazi flessibili, i piani sono connessi e aperti, mentre gli arredi modulari, a fronte di un numero esiguo di elementi architettonici fissi, consentono di ottenere facilmente grandi spazi per lezioni corali, postazioni per piccoli team o zone per studio individuale. La mensa al piano terra è allo stesso tempo un luogo di lavoro individuale e cooperativo e uno spazio informale di incontro, ma anche un anfiteatro a gradoni, dal quale si guarda alla palestra, pensata per prestarsi a ricoprire il ruolo di teatro o comunque di area multifunzionale.

Muovendosi all'interno dell'edificio si percorre una grande scala elicoidale interna, elegante e fluido elemento di collegamento che gli studenti utilizzano anche come luogo di sosta vero e proprio, come fosse la scalinata di una piazza. La dimensione sociale sembra prevalere su quella scolastica tradizionalmente intesa, rompendo i consueti schemi didattici: il confine tra studio e relazioni, tra lavoro intellettuale e collaborazione è difatti impercettibile.

Insomma, lo spazio rispecchia le più avanzate tendenze internazionali riguardo all'educazione e all'ambiente di apprendimento, prevedendo ambienti dinamici e vicini alla vita quotidiana, in cui la comunicazione e l'interazione sono facilitate. Il fine ultimo è di rafforzare la capacità degli studenti di gestire autonomamente il proprio lavoro, sia individualmente che in gruppo, accrescendo così la responsabilità personale rispetto al percorso scolastico.

Visitando l'edificio è possibile toccare con mano i possibili esiti del percorso appena intrapreso, almeno sulla carta, dal Ministero dell'Istruzione italiano, quando nelle premesse alle Linee Guida per l'Edilizia Scolastica del 2013 afferma: "Per molto tempo l'aula è stata il luogo unico dell'istruzione scolastica. Tutti gli spazi della scuola erano subordinati alla centralità dell'aula (...) Questi luoghi erano vissuti in una sorta di tempo 'altro' rispetto a quello della didattica quotidiana. Ogni spazio era pensato per una unica attività e restava inutilizzato per tutto il resto del tempo scuola (...) Oggi emerge la necessità di vedere la scuola come uno spazio unico integrato in cui i microambienti finalizzati ad attività diversificate hanno la stessa dignità e presentano caratteri di abita-





bilità e flessibilità in grado di accogliere in ogni momento persone e attività della scuola offrendo caratteristiche di funzionalità, comfort e benessere”⁴.

La scuola è un Liceo inizialmente pensato per 715 studenti e che a tutt’oggi, probabilmente grazie alla sua flessibilità, ne ospita circa milleduecento, dando risposta ad un’ampia richiesta che viene anche da fuori Copenaghen. Ma qual è il modello pedagogico che ha ispirato la municipalità di Copenaghen nella costruzione della nuova scuola?

Le questioni centrali intorno alle quali ruota il progetto educativo del Liceo possono essere espresse attraverso tre concetti chiave:

- 1) creatività;
- 2) desiderio di apprendere;
- 3) stare bene a scuola.

Insomma, l’impostazione didattica del Liceo intende rispondere a tre sfide centrali: è possibile garantire che i giovani siano messi in grado di divenire protagonisti attivi dei propri percorsi di apprendimento, utilizzando la loro creatività? È possibile suscitare negli studenti un reale desiderio di apprendere, che superi i retaggi dello studio come imposizione operata dagli adulti? Infine, è concepibile che l’esperienza scolastica sia contrassegnata da un’atmosfera di benessere, andando oltre (non contro) l’univoca equazione tra apprendimento e dovere, tra percorso scolastico e costruzione?

Il perseguimento di questi valori, in gran parte inediti nelle prassi e nei processi di istruzione, passa attraverso il ridimensionamento della lezione frontale, strumento privilegiato del precedente paradigma, ovvero dell’educativo cartaceo. In questo orizzonte, la tecnologia non deve essere intesa come l’elemento saliente del paradigma, ma semplicemente come il simbolo e lo strumento della cooperazione e dell’interazione, capace con la sua dirompenza di rendere obsoleto il modello trasmissivo, costringendo gli educatori a costruire percorsi didattici centrati sullo studente.

La stessa dislocazione degli spazi e il numero esiguo delle classi tradizionali (nemmeno una ventina per i milleduecento studenti) induce i docenti a progettare una varietà di percorsi e modalità di insegnamento/apprendimento: in una scuola fatta da aule aperte, isole cooperative e salotti, il docente non può più affidarsi solo alle capacità espositive e ai metodi di verifica tradizionali, ma deve progettare attività didattiche in cui gli alunni possano lavorare su percorsi individualizzati e allo stesso tempo collaborativi.

⁴ Ministero dell’Istruzione, Linee guida per l’edilizia scolastica. Scuole più sicure e spazi di apprendimento al passo con l’innovazione digitale. Norme tecniche-quadro, aprile 2013, scaricabili dal sito http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8130e730-2e8c-4b03-ab12-e37ab5d59849/cs110413_all1.pdf



Le tipologie di ambienti disponibili sono infatti quattro:

- aule tradizionali,
- spazi per l'apprendimento cooperativo,
- spazi per l'apprendimento individuale (virtual teaching),
- spazi per il contatto col mondo reale attraverso videoconferenza.

L'aula dunque rappresenta solo un aspetto della vita scolastica, mentre altre tipologie di risorse strutturali e strumentali contribuiscono alla creazione di un clima positivo sia per chi studia e sia per chi insegna. In questo modo la stessa prossemica richiama l'importanza di un approccio *blended*, coniugando aspetti e metodi dell'apprendimento tradizionale (lezione frontale, o comunque comunicazione interpersonale diretta), con aspetti e metodi dell'apprendimento online, con il reperimento di risorse esterne e di modalità di interazione a distanza che esso favorisce. Tale ricchezza di opportunità è sapientemente coniugata da un vincolo che il preside consegna al personale docente: non è possibile fare lezione frontale per più del 50% del tempo a disposizione, mentre i docenti, in realtà, sembrano attestarsi su percentuali di gran lunga inferiori, che non vanno oltre al 20% del tempo disponibile.

Come afferma il preside in una recente intervista realizzata per Indire⁵, una scuola che non è fatta solo di aule si propone come luogo dove l'idea di "apprendimento" sfocia verso l'esperienza della condivisione delle conoscenze attraverso progetti che gli stessi studenti elaborano. Per questo è importante che accanto allo spazio formale (il laboratorio, la classe) ci sia uno spazio informale (i cuscini, i tavoli della mensa, la scala, come punti di incontro spontanei e naturali).

Altra dimensione fondamentale è quella del tempo: a ulteriore testimonianza della flessibilità organizzativa, sorprende l'assenza di un orario fisso e predeterminato. Entro la cornice temporale che va dalle 8.30 alle 15.30, i docenti, in collegamento con gli uffici amministrativi, devono programmare settimana per settimana le loro sequenze didattiche, prevedendo la scansione tra momenti frontali, collaborativi e individuali, e componendo le loro esigenze con quelle dei colleghi e dei rispettivi gruppi classe, entro il vincolo dell'effettiva disponibilità degli spazi. L'abbinamento tra docente e il singolo gruppo classe non dura mai meno di due ore, necessarie per attivare gli studenti e favorire la produzione di oggetti culturali. Nella citata intervista un docente spiega come ha organizzato la sua lezione: "Ho iniziato in modo piuttosto tradizionale. Nella prima mezz'ora ho spiegato ai ragazzi quello che dovevano studiare, poi li ho

⁵ Cfr. G. MOSCATO - L. TOSI, *Ørestad Gymnasium: una scuola senza carta. Un luogo abitabile nella sua totalità, che crea occasioni di apprendimento*, <http://www.indire.it/content/index?action=read&id=1774>.



mandati fuori nell'area dei gruppi dove dovevano discutere su alcune questioni legate al testo". È solo una delle possibili sequenze didattiche: l'inizio in aula per fornire elementi di conoscenza, poi il lavoro collaborativo tra studenti dotati di tablet o portatile, sotto la guida discreta del professore, poi di nuovo in classe per condividere e verificare il lavoro svolto fuori attraverso un video proiettore connesso ai dispositivi.

Accanto agli aspetti spazio-temporali, tutti tesi a favorire la libertà di movimento all'interno di una dimensione attiva e costruttiva, c'è la variabile tecnologia, da intendersi come strumento, e non scopo, del modello educativo. Il *device* è accessorio "indispensabile" per accedere ad una molteplicità di risorse per l'apprendimento, mentre al contempo consente agli studenti di essere informati e connessi sulle iniziative dei docenti, le lezioni, le esercitazioni, i gruppi di lavoro.

In effetti, una scuola di questo tipo non è concepibile senza una ricca piattaforma tecnologica: l'Ørestad Gymnasium si avvale di un sistema sofisticato di Learning Management System, attraverso il quale il docente condivide con gli studenti il piano dei contenuti e gli aspetti organizzativi legati agli spazi e ai tempi. L'infrastruttura consente una connessione a banda larga e l'utilizzo di un adeguato sistema cloud per l'archiviazione e la condivisione dei contenuti e dei prodotti.

Dal punto di vista delle risorse didattiche la scuola ha optato per la completa eliminazione degli strumenti cartacei, avvalendosi, laddove necessario, di libri digitali, anche se dopo qualche anno di esperienza l'opzione ormai prevalente è quella di costruire in modo collaborativo i testi che in seguito gli studenti porteranno agli esami.

Un altro aspetto decisamente interessante riguarda il rapporto tra la scuola e le famiglie degli studenti, e, più in generale la "distribuzione" della responsabilità degli apprendimenti. In sostanza, la scuola ha scelto di non dialogare con i genitori (se non in casi eccezionali di assenze prolungate), ma di dedicare due ore alla settimana al dialogo riservato tra insegnanti e studenti. La motivazione è semplice: dialogare con la famiglia potrebbe dare agli allievi la dannosa impressione che la responsabilità degli apprendimenti non sia loro, ma appunto dei genitori. Il rapporto esclusivo tra preside, insegnanti e studenti intende comunicare agli studenti un altro chiaro segno della loro completa autonomia e responsabilità: il loro percorso di apprendimento deve essere sostenuto soltanto da motivazioni interne, non da pressioni e costrizioni eteronome.

2. Le Studio School

La seconda esperienza con la quale il gruppo iCnos si è confrontato è quella delle Studio School inglesi, rappresentata attraverso la visita ad una di esse, la



Future Tech Studio School di Warrington, a pochi chilometri dalla città di Manchester. Si tratta di una nuova organizzazione scolastica operante nel campo della Formazione Professionale, che annovera circa centocinquanta allievi, suddivisi in tre indirizzi professionali, scelti in base al tessuto produttivo locale circostante:

- ingegneria (infrastrutture ed energia),
- IT e comunicazione,
- Amministrazione.

Proprio la locazione della scuola, al centro del distretto industriale della città, è un segno tangibile dell'importanza dell'interazione con le realtà aziendali circostanti. Il confronto con le imprese è costante e si manifesta non solo nei momenti di stage previsti ma anche con frequenti interventi nelle classi da parte degli imprenditori che guidano la realizzazione e la valutazione dei progetti realizzati sulla base della metodologia del Working Based Learning (WBL)⁶.

Più in generale, le Studio School utilizzano un concetto di educazione innovativo, progettato allo scopo di diminuire il crescente divario tra le competenze e le conoscenze richieste dal mondo del lavoro e quelle tradizionalmente offerte dal sistema scolastico. Dopo le prime esperienze pionieristiche, partite nel settembre del 2010 (con particolare riferimento a quella fondata da David Nicoli, la Creative and Media Studio School⁷), nel Regno Unito è nato il Trust delle Studio School, una sorta di Fondazione che non nasce per gestire le organizzazioni, ma per orientare la loro metodologia, rispettando la loro autonomia in collegamento con i rispettivi territori. L'adesione al Trust comporta semplicemente l'adozione del metodo didattico e dei relativi standard in termini di competenze.

2.1. Il metodo didattico

Le Studio School sono un nuovo tipo di scuola, ma radicato in un'idea antica, quella dell'imparare facendo (e collaborando). Per realizzare questo princi-

⁶ Il Work Based Learning è una metodologia di erogazione della Formazione Professionale che trova il suo elemento chiave in una forte personalizzazione dei piani di studio individuali, giocata attraverso un uso intensivo e flessibile dell'alternanza scuola-lavoro. Per un approfondimento si può vedere European Commission. Education and Training, *Work Based Learning in Europe. Practices and Policy Pointers*, 2013, scaricabile dal sito http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-based-learning-in-europe_en.pdf, oppure Pirjo Väyrynen (ed.), *WBL-TOI MANUAL. Manual for planning of work-based learning – transfer of innovations*, Helsinki, 2010, scaricabile dal sito http://www.workplacement.nl/tl_files/bestanden/WBL-TOI%20manual_%20En.pdf.

⁷ Cfr. <http://www.studio-school.org.uk>

pio, senza retorica né ideologia, il Trust ha fatto alcune scelte elementari, che ne connotano profondamente lo stile e il metodo⁸:

- mantenere ogni singola organizzazione in una dimensione medio-piccola, con massimo tre-quattrocento studenti, al fine di evitare la deriva istituzionale (che rischia di rendere le istituzioni scolastiche rigide, poco flessibili) e di imitare il più possibile la dinamica di impresa;
- adottare un orario scolastico pieno, che va dalle 9 alle 17, elemento che, unitamente all'obbligatorietà per gli allievi di indossare l'abito da lavoro⁹, rinforza l'idea di un metodo didattico che sia impostato per simulare in modo costante il luogo di lavoro, al fine di avvicinarsi il più possibile al clima d'impresa;
- lavorare a stretto contatto con le aziende del territorio circostante, non solo intercettandone i bisogni occupazionali e di sviluppo, ma anche concordando con loro il curriculum formativo. Infatti, al fianco delle discipline obbligatorie fissate dal Department for Education, si affiancano le materie di indirizzo e di specializzazione, che vengono co-progettate con esse;
- seguire personalmente ogni studente attraverso un chiaro ed efficace sistema di guida e orientamento: in pratica, ogni studente ha un allenatore personale (*coach*), chiamato a garantirgli un programma individualizzato di apprendimento, a supporto dello sviluppo di tutte le competenze, generali, sociali e professionali. Ogni *coach* è responsabile del percorso di apprendimento di circa 25 allievi, incontrando ogni studente in un colloquio personale almeno ogni due settimane. Inoltre, egli deve raccogliere e sistematizzare le valutazioni intermedie dei suoi studenti, presentandole al consiglio di classe per concordare gli eventuali piani di recupero o di sviluppo di nuove competenze.

In generale, le Studio School adottano il metodo del Problem Based Learning o Project Based Learning (PBL)¹⁰, metodo di insegnamento centrato sull'allievo in cui un problema (o un progetto) costituisce il punto di inizio (o l'esito finale) del processo di apprendimento. Il metodo è da considerare come alternativa al metodo di insegnamento centrato sui contenuti: in sostanza, le conoscenze e le abilità da insegnare non devono essere fini a se stesse, ma immediatamente finalizzate alla risoluzione di problemi o alla creazione di oggetti culturali/professionali.

⁸ Per un approfondimento si può vedere l'ebook a cura di Piergiorgio Borgogno, *La visione del Future tech studio*, scaricabile dal sito <http://bazar.icnos.net/show/la-visione-del-future-tech-studio>.

⁹ Nella scuola di Warrington la divisa consiste in giacca e cravatta per i ragazzi e tailleur per le ragazze)

¹⁰ La sigla PBL indica, in modo spesso ambiguo, approcci didattici contigui, alternativamente connotati o da un problema da risolvere o alla costruzione di un progetto. Entrambi gli approcci sono tuttavia profondamente accomunati dall'esigenza di mettere al centro lo studente, in modalità attive e collaborative di apprendimento.



Il problema/progetto consegnato agli studenti non deve avere un'identità scolastica, cioè artificiosa e astratta, ma rappresentare una situazione reale, ovvero che gli studenti potrebbero dover affrontare in futuro, nella loro vita umana e professionale. L'insegnante ha un ruolo di facilitatore, con una intensità variabile, che può andare dalla semplice supervisione dei processi di scambio e di collaborazione alla fornitura delle informazioni e conoscenze, o mediante la lezione o attraverso la fornitura di una bibliografia e di una sitografia.

Cuore della sequenza didattica è il mandato di lavoro, la cui ideazione da parte del docente costituisce l'elemento più delicato e critico dal punto di vista della progettazione didattica; infatti, il problema/progetto, oltre ad essere autentico, deve essere tale da sollevare i concetti e i principi più rilevanti di un certo dominio di contenuti. Una volta assegnato il mandato, il gruppo degli studenti ha la responsabilità di definire il percorso, identificare le conoscenze iniziali già in proprio possesso, rintracciare le nuove conoscenze da apprendere, stabilire i passi da compiere.

In questo approccio (come più in generale nella metodologia didattica delle Studio School), le tecnologie possono supportare l'esperienza scolastica in molti modi, diversi e per la maggior parte ancora da esplorare, ma non ne costituiscono l'ingrediente essenziale ed esclusivo. Esse vengono utilizzate per cercare e archiviare informazioni, presentare il problema in modo realistico e coinvolgente (ad esempio simulazioni video), supportare la comunicazione fra gli studenti e tra questi e il docente, tutto questo senza impedire il ricorso ad altri strumenti, tra i quali il libro e il quaderno.

Nelle Studio School i *tablet* sono solo uno degli strumenti utilizzabili, assieme a quaderno, cartelloni, dispense, libri, appunti. L'elemento maggiormente innovativo non è dunque di natura tecnologica, ma riguarda primariamente la disposizione degli spazi: ogni aula dispone di isole di banchi in grado di ospitare 4 allievi e permettere loro di lavorare in gruppo. La lezione frontale è ridotta al minimo, e sempre in qualche modo finalizzata alle sessioni di progetto.

In generale, si respira un'atmosfera di libertà e autoregolazione: gli studenti sono liberi di ascoltare musica o persino di rispondere al cellulare, se tutto questo è compatibile con lo svolgimento regolare delle loro attività, e comunque con la puntuale finalizzazione dei prodotti culturali. La presenza dei docenti non è ancorata ai tradizionali concetti di controllo per così dire di processo, ma alla verifica dei risultati, concedendo agli allievi spazi di autonomia inediti nelle tradizionali organizzazioni scolastiche.

Infine, le ultime due ore della giornata (dalle 15 alle 17) sono solitamente destinate allo svolgimento di attività di arricchimento curricolare che, oltre alle sessioni di progetto (mirate al completamento di problemi/progetti professionali), prevedono stimoli molteplici, di natura artistico-culturale, ludica, cen-





trata sul benessere o sullo sviluppo della capacità di comunicazione e di leadership (eventi espressivi, dibattiti, etc.). Queste ore sono anche utilizzate per svolgere attività di sostegno nei confronti degli allievi in difficoltà.

2.2. Gli standard

Coerentemente con gli aspetti di metodo (e viceversa) il Trust delle Studio School ha elaborato un quadro delle competenze che si ritiene costituiscano l'esito dei processi di apprendimento, per rispondere alle attese non tanto e non solo delle organizzazioni scolastiche, quanto e soprattutto del mondo del lavoro. Infatti, nel Regno Unito i panel di ricerca rivolti alle aziende e alle imprese hanno indicato un pacchetto di requisiti necessari per una pronta occupazione, tra i quali figurano competenze come l'autonomia, l'attitudine positiva verso il lavoro e la capacità di collaborazione. Queste competenze rappresentano a giudizio delle aziende e delle loro corporazioni l'elemento prioritario sul quale investire, dal punto di vista delle politiche formative¹¹: in un mondo competitivo e incerto, i giovani hanno bisogno di pensare in modo creativo, essere tenaci e resilienti ed affrontare con fiducia il cambiamento.

CREATE è un acronimo, che sta a significare:

Communication (comunicazione)
Relating to People (relazionarsi con gli altri)
Enterprise (impresa e iniziativa)
Apply (applicazione delle conoscenze)
Thinking (pensiero)
Emotional Intelligence (Intelligenza Emotiva).

Insomma, ci si attende che al termine della loro esperienza formativa gli studenti siano in grado di:

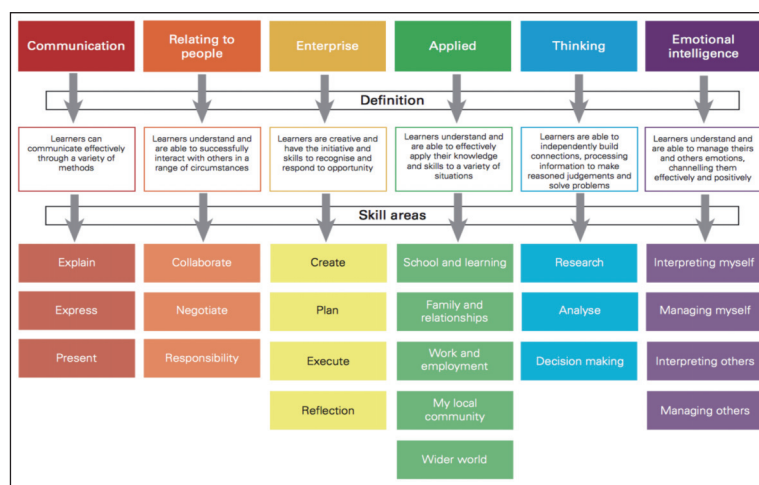
- comunicare e relazionarsi con gli altri in diversi modi e in svariati contesti;
- essere creativi e dotati di spirito di iniziativa, avendo gli strumenti cognitivi per cogliere le opportunità;
- applicare le loro conoscenze ad una varietà di situazioni, evitando l'ancoraggio dei concetti alle situazioni tipicamente scolastiche;
- elaborare informazioni in modo flessibile, per valutare accuratamente le situazioni e risolvere i problemi;
- gestire positivamente le proprie e altrui emozioni, trovando i canali giusti per esprimerle in modo costruttivo.

¹¹ Cfr. CBI, Building for growth: business priority for education and skills. Education and skills survey 2011, scaricabile dal sito http://www.cbi.org.uk/media/1051530/cbi_edi_education_skills_survey_2011.pdf



Nelle intenzioni del Trust, lo sviluppo delle competenze per l'occupazione deve essere pienamente compatibile con la ricerca dell'eccellenza nelle competenze accademiche, così come definite dal National Curriculum nell'ambito dei GCSE (General Certificate of Standard Education), superando l'annoso dualismo tra lavoro e cultura. È ancora presto per dare un riscontro definitivo e generalizzato riguardo all'impatto sugli apprendimenti delle Studio School, in quanto si tratta di un'esperienza troppo recente, priva pertanto di un consistente quadro longitudinale. Tuttavia, i riscontri dell'Ofsted (Office for Standard in Education) sulle primissime esperienze del Trust sono univocamente positivi: ad esempio la Midland Studio College di Hinckley, che ha aperto nel 2012, è stata elogiata dagli ispettori per il "risultato davvero eccezionale nella più ampia gamma di competenze, in grado di preparare gli studenti per la prosecuzione del loro percorso, sia nell'istruzione che nel lavoro".

Nel quadro delle misure effettuate dall'Ofsted¹², l'obiettivo delle Studio School è quello di aumentare di quattro livelli la valutazione delle competenze di ogni studente nell'arco dell'intero percorso di apprendimento. In concreto, lo standard di accettabilità per le Studio School è il raggiungimento di tale risultato per almeno l'80% dei ragazzi presenti. Invece, riguardo al tasso di dispersione (ovvero ai cosiddetti NEET "Not (engaged) in Education, Employment or Training"), l'obiettivo è di avvicinarsi il più possibile allo zero percentuale.

Tab. 1 - Il Quadro Create¹³

¹² Come è noto, la valutazione esterna delle scuole è nel Regno Unito una pratica ampiamente consolidata, al punto tale da costituire lo strumento essenziale per orientare le famiglie nella scelta di scuole in grado di garantire il successo scolastico degli studenti. Gli esiti delle valutazioni esterne, suddivisi per ordine di scuola e per territorio, sono visibili al sito <http://www.education.gov.uk/schools/performance/>

¹³ Cfr. <http://www.studioschoolstrust.org/studio-schools/create-framework/>



3. Confronto tra le due esperienze

Al termine delle visite internazionali svolte nell'ambito del progetto iCnos è possibile mettere in luce alcune caratteristiche comuni alle due esperienze, ed anche alcune significative differenze, che aiutano a individuare ciò che può essere ritenuto essenziale per l'innovazione didattica (aspetti comuni) e ciò che invece è probabilmente soltanto accessorio (differenze).

Partendo da una vistosa differenza, mentre l'Ørestad Gymnasium ha fatto la scelta di utilizzare in via esclusiva gli strumenti informatici, le Studio School utilizzano una varietà di supporti, anche cartacei, aspetto che rende evidente la centralità del metodo rispetto alla semplice questione tecnologica.

Infatti, pur utilizzando *media* diversi, entrambe le tipologie di scuola condividono gli elementi chiave del modello pedagogico:

- centralità dello studente e delle sue attività autonome di ricerca e creazione di oggetti culturali/professionali;
- apprendimento basato su problemi/progetti, comunque connessi agli standard di natura culturale;
- innovazione di spazi, tempi e arredi;
- forte presenza di elementi educativi, come il tutoraggio personale, il piano personalizzato e i colloqui settimanali.

Certamente l'utilizzo più intensivo, anzi persino esclusivo dei *new media* a Copenaghen richiede una più ampia revisione dell'organizzazione scolastica, come è visibile dal fatto che nell'esperienza danese l'organizzazione degli spazi risulta più radicalmente riformatrice, al punto tale da essere per molti aspetti non trasferibile in Italia, se non eventualmente nel caso di costruzione di nuove scuole. Stando così la questione, l'esperienza delle Studio School, capace com'è di combinare elementi tradizionali (l'uso prevalente dell'aula, l'utilizzo di libri e quaderni al fianco del tablet e del computer, etc.) rappresenta probabilmente un modello già più facilmente importabile nell'ambito del contesto italiano, non solo dal punto di vista strutturale ma anche culturale ed organizzativo. Questa conclusione, tuttavia, va intesa semplicemente sotto il profilo della trasferibilità, mentre nulla dice ancora sulla maggiore o minore efficacia dell'uno o dell'altro modello, per altro molto simili sul piano delle variabili pedagogiche di fondo.

Rimane l'adagio fondamentale, confermato dall'analisi delle due esperienze: non è la tecnologia che cambia l'educazione, ma è l'educazione a dare senso e prospettiva a qualsiasi tecnologia, dalla più povera (la carta) sino agli straordinari nuovi *tools*. Come afferma Heidegger, di fronte a qualsiasi oggetto (semplice-presenza) ciò che fa la differenza è la capacità dell'uomo (l'Esserci) di disvelarne il senso, traendone, in modo sempre nuovo e cangiante, la verità dell'uomo.





In questa prospettiva, i cambiamenti tecnologici, pur non costituendo di per sé né un fattore di sviluppo né un agente di deterioramento culturale, costringono l'uomo a ripensarsi in rapporto al mondo: da qui, nel pericoloso sommovimento che lo sviluppo tecnologico inevitabilmente reca, sorge comunque e sempre un'opportunità di salvezza, ovvero di una rinnovata antropologia (a cui si lega, da sempre, il possibile rinnovamento dell'educazione).







Tecnici, figure del commercio e dei servizi, artigiani e operai specializzati.

Le principali conoscenze e skills
da aggiornare in azienda
alla luce dell'indagine ISFOL sui fabbisogni

MASSIMILIANO FRANCESCHETTI¹

STUDI e RICERCHE

Per progettare con efficacia un percorso formativo o di aggiornamento può essere molto utile conoscere in dettaglio e, naturalmente, in anticipo quali sono i fabbisogni che si intende colmare, con particolare riferimento alle conoscenze e alle competenze legate alla professione di interesse.

L'indagine ISFOL denominata "Audit sui fabbisogni professionali"

fornisce interessanti indicazioni in questo senso, in particolare registrando le esigenze formative che le aziende dichiarano di avere relativamente alla forza di lavoro occupata.

Le professioni che registrano le esigenze più forti di aggiornamento sono, in termini assoluti, quelle riconducibili ai seguenti grandi gruppi: professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi, artigiani, operai specializzati e agricoltori, professioni tecniche e professioni esecutive nel lavoro di ufficio. Le caratteristiche del fabbisogno, come facilmente intuibile, non sono le stesse per tutte le professioni.

Questo contributo punta proprio a mettere in evidenza le peculiarità di fabbisogno che contraddistinguono le professioni appartenenti ai grandi gruppi più citati dai responsabili d'impresa.

Con un occhio attento anche all'analisi di un'altra interessante questione: come la necessità di aggiornare conoscenze e competenze si distribuisce sul territorio del nostro Paese.

In order to design an effective training program or upgrade, it can be very useful to know in detail beforehand about what needs to be addressed,

with particular reference to the knowledge and skills related to the profession of interest. ISFOL research entitled "Audit on professional needs"

provides valuable insights into this area, in particular by recording the training needs that companies claim to have regarding their work force.

The professions showing needs for stronger upgrading are: the skilled occupations in trade and services, artisans, skilled workers and farmers, technical occupations and administrative executive professions in offices. The characteristics of the requirements are not the same for all professions.

This article shows the specificities of requirements that characterize the professions belonging to large groups mentioned by the managers of the company.

The paper analyzes another interesting question: how is the need to update knowledge and skills distributed on the territory of our country.

Sul numero 2 della Rivista Rassegna CNOS del 2014 è stato ospitato un contributo che si è posto l'obiettivo di fornire elementi concreti in termini di analisi

¹ Ricercatore ISFOL.





dei fabbisogni professionali degli occupati, alla luce dei risultati derivanti dall'indagine "Audit sui fabbisogni professionali contingenti"² condotta dall'ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori) su incarico del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali presso un campione di 35mila imprese private rappresentativo dell'intera economia italiana.

Alcuni dati, in estrema sintesi, meritano di essere ricordati. Il 33% delle imprese private con dipendenti (circa 514 mila aziende), secondo quanto descritto nel contributo, dichiarano di avere un fabbisogno in azienda, relativamente alla forza lavoro occupata, da soddisfare nel breve termine, comunque nell'arco dei prossimi mesi.

In termini assoluti, invece, le professioni che registrano le esigenze più forti di aggiornamento, rispetto al numero totale delle figure citate da circa mezzo milione di imprese che esprimono un fabbisogno, sono quelle riconducibili ai grandi gruppi delle professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi (25%)³, degli artigiani, operai specializzati e agricoltori (23%)⁴ e delle professioni tecniche (20%)⁵. Senza dimenticare le professioni esecutive nel lavoro di ufficio (18%)⁶ (cfr. Tabella n. 1).

Questo contributo, in particolare, a integrazione di quanto presentato nell'articolo pubblicato lo scorso anno su questa Rivista, intende porre l'accento sull'analisi dei fabbisogni evidenziati dagli imprenditori con riferimento alle singole figure presenti in azienda, con l'obiettivo di fornire elementi concreti di



² L'indagine è stata condotta in ISFOL dal gruppo "Professioni", struttura "Lavoro e professioni", Dipartimento Mercato del lavoro e politiche sociali. L'indagine è inserita nel Programma Statistico Nazionale (ISF 00055). Le informazioni prodotte con l'Audit dei fabbisogni professionali contribuiscono ad alimentare il sistema informativo Professioni, occupazione, fabbisogni (consultabile all'indirizzo web professionioccupazione.isfol.it), progettato e realizzato in questi anni sempre dall'ISFOL (gruppo "Professioni", Struttura "Lavoro e professioni") su incarico del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Le informazioni registrate con questa indagine sono consultabili in forma anonima (senza alcun riferimento all'impresa che le ha fornite) nell'ambito delle pagine descrittive delle singole Unità Professionali (UP) navigabili all'interno della sezione "Professioni", a partire dalla home page del sito.

³ Il quinto grande gruppo ("Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi") classifica le professioni che assistono i clienti negli esercizi commerciali, forniscono servizi di ricezione e di ristorazione, servizi ricreativi e di supporto alle famiglie, di cura della persona; di mantenimento dell'ordine pubblico, di protezione delle persone e della proprietà.

⁴ Il sesto grande gruppo ("Artigiani, operai specializzati e agricoltori") comprende le professioni che utilizzano l'esperienza e applicano la conoscenza tecnico-pratica dei materiali, degli utensili e dei processi per estrarre o lavorare minerali; per costruire, riparare o mantenere manufatti, oggetti e macchine; per la produzione agricola, venatoria e della pesca; per lavorare e trasformare prodotti alimentari e agricoli destinati al consumo.

⁵ Il terzo grande gruppo ("Professioni tecniche") comprende le professioni che richiedono conoscenze tecnico-disciplinari per selezionare e applicare operativamente protocolli e procedure - definiti e predeterminati - in attività di produzione o servizio.

⁶ Il quarto grande gruppo ("Professioni esecutive nel lavoro di ufficio") comprende le professioni che svolgono il lavoro d'ufficio con funzioni non direttive.



Tab. 1 – *Fabbisogni professionali per grandi gruppi professionali (% sul totale delle figure citate)*

| | |
|---|----|
| Legislatori, imprenditori e alta dirigenza | 1 |
| Professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione | 5 |
| Professioni tecniche | 20 |
| Professioni esecutive nel lavoro d'ufficio | 18 |
| Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi | 25 |
| Artigiani, operai specializzati e agricoltori | 23 |
| Conducenti di impianti, operai di macchinari fissi e mobili e conducenti di veicoli | 5 |
| Professioni non qualificate | 3 |

Fonte: ISFOL, *Audit sui fabbisogni professionali, prima edizione, 2013*

riflessione per tutti coloro che, a vario titolo, hanno la responsabilità di pianificare politiche formative o progettare percorsi di aggiornamento, a livello territoriale e/o aziendale. Le figure citate nell'ambito della rilevazione condotta dall'ISFOL sono infatti ricondotte ai codici presenti nella Classificazione delle professioni attualmente vigente nel nostro Paese (Classificazione delle professioni del 2011)⁷. Vediamo ora più in dettaglio le principali indicazioni emerse, con particolare riferimento ai fabbisogni relativi a conoscenze⁸ e skills⁹, di fatto gli elementi più sensibili per tutti coloro che si occupano di formazione.

Il commento che segue si articola intenzionalmente in modo schematico, sottolineando i fabbisogni di conoscenze e skills per le figure dei grandi gruppi maggiormente citati dagli imprenditori, come già evidenziato nella tabella precedente. I fabbisogni espressi dalle imprese di piccole, medie e grandi dimensioni mutano, naturalmente, in base alle professioni rilevate nel corso delle interviste.

Questa opzione descrittiva può essere di particolare utilità per i progettisti di attività formative che seguono costantemente particolari filiere professionali e/o settoriali.

⁷ La CP 2011, l'attuale versione della Classificazione delle professioni del nostro Paese, recepisce le novità evidenziate dalla nuova Isco 2008, la Classificazione internazionale delle professioni (International Standard Classification of Occupations) e si articola su cinque livelli gerarchici riprendendo la struttura e il formato introdotti mediante la definizione della NUP (Nomenclatura delle Unità Professionali) costruita nel 2006 nell'ambito di una partnership istituzionale Istat-ISFOL. La NUP, in particolare, ha introdotto un ulteriore livello di dettaglio (quinto digit, unità professionale) nell'ambito della classificazione e ha previsto per ciascun livello una sintetica descrizione che delinea le principali caratteristiche del lavoro delle professioni.

⁸ Le conoscenze, nell'ambito del sistema informativo ISFOL sulle professioni e sui fabbisogni (professionioccupazione.isfol.it), sono definite come "insiemi strutturati di informazioni, principi, pratiche e teorie necessari al corretto svolgimento della professione. Si acquisiscono attraverso percorsi formali (istruzione, formazione e addestramento professionale) e/o con l'esperienza".

⁹ Le skills, nell'ambito del sistema informativo ISFOL sulle professioni e sui fabbisogni (professionioccupazione.isfol.it), sono definite come "insiemi di procedure e processi cognitivi generali che determinano la capacità di eseguire bene i compiti connessi con la professione. Si tratta, in particolare, di processi appresi con il tempo e che consentono di trasferire efficacemente nel lavoro le conoscenze acquisite".





Per quanto riguarda le figure riconducibili al grande gruppo delle professioni tecniche¹⁰ i fabbisogni si concentrano prevalentemente, per quanto riguarda le conoscenze, su informatica ed elettronica, servizi ai clienti e alle persone, lingua straniera, lavoro di ufficio ed economia e contabilità. Sul versante delle skills, invece, in prospettiva è importante migliorare le capacità di risolvere problemi (imprevisti e complessi), gestire il tempo, comprendere gli altri, valutare e prendere decisioni (cfr. Tabella n. 2).

Le figure qualificate riconducibili al grande gruppo delle Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi¹¹ dovranno essere coinvolte in linea generale, secondo gli imprenditori intervistati, in momenti di aggiornamento che riguardano le conoscenze relative a servizi ai clienti e alle persone, lingua straniera, commercializzazione e vendita, lingua italiana, produzione e processo industriale. In tema di skills, invece, gli aggiornamenti da mettere in calendario per il prossimo futuro riguardano le abilità che aiutano a comprendere gli altri, ad essere adattabili ai cambiamenti, a persuadere, a risolvere problemi imprevisti, ad essere orientati al servizio (cfr. Tabella n. 3).

Per quanto riguarda le figure riconducibili al grande gruppo degli Artigiani, operai specializzati e agricoltori¹² il fabbisogno di aggiornamento si concentra,

¹⁰ I compiti delle figure riconducibili al grande gruppo 3 (“Professioni tecniche”) consistono nel coadiuvare gli specialisti in ambito scientifico, sanitario, umanistico, economico e sociale, afferenti alle scienze quantitative fisiche, chimiche, ingegneristiche e naturali, alle scienze della vita e della salute, alle scienze gestionali e amministrative; nel supervisionare, controllare, pianificare e garantire il corretto funzionamento dei processi di produzione e nell’organizzare i relativi fattori produttivi; nel fornire servizi sociali, pubblici e di intrattenimento; nell’eseguire e supportare performance sportive. Il livello di conoscenza richiesto dalle professioni comprese in questo grande gruppo è acquisito attraverso il completamento di percorsi di istruzione secondaria, post-secondaria o universitaria di I livello, o percorsi di apprendimento, anche non formale, di pari complessità.

¹¹ I compiti delle figure riconducibili al grande gruppo 5 (“Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi”) consistono nel gestire piccoli esercizi commerciali, ricettivi e di ristorazione e le relative attività; nell’assistere clienti e consumatori; nel trasmettere cognizioni pratiche per l’esercizio di hobby; nell’addestrare e custodire animali domestici; nel fornire servizi sociali e sanitari di base; nel gestire piccole palestre, cinema ed altri servizi ricreativi; nel fornire ausili nelle attività del tempo libero; servizi di igiene personale e di governo della casa, di compagnia e di assistenza della persona; supporto nello svolgimento di pratiche e di altri servizi legati al menage familiare; nel garantire l’ordine pubblico, la sicurezza delle persone e la tutela della proprietà. Tali attività richiedono in genere conoscenze di base assimilabili a quelle acquisite completando l’obbligo scolastico, o un ciclo breve di istruzione secondaria superiore o, ancora, una qualifica professionale o esperienza lavorativa.

¹² I compiti delle figure riconducibili al grande gruppo 6 (“Artigiani, operai specializzati e agricoltori”) consistono nell’estrarre materie prime; nel costruire edifici ed altre strutture; nel realizzare, riparare e mantenere vari prodotti anche di artigianato; nel coltivare piante, nell’allevare e nel cacciare animali; nel conservare e nel mettere a produzione le foreste, il mare e le acque interne; nel realizzare prodotti alimentari ed anche nel vendere i beni prodotti ai clienti o nel collocarli sui mercati. Tali attività richiedono in genere conoscenze di base assimilabili a quelle acquisite completando l’obbligo scolastico, o un ciclo breve di istruzione secondaria superiore o, ancora, una qualifica professionale o esperienza lavorativa. Le professioni classificate in questo grande gruppo, eser-



Tab. 2 – *Principali conoscenze e skills da aggiornare nell'ambito del grande gruppo 3 – Professioni tecniche*

| |
|-----------------------------------|
| Conoscenze |
| informatica ed elettronica |
| servizi ai clienti e alle persone |
| lingua straniera |
| lavoro di ufficio |
| economia e contabilità |
| Skills |
| risolvere problemi imprevisti |
| risolvere problemi complessi |
| gestire il tempo |
| comprendere gli altri |
| valutare e prendere decisioni |

Fonte: ISFOL, *Audit sui fabbisogni professionali, prima edizione, 2013*

Tab. 3 – *Principali conoscenze e skills da aggiornare nell'ambito del grande gruppo 5 – Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi*

| |
|-----------------------------------|
| Conoscenze |
| servizi ai clienti e alle persone |
| lingua straniera |
| commercializzazione e vendita |
| lingua italiana |
| produzione e processo industriale |
| Skills |
| comprendere gli altri |
| Adattabilità |
| Persuadere |
| risolvere problemi imprevisti |
| orientamento al servizio |

Fonte: ISFOL, *Audit sui fabbisogni professionali, prima edizione, 2013*

Tab. 4 – *Principali conoscenze e skills da aggiornare nell'ambito del grande gruppo 6 – Artigiani, operai specializzati e agricoltori*

| |
|--|
| Conoscenze |
| produzione e processo industriale |
| Meccanica |
| informatica ed elettronica |
| protezione civile e sicurezza pubblica |
| edilizia e costruzioni |
| Skills |
| Manutenere |
| controllo delle attrezzature |
| controllare la qualità |
| risolvere problemi imprevisti |
| selezionare strumenti |

Fonte: ISFOL, *Audit sui fabbisogni professionali, prima edizione, 2013*

citare in forma autonoma, possono saltuariamente richiedere la definizione delle scelte relative alla produzione e commercializzazione dei beni o servizi e il coordinamento delle attività di lavoro.

in termini di conoscenze, soprattutto su produzione e processo industriale, meccanica, informatica ed elettronica, protezione civile e sicurezza pubblica, edilizia e costruzioni così come sulle skills che aiutano a mantenere, controllare le attrezzature, controllare la qualità, risolvere problemi imprevisti e selezionare strumenti (cfr. Tabella n. 4).

Infine i fabbisogni da colmare che chiamano in gioco le figure riconducibili al grande gruppo delle Professioni esecutive nel lavoro di ufficio¹³. Per queste professioni, in particolare, le necessità di formazione futura riguardano le conoscenze di lavoro di ufficio, lingua straniera, servizi ai clienti e alle persone, economia e contabilità e amministrazione e gestione d'impresa così come le abilità relative a risolvere problemi imprevisti, comprendere gli altri, gestire il tempo, risolvere problemi complessi, utilizzare senso critico (cfr. Tabella n. 5).

Tab. 5 – *Principali conoscenze e skills da aggiornare nell'ambito del grande gruppo 4 – Professioni esecutive nel lavoro d'ufficio*

| |
|---------------------------------------|
| Conoscenze |
| lavoro di ufficio |
| lingua straniera |
| servizi ai clienti e alle persone |
| economia e contabilità |
| amministrazione e gestione di impresa |
| Skills |
| comprendere testi scritti |
| ascoltare attentamente |
| Scrivere |
| Parlare |
| Matematica |

Fonte: ISFOL, *Audit sui fabbisogni professionali, prima edizione, 2013*

Può essere utile, a questo punto, provare ad analizzare i fabbisogni espressi dagli imprenditori con riferimento al territorio, per esempio rispetto alle classiche ripartizioni geografiche.

Il tentativo di analisi potrebbe essere di particolare interesse per gli operatori della formazione, presenti in modo più o meno capillare nelle varie zone d'Italia con obiettivi spesso molto diversi, ma anche per i responsabili delle ri-

¹³ I compiti delle figure riconducibili al grande gruppo 4 ("Professioni esecutive nel lavoro di ufficio") consistono nell'acquisire, trattare, archiviare e trasmettere informazioni secondo quanto disposto da norme o da regolamenti e nella verifica e corretta applicazione di procedure. Amministrano il personale, applicano procedure che comportano la circolazione di denaro; trascrivono e correggono documenti; effettuano calcoli e semplici rendicontazioni statistiche; forniscono al pubblico informazioni e servizi connessi alle attività dell'organizzazione o dell'impresa per cui operano. Tali attività richiedono in genere conoscenze di base assimilabili a quelle acquisite completando l'obbligo scolastico o un ciclo breve di istruzione secondaria superiore o, ancora, una qualifica professionale o esperienza lavorativa.

sorse umane di aziende di piccole, medie e grandi dimensioni che da queste tabelle possono trarre spunti di azione per disegnare e realizzare percorsi di aggiornamento del personale.

In linea generale prima di scendere nel dettaglio è opportuno ricordare che, per i già citati gruppi di professioni prevalentemente indicati dagli imprenditori che hanno risposto al questionario Audit, la distribuzione territoriale del fabbisogno, in coerenza con quanto in parte già evidenziato sopra, si concentra soprattutto nel Meridione, con la sola eccezione delle professioni tecniche che invece fanno registrare in termini percentuali il dato più alto nel Nord-Ovest (31%) (cfr. Tabella n. 6).

Come appena sottolineato per quanto riguarda le professioni tecniche la distribuzione territoriale del fabbisogno si concentra soprattutto nel Nord-Ovest (31%). Il dato generale trova conferma prevalentemente con l'analisi della distribuzione geografica del fabbisogno delle singole conoscenze evidenziato dai responsabili d'impresa, con particolare riferimento alle conoscenze relative a informatica ed elettronica, servizi ai clienti e alle persone e tecniche relative al lavoro di ufficio. La concentrazione geografica del fabbisogno di lingua straniera è sostanzialmente la stessa per il Nord-Ovest e il Nord-Est del Paese mentre in tema di economia e contabilità l'esigenza di aggiornamento nel Sud e nelle Isole è di poco superiore al Nord-Ovest (cfr. Tabella n. 7).

Tab. 6 – *Fabbisogni professionali per grandi gruppi professionali e distribuzione per ripartizione geografica (% sul totale delle figure citate)*

| | Nord-Ovest | Nord-Est | Centro | Sud |
|--|------------|----------|--------|-----|
| Professioni tecniche | 31 | 28 | 15 | 26 |
| Professioni esecutive nel lavoro d'ufficio | 26 | 17 | 23 | 33 |
| Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi | 24 | 21 | 21 | 34 |
| Artigiani, operai specializzati e agricoltori | 24 | 19 | 22 | 35 |

Fonte: ISFOL, *Audit sui fabbisogni professionali, prima edizione, 2013*

Tab. 7 – *Conoscenze da aggiornare – Distribuzione % del fabbisogno per ripartizione geografica con riferimento alle professioni del grande gruppo 3 – Professioni tecniche*

| | Nord Ovest | Nord Est | Centro | Sud e Isole |
|-----------------------------------|------------|----------|--------|-------------|
| Informatica ed elettronica | 31,1 | 28,2 | 13,5 | 27,2 |
| Servizi ai clienti e alle persone | 29,5 | 26,9 | 15,1 | 28,5 |
| Lingua straniera | 28,6 | 28,5 | 17,5 | 25,4 |
| Lavoro di ufficio | 34,7 | 25,4 | 14,5 | 25,3 |
| Economia e contabilità | 30,1 | 25,9 | 12,9 | 31,1 |

Fonte: ISFOL, *Audit sui fabbisogni professionali, prima edizione, 2013*

Il discorso è un po' diverso per le skills. Su questo versante, infatti, la distribuzione del fabbisogno per singola abilità si concentra soprattutto nel



Nord-Est, specialmente per le capacità di risolvere problemi imprevisti e complessi e comprendere gli altri. L'opportunità di migliorare la capacità di gestire il tempo è percepita soprattutto dalle aziende del Nord-Ovest mentre l'attenzione all'aggiornamento della skill relativa al valutare e prendere decisioni registra la stessa intensità nelle due ripartizioni geografiche del Nord (cfr. Tabella n. 8).

Tab. 8 – Skills da aggiornare – Distribuzione % del fabbisogno per ripartizione geografica con riferimento alle professioni del grande gruppo 3 – Professioni tecniche

| | Nord Ovest | Nord Est | Centro | Sud e Isole |
|-------------------------------|------------|----------|--------|-------------|
| Risolvere problemi imprevisti | 27,7 | 30,4 | 15,2 | 26,8 |
| Risolvere problemi complessi | 27,0 | 32,3 | 15,0 | 25,7 |
| Gestire il tempo | 28,5 | 27,0 | 16,5 | 28,0 |
| Comprendere gli altri | 26,6 | 31,7 | 13,4 | 28,3 |
| Valutare e prendere decisioni | 28,3 | 28,2 | 16,6 | 26,8 |

Fonte: ISFOL, Audit sui fabbisogni professionali, prima edizione, 2013

Come evidenziato dalla Tabella 6 la distribuzione territoriale del fabbisogno per gli altri grandi gruppi (in termini di valori percentuali sul totale delle figure citate) si concentra in prevalenza nel Meridione. Il dato generale, anche in questo caso, trova dettagliato riscontro nella distribuzione del fabbisogno, per ripartizione geografica, per singola conoscenza e per singola skill. È evidente dunque, come risulta dalle Tabelle seguenti, come nel nostro Paese l'aggiornamento professionale per le figure che si occupano di attività commerciali e servizi così come per artigiani, operai specializzati e impiegati di ufficio sia una questione che riguarda in modo predominante le aziende di piccole, medie e grandi dimensioni operanti al Sud e nelle Isole.

È invece interessante notare come, a parte la forte concentrazione registrata al Sud, si distribuisce in seconda battuta il fabbisogno dei grandi gruppi 5-6-4 nelle altre ripartizioni geografiche. In quest'ottica l'attenzione dell'esperto di programmazione formativa nonché del progettista di percorsi di aggiornamento può concentrarsi in modo differenziato su distinti ambiti di riflessione.

Con riferimento alle Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi, per esempio, la distribuzione del fabbisogno è significativa anche nel Nord-Ovest per le conoscenze relative ai servizi ai clienti e alle persone e alla commercializzazione e vendita nonché per le skills adattabilità, risolvere problemi imprevisti e orientamento al servizio. In modo analogo i valori percentuali di fabbisogno sono di rilievo anche nel Nord-Est specialmente per le conoscenze relative a lingua straniera, lingua italiana e produzione e processo industriale nonché per le abilità di comprendere gli altri, persuadere ed essere orientati al servizio (cfr. Tabelle n. 9 e n. 10).



Tab. 9 – *Conoscenze da aggiornare – Distribuzione % del fabbisogno per ripartizione geografica con riferimento alle professioni del grande gruppo 5 – Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi*

| | Nord Ovest | Nord Est | Centro | Sud e Isole |
|-----------------------------------|------------|----------|--------|-------------|
| Servizi ai clienti e alle persone | 25,5 | 19,0 | 20,1 | 35,4 |
| Lingua straniera | 21,8 | 25,3 | 20,4 | 32,5 |
| Commercializzazione e vendita | 26,6 | 21,1 | 18,5 | 33,9 |
| Lingua italiana | 20,4 | 22,2 | 20,9 | 36,5 |
| Produzione e processo industriale | 23,2 | 28,3 | 15,8 | 32,7 |

Fonte: ISFOL, *Audit sui fabbisogni professionali, prima edizione, 2013*

Tab. 10 – *Skills da aggiornare – Distribuzione % del fabbisogno per ripartizione geografica con riferimento alle professioni del grande gruppo 5 – Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi*

| | Nord Ovest | Nord Est | Centro | Sud e Isole |
|-------------------------------|------------|----------|--------|-------------|
| Comprendere gli altri | 21,4 | 24,2 | 19,5 | 34,9 |
| Adattabilità | 24,2 | 22,6 | 19,8 | 33,4 |
| Persuadere | 21,0 | 23,4 | 18,5 | 37,0 |
| Risolvere problemi imprevisti | 22,2 | 20,5 | 20,3 | 37,1 |
| Orientamento al servizio | 22,5 | 22,3 | 19,7 | 35,6 |

Fonte: ISFOL, *Audit sui fabbisogni professionali, prima edizione, 2013*

Per quanto riguarda “Artigiani, operai specializzati e agricoltori”, invece, la distribuzione del fabbisogno è significativa anche nel Nord-Ovest per le conoscenze relative a meccanica, informatica ed elettronica e protezione civile e sicurezza pubblica e per le abilità a mantenere, controllare le attrezzature e risolvere problemi imprevisti.

Per questo grande gruppo di professioni si rilevano interessanti tassi di concentrazione del fabbisogno anche nell’ambito delle Regioni centrali, specialmente per le conoscenze produzione e processo industriale ed edilizia e costruzioni e alle skills relative al controllo della qualità e alla selezione degli strumenti (cfr. Tabelle n. 11 e n. 12).

Tab. 11 – *Conoscenze da aggiornare – Distribuzione % del fabbisogno per ripartizione geografica con riferimento alle professioni del grande gruppo 6 – Artigiani, operai specializzati e agricoltori*

| | Nord Ovest | Nord Est | Centro | Sud e Isole |
|--|------------|----------|--------|-------------|
| Produzione e processo industriale | 21,3 | 21,6 | 22,6 | 34,5 |
| Meccanica | 25,6 | 21,3 | 21,7 | 31,4 |
| Informatica ed elettronica | 24,2 | 19,3 | 20,8 | 35,7 |
| Protezione civile e sicurezza pubblica | 21,5 | 20,1 | 20,1 | 38,3 |
| Edilizia e costruzioni | 19,7 | 19,2 | 21,5 | 39,6 |

Fonte: ISFOL, *Audit sui fabbisogni professionali, prima edizione, 2013*



Tab. 12 – Skills da aggiornare - Distribuzione % del fabbisogno per ripartizione geografica con riferimento alle professioni del grande gruppo 6 – Artigiani, operai specializzati e agricoltori

| | Nord Ovest | Nord Est | Centro | Sud e Isole |
|-------------------------------|------------|----------|--------|-------------|
| Manutenere | 24,0 | 18,6 | 23,0 | 34,3 |
| Controllo delle attrezzature | 24,5 | 19,0 | 21,7 | 34,8 |
| Controllare la qualità | 21,2 | 19,0 | 23,8 | 35,9 |
| Risolvere problemi imprevisti | 23,9 | 18,8 | 20,9 | 36,4 |
| Selezionare strumenti | 22,0 | 20,2 | 23,7 | 34,1 |

Fonte: ISFOL, Audit sui fabbisogni professionali, prima edizione, 2013

Infine il grande gruppo delle “Professioni esecutive nel lavoro di ufficio”. Per le figure riconducibili a questo raggruppamento la distribuzione del fabbisogno è di rilievo anche al Nord Ovest (in particolare per le conoscenze riguardanti lavoro di ufficio, lingua straniera, servizi ai clienti e alle persone, economia e contabilità) nonché al Centro (per la conoscenza relativa ad amministrazione e gestione d’impresa e per le skills risolvere problemi imprevisti, comprendere gli altri, gestire il tempo, risolvere problemi complessi e utilizzo del senso critico) (cfr. Tabelle n. 13 e n. 14).

Tab. 13 – Conoscenze da aggiornare – Distribuzione % del fabbisogno per ripartizione geografica con riferimento alle professioni del grande gruppo 4 – Professioni esecutive nel lavoro d’ufficio

| | Nord Ovest | Nord Est | Centro | Sud e Isole |
|---------------------------------------|------------|----------|--------|-------------|
| Lavoro di ufficio | 28,9 | 16,1 | 20,8 | 34,2 |
| Lingua straniera | 24,6 | 15,5 | 24,2 | 35,8 |
| Servizi ai clienti e alle persone | 24,8 | 16,2 | 22,8 | 36,2 |
| Economia e contabilità | 29,9 | 16,4 | 22,1 | 31,6 |
| Amministrazione e gestione di impresa | 24,5 | 17,6 | 26,1 | 31,7 |

Fonte: ISFOL, Audit sui fabbisogni professionali, prima edizione, 2013

Tab. 14 – Skills da aggiornare – Distribuzione % del fabbisogno per ripartizione geografica con riferimento alle professioni del grande gruppo 4 – Professioni esecutive nel lavoro d’ufficio

| | Nord Ovest | Nord Est | Centro | Sud e Isole |
|-------------------------------|------------|----------|--------|-------------|
| Risolvere problemi imprevisti | 21,6 | 16,6 | 26,8 | 35,0 |
| Comprendere gli altri | 20,4 | 15,3 | 23,8 | 40,4 |
| Gestire il tempo | 20,7 | 16,4 | 23,8 | 39,1 |
| Risolvere problemi complessi | 20,4 | 17,9 | 28,3 | 33,3 |
| Senso critico | 22,1 | 18,2 | 24,3 | 35,5 |

Fonte: ISFOL, Audit sui fabbisogni professionali, prima edizione, 2013

Un piccolo cenno in merito alle figure più citate, in termini assoluti, dalle imprese. Quelle che registrano un fabbisogno più alto sono, sostanzialmente, alcune di quelle che popolano il variegato mondo del lavoro del commercio, della





ristorazione e dell'amministrazione: in particolare esercenti ed addetti nelle attività di ristorazione, addetti alle vendite, operatori della cura estetica, professioni qualificate nei servizi sanitari e sociali. Tra quelle tecniche, invece, ci sono tecnici dell'organizzazione e dell'amministrazione delle attività produttive, tecnici in campo ingegneristico, tecnici della salute, tecnici dei rapporti con i mercati e tecnici della distribuzione commerciale e professioni assimilate¹⁴.



¹⁴ Altre figure molto citate nell'ambito del grande gruppo 3 sono: tecnici della gestione dei processi produttivi di beni e servizi, tecnici informatici, telematici e delle telecomunicazioni, tecnici della sicurezza e della protezione ambientale e professioni tecniche delle attività turistiche, ricettive ed assimilate. Tra gli artigiani, operai specializzati e agricoltori, invece, le figure più citate sono i meccanici artigianali, montatori, riparatori e manutentori di macchine fisse e mobili (esclusi gli addetti alle linee di montaggio industriale), gli artigiani ed operai specializzati addetti alle rifiniture delle costruzioni, gli artigiani ed operai specializzati addetti alle costruzioni e al mantenimento di strutture edili, gli artigiani ed operai specializzati delle lavorazioni alimentari, quelli addetti all'installazione e alla manutenzione di attrezzature elettriche ed elettroniche nonché i fonditori, saldatori, lattonieri, calderai, montatori di carpenteria metallica e professioni assimilate.







La voce dei protagonisti. Una cooperazione aperta al mondo. Il caso di CNH Industrial

GUSTAVO MEJIA GOMEZ¹

Con questo contributo si dà continuità ad una serie di interventi nei quali si sta cercando di dar voce al punto di vista che diversi testimoni privilegiati del mondo produttivo e delle parti sociali (imprenditori, artigiani, sindacalisti ecc.) hanno sull'IeFP. Qui di seguito, attraverso la voce di un importante testimone del mondo delle imprese, verrà presentato il progetto TechPro2, che dà un respiro internazionale alla cooperazione tra CFP salesiani e mondo del lavoro.

This article continues a series of writings in which we will try to give voice to the view that several witnesses of the productive and social partners (entrepreneurs, craftsmen, union official, etc.) have about the system of Vocational Education and Training. The article, in particular, presents the project TechPro2, through the voice of an important witness of the world of business.

PROGETTI e ESPERIENZE



Ricordo brevemente le domande che fanno da sfondo a questa serie di contributi: Come le aziende vedono la Formazione Professionale? Che esigenze formative esprimono? Che richieste fanno al mondo della Formazione Professionale Iniziale? Quali sono le condizioni di una proficua collaborazione tra realtà aziendali e istituzioni formative?

Ci interessa mettere a fuoco le caratteristiche delle possibili alleanze tra impresa e realtà della Formazione Professionale. In questo quadro, presento di seguito il contributo di una rappresentante qualificata del mondo aziendale, la dott.ssa Daniela Ropolo, *Sustainable Development Initiatives Manager* del gruppo *CNH Industrial*², nato da uno scorporo dell'ex gruppo Fiat. Nello specifico, la

¹ Formatore, Verona.

² Il gruppo *CNH Industrial* è stato creato circa due anni fa ed è nato dallo scorporo dell'ex gruppo Fiat. Sergio Marchionne aveva deciso di dividere il settore prettamente automobilistico, che ha il nome di *FCA*, con tutti i *brand* dell'auto, *Fiat*, *Alfa Romeo*, *Lancia*, *Maserati* ecc., dal settore che tratta nello specifico i veicoli commerciali, con *Iveco*, *New Holland*, *Keis Construction*, ecc. tra i principali *brand*. Sono in totale dodici *brand*, qualcuno più conosciuto in Italia, qualcun altro meno, sono sotto il cappello di *CNH Industrial*. È un gruppo che ha più o meno settantamila dipendenti in tutto il mondo, con più di cinquanta stabilimenti, quarantanove centri di ricerca, in centonovantanove Paesi.



dott.ssa Ropolo si occupa della sostenibilità, che, nel suo specifico contesto lavorativo, si divide in tre grossi filoni: sostenibilità economica, sociale ed ambientale. La sostenibilità economica, a quanto afferma lei stessa, nasce fondamentalmente da come vengono gestite le altre due dimensioni, quella sociale e quella ambientale. Nell'ambito della sostenibilità sociale, è attiva tutta una serie di iniziative rivolte alle comunità, alla formazione, ai dipendenti e in genere tutta una serie di attività filantropiche. La sostenibilità ambientale invece fa riferimento a tutti quei progetti e a quelle iniziative che hanno un impatto diretto sull'ambiente, come potrebbe essere, ad esempio, lo sviluppo dei veicoli alternativi. La sostenibilità economica si ha se l'insieme degli interventi tiene e le prime due dimensioni sono adeguatamente considerate.

Lo studio di caso è stato realizzato da chi scrive, attraverso la tecnica dell'intervista, nel mese di maggio 2015; l'intervista è stata audio-registrata e accuratamente trascritta; le risposte sono state poi analizzate in modo da farne emergere i principali nuclei tematici (cfr. Tacconi, 2011; Tacconi, Mejia Gomez, 2013).

Il primo nucleo tematico aggiunge un altro tassello alla nostra esplorazione sulle rappresentazioni relative alla Formazione Professionale che emergono dalle aziende, nel caso specifico, la *CNH Industrial*. Il secondo nucleo riguarda le esigenze formative che vengono rilevate nei vari contesti produttivi in cui opera la nostra azienda e che hanno portato ad una proficua cooperazione formativa con i CFP (Centri di Formazione Professionale) salesiani non solo in Italia ma anche in altri Paesi del mondo.

Le ragioni della scelta di cooperare

La scelta dei CFP salesiani, da parte di *CNH Industrial*, è stata fatta proprio in ragione di una interlocuzione che potesse andare oltre i confini italiani. Le realtà aziendali sentono infatti sempre di più l'esigenza di una formazione che garantisca ai lavoratori una capacità di adattamento e di gestione delle complessità che si presentano in contesti culturali, sociali e politici differenti. A questo riguardo, l'esperienza di collaborazione del gruppo *CNH Industrial* con il CNOS-FAP, che risale al 2008, con la nascita del progetto *TechPro2*³, è davvero emblematica, dato che sia il gruppo industriale che le realtà salesiane sono presenti in

³ Dal 2009-2014, il progetto si è sviluppato a livello internazionale, con inaugurazione di sedi in Spagna, Polonia e Brasile, Darfur, Egitto, Sudafrica, Sudan, Argentina, Brasile, Uruguay, India, Polonia, Filippine, Etiopia. L'ultimo proprio nel 2014 in Cina.



numerosi Paesi⁴. *TechPro2* è nato con l'obiettivo di formare e inserire nel mondo *automotive* giovani dotati di livelli elevati di qualificazione professionale. Il progetto è cresciuto negli anni diffondendosi in vari centri in Italia e nel mondo. Lo scopo dell'iniziativa è duplice: da un lato far fronte all'esigenza di operatori specializzati, che viene dalle varie concessionarie e dalle officine autorizzate dei marchi di FCA e CNH Industrial, dall'altro indirizzare al lavoro giovani che sono alla ricerca di concreti sbocchi professionali⁵:

TechPro2 non si è limitato all'Italia; è un progetto ormai presente in tutto il mondo; con grande orgoglio, l'anno scorso siamo riusciti a portarlo in Cina. È stato particolarmente difficile, per tutta una serie di criticità, a partire dalla presenza, un po' mascherata, diciamo, dei Salesiani in quel Paese; per ragioni religiose e politiche [...], i Salesiani non possono essere dichiaratamente presenti in Cina, però, nonostante tutte le difficoltà del caso, ci sono ed è stato possibile avviare la collaborazione. È un progetto che ci sta dando e ci darà grandi soddisfazioni. Ad oggi, siamo presenti in Africa; un mese fa è stata avviata la sede di Johannesburg, Sudafrica, due anni fa l'Etiopia, ad Addis Abeba; siamo presenti anche in America Latina. L'Europa c'è praticamente tutta, dalla Polonia all'Ungheria, alla Spagna, alla Francia; in Italia ci sono non so quanti Centri *TechPro2*. Non dimentichiamoci però che *TechPro2* non è solo *Iveco/CNH Industrial*; *TechPro2* è nato all'interno dell'ex gruppo Fiat, quindi soprattutto con riferimento al mondo dell'auto. Esistono Centri *TechPro2* rivolti al settore riparazione auto e riparazione veicoli commerciali; poi, speriamo da novembre, anche rivolti al settore agricolo. Quindi si tratta di un progetto davvero molto esteso dal punto di vista geografico. Ci manca solo il Nord America (Int/8⁶).

Il progetto costruisce dunque una sinergia tra due realtà che sono entrambe dotate di una rete internazionale. Le ragioni della cooperazione in un progetto di questo tipo e di queste dimensioni non sono però soltanto legate ad esigenze produttive e di mercato, quanto piuttosto ad esigenze di carattere educativo e didattico; la cooperazione consente a *CNH Industrial* di avere come interlocutori dei formatori competenti, che ben conoscono il mondo dei giovani e il loro linguaggio, nei vari contesti, e sono capaci di vivere e di far vivere ai giovani la pratica come strumento di conoscenza e come fonte di sapere:

La collaborazione con i Salesiani, dal nostro punto di vista, non è casuale, nel senso che i Salesiani sono stati scelti, voluti, identificati, perché avevano tutta una serie di caratteristiche che si sposavano bene con noi e con il nostro progetto. Mi spiego: i Salesiani sono una realtà presente in tutto il mondo e noi, date le nostre dimensioni, dobbiamo per forza avere dei partner capaci di gestire realtà diverse. I Salesiani poi, dal punto di vista della formazione [...] giovanile, sono davvero bravi – a partire da Don Bosco e da tutto quello

⁴ I Salesiani, con la loro rete di realtà formative, sono presenti in 132 Paesi. Cfr. www.sdb.org.

⁵ Per maggiori informazioni sul progetto, consultare il sito www.TechPro2.com.

⁶ Il codice si riferisce all'intervista svolta con la dott.ssa Ropolo il 18 maggio scorso, a Torino; il numero si riferisce al turno di parola da cui è stato estratto il brano.





che diceva, ma arrivando anche ai giorni nostri – per la loro capacità di relazionarsi con i ragazzi. Parlano lo stesso linguaggio, hanno metodi didattici efficaci. Si tratta del *learning by doing*, cioè del tentativo di insegnare attraverso la pratica, non solo sui libri, ma facendo effettivamente delle cose. Poi sono indubbiamente molto seri e questo, per noi, è una garanzia. Dal 2008, anno in cui è nato questo progetto, a oggi, si sono sviluppate veramente molte iniziative. Tant'è vero che quest'anno, nel mese di novembre, se le cose vanno come dovrebbero, vorremmo integrare l'attuale progetto *TechPro2*, che a oggi vede coinvolto solo il brand *Iveco*, il settore dei veicoli commerciali, estendendolo anche al settore agricolo. Questo perché c'è una grande necessità e una grande richiesta dalla nostra rete, dal nostro campo, di personale qualificato che sia in grado di riparare veicoli agricoli. Il fatto di poter fare sinergia, e quindi di sfruttare i Centri *TechPro2 Iveco* attivi – adesso qui parliamo d'Italia – e di integrarli con il settore agricolo ci permette di mettere in piedi un altro progetto che può rispondere alle nostre esigenze (Int/6);

[...] il mondo della formazione, intesa soprattutto come formazione tecnica e professionale, per un gruppo come il nostro, è fondamentale. Oggi come oggi abbiamo bisogno ancora di tanti ingegneri, certo, ma quello che effettivamente manca oggi è un altro profilo, un pochino diverso, quello di qualificato e di tecnico; ecco perché la formazione qualificata è fondamentale. È d'obbligo per me fare il paragone con il nostro gruppo e con le sue esigenze. Se non avessimo tutta una serie di persone che sono in grado di fare un certo tipo di mestiere, saremmo davvero in serie difficoltà; quindi la formazione qualificata non possiamo che vederla bene [...]. Poi il fatto stesso che cerchiamo di ampliare la gamma d'offerta, che continuiamo a investire, è la risposta che va proprio in questa direzione (Int/20).

Ciò che *CNH Industrial* apprezza nei CFP salesiani è la capacità che i formatori hanno di comunicare con i giovani e di educarli nella pratica e attraverso la pratica.

Come era già stato rilevato nel contributo precedente (Mejia Gomez, 2015), anche in questo caso appare chiaro un deciso superamento della visione dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) come percorsi di mera inclusione sociale per giovani disagiati. Viene qui sottolineata infatti la forte valenza formativa di tali percorsi, soprattutto in ordine a quell'apprendimento che si sviluppa anche nella pratica: "facendo le cose e non solo sui libri". L'apprendimento che si sviluppa nella pratica è un apprendimento che consente di portare le persone verso alti traguardi, capaci certo di rispondere alle esigenze sempre crescenti del mercato, ma anche a quelle sempre presenti della persona e del cittadino. Un altro aspetto non meno rilevante è il respiro internazionale di cui ha oggi bisogno la formazione. Le aziende e i contesti di lavoro non sono più oggi circoscritti entro angusti confini nazionali. Il processo di internazionalizzazione ha conosciuto una notevole intensificazione proprio in questi anni di crisi economica. I percorsi di IeFP assumono dunque nuove funzioni, devono educare anche a cogliere le sfide e le opportunità dell'internazionalizzazione, garantendo così continuità di risposta alle necessità delle imprese ma anche sempre nuove opportunità di crescita per i cittadini del mondo. È in questo scenario che possono diventare fecondi il dialogo e la collaborazione tra istituzioni formative e aziende.



Buone pratiche di cooperazione

I presupposti della cooperazione

Per parlare di cooperazione tra CFP ed azienda è necessario esplicitare la premessa di questa cooperazione, che si esprime nella condivisione di una certa idea di sostenibilità sociale. Innanzitutto la sostenibilità sociale è fondata su principi etici, politici e sociali, che implicano il fatto che le dinamiche economiche e sociali delle aziende, inserite nel vasto fluire delle moderne economie, siano compatibili con il miglioramento delle condizioni di vita dei membri delle comunità locali in cui le aziende sono collocate:

[...] la sostenibilità sociale anima quell'insieme di iniziative, progetti e processi, che hanno un impatto diretto sulle comunità locali; [...] si tratta di iniziative che hanno un "beneficio", chiamiamolo così, per le comunità locali. Noi intendiamo come comunità locali quelle realtà in cui esiste un nostro stabilimento; faccio un esempio: a Torino, c'è uno stabilimento, che è questo in cui ci troviamo (sede di CNH Industrial); lo stabilimento è popolato da "n" persone che ci lavorano; queste persone hanno una vita, una famiglia con dei problemi ecc. La vita delle persone che popolano lo stabilimento di *CNH Industrial* ha un impatto diretto sulla comunità; se io vado a mettere in atto delle iniziative – asili, supporto ad ospedali, supporto ad associazioni, che gravitano attorno la comunità dove vivono e lavorano le nostre persone – questo è un supporto concreto alla comunità. La sostenibilità sociale si esprime inoltre per noi in un'attività di filantropia o *charity*. Sostenibilità sociale significa anche attivare iniziative per i dipendenti, attività di welfare, attività di *well-being*; sostenibilità sociale è infine formazione (Int/11).

La sostenibilità sociale comprende quindi una serie di processi organizzati e progettati nei quali nulla è improvvisato. Questi processi, che vanno a strutturare la stessa organizzazione interna all'azienda, mirano a supportare le condizioni di vita delle comunità locali, nella prospettiva di rispondere ai bisogni concreti dell'agglomerato di persone, famiglie e appunto comunità che gravita attorno ad una realtà aziendale. Tra le varie iniziative orientate al miglioramento delle condizioni di vita delle persone, si colloca anche l'impegno formativo che è una delle forme che meglio esprimono l'impegno dell'impresa per la "sostenibilità sociale".

I compiti dell'impresa e i compiti dei CFP salesiani nel progetto

Il ruolo dell'azienda, nel processo di cooperazione, è quello di creare le condizioni materiali affinché gli allievi possano avere una formazione adeguata e qualificata, rispondente alle esigenze dell'impresa e del mercato, ma anche a quelle del cittadino, che non vanno viste come contrapposte. Nel caso di studio che stiamo esplorando, *CNH industrial* si è impegnata a predisporre, in una trentina di CFP,

un'officina attrezzata, esattamente come quelle che vengono utilizzate in azienda. Il programma è strutturato in diverse fasi: reperimento, formazione, stage e promozione degli studenti qualificati – e certificati – presso la rete di assistenza. L'intento è quello di rispondere all'esigenza dell'azienda di disporre di manodopera qualificata, considerando che questa esigenza richiede sia una formazione tecnica specializzata che una formazione umana consistente (l'una, come vedremo, inseparabile dall'altra). A livello internazionale, il percorso formativo è realizzato in collaborazione con le scuole salesiane del Paese, nel rispetto della normativa vigente sul territorio e in linea con l'evoluzione del settore:

con l'obiettivo di rispondere a due grossi principi, quello della sostenibilità sociale e quello dell'esigenza di creare tecnici altamente qualificati, come ci muoviamo? Una volta identificata [...] la location, cioè identificato il posto, il Paese all'interno del quale noi come azienda abbiamo l'esigenza di sviluppare una scuola tecnica, [...] ci mettiamo d'accordo con i Salesiani e, all'interno di una struttura salesiana – perché il *TechPro2* viene sviluppato proprio all'interno di strutture salesiane – creiamo una vera e propria officina. A volte esiste già, a volte non esiste proprio, come è stato ad esempio a Johannesburg, dove siamo partiti proprio dal prato verde e abbiamo creato l'officina dalle fondamenta. L'officina viene fornita di tutti i macchinari, le attrezzature, gli elementi di diagnostica, per poter essere utilizzata dai ragazzi; dopodiché subentra una delle fasi principali, quella che noi chiamiamo "*train the trainer*". Va prima stilata la *job description*, che deve essere in linea anche con le leggi educative di quel Paese (è il motivo per cui il *TechPro2* non ha una durata rigida in termini di anni, ma varia da Paese a Paese). In alcuni Paesi può durare un anno, in altri Paesi, come l'Italia, da tre a quattro anni. Noi ci adeguiamo all'esigenza del Paese in questione. Quindi dopo aver fatto una *job description*, e avere dunque un elenco di tutte le "materie" (le competenze da sviluppare), facciamo, come dicevo prima, il *train the trainer*, cioè formiamo i formatori. Cerchiamo di trasferire loro le conoscenze tecnico-pratiche e didattiche. Forniamo anche tutto il nostro materiale, cioè il materiale che utilizziamo al nostro interno, proprio per la formazione dei nostri tecnici; a loro volta, questi formatori saranno poi le persone che insegneranno ai ragazzi. Questo è quello che facciamo noi: creare l'officina, fornire l'officina di tutti gli attrezzi necessari e fare il *train the trainer* (Int/10).

Nelle prime due fasi l'attenzione si focalizza principalmente sui formatori; il modello formativo infatti prevede la formazione di docenti (*train the trainer*), considerando le esigenze formative di un contesto produttivo in un processo dinamico soggetto a continue evoluzioni. Quest'attenzione garantirà, a sua volta, un'adeguata e qualificata formazione teorico-pratica degli allievi presso le aule delle Scuole (spesso ristrutturata e allestita da FCA e CNH Industrial, in conformità con gli standard e le normative di ciascun Paese).

Il percorso si conclude con i periodi di stage aziendali. Su questo versante, sembra si possano individuare alcune aree di miglioramento:

da quello che ho potuto riscontrare in questi anni, c'è una difficoltà [...], quando si affronta la fase dello stage. La fase formativa termina necessariamente con uno stage, che viene fatto presso una delle nostre concessionarie. Una prima difficoltà che sia noi, sia i Salesiani



riscontriamo è quella di trovare delle concessionarie, delle officine, disposte ad ospitare questi ragazzi, per far loro testare, toccare con mano il mondo del lavoro [...]; è qualcosa che non funziona ancora in maniera fluida. Devo dire che [...], nel momento in cui il progetto viene avviato, [...], tendiamo un pochino a monitorare, a supportare..., ma lasciamo molto gestire ai Salesiani questa fase. Forse, se ci fosse una presenza un pochino più costante, come c'è nella fase di lancio del progetto, riusciremmo ad essere anche più efficaci in questa fase. Questa criticità io la riscontro sia in Italia, sia anche sugli altri Paesi [...] (Int/22).

Si tratta da una parte di predisporre contesti accoglienti, disponibili ad investire sulla formazione dei giovani, dall'altra di garantire forme opportune di accompagnamento dei giovani inseriti in modo tale che la loro esperienza possa diventare davvero formativa.

Dal loro canto, anche le scuole e i CFP hanno un compito articolato:

Che cosa fanno i Salesiani? I Salesiani prima di tutto ci aiutano nell'identificazione della *location*; la *conditio sine qua non* è che, quando abbiamo identificato la *location*, ci sia effettivamente una struttura salesiana; a questo punto ci aiutino nel fare la *job description*, perché loro sono molto bravi in questo. Poi ci aiutano a identificare i formatori, che sono le persone che saranno costantemente e quotidianamente in contatto con i ragazzi. Quando poi c'è la fase di iscrizione al corso, sono loro che promuovono il corso e lo portano avanti (Int/10).

Una volta individuata la *location*, le scuole e i CFP collaborano alla *Job description*, cioè alla costruzione del percorso con l'individuazione delle competenze coerenti con i profili e in linea con le normative dei rispettivi Paesi in cui le scuole sono presenti. Questo della cooperazione tra scuola e azienda nella definizione del percorso è un aspetto qualificante del progetto. I formatori coinvolti nel lavoro con gli allievi sono quelli dei CFP; i formatori messi a disposizione dall'azienda si occupano della formazione di questi formatori. Poi è l'istituzione formativa salesiana che si occupa dell'educazione dei ragazzi e del monitoraggio dei processi educativi e amministrativi nelle varie fasi del progetto (dall'iscrizione alla certificazione degli esiti formativi).

Un aspetto caratterizzante e trasversale, che la dott.ssa Ropolo ha sottolineato a più riprese, è l'atteggiamento di fondo dei formatori che operano in contesti salesiani, fatto di tenacia e di passione educativa ed è rinvenibile nei vari contesti:

in Etiopia, (le cose stanno funzionando) probabilmente per la forza di don A., che devo dire non molla; questa è una caratteristica di tutti (i salesiani): c'è indubbiamente la forza, la grinta, e anche un certo stare con il fiato sul collo; fa parte del loro (modo di fare); capisci che tutte le richieste che vengono fatte sono motivate, sono giustificate per dare una mano a questi ragazzi, (ma non sempre si riesce a rispondere pienamente); [...] la loro intraprendenza è finalizzata al bene, però c'è anche un po' di insistenza (Int/42).





Un altro aspetto che è stato rilevato è il fatto che, laddove si ha che a che fare con contesti più poveri, all'interno dei quali spesso si trova anche un'utenza svantaggiata, l'orientamento è quello di allestire questi ambienti formativi in modo tale da poter dare il meglio a chi ha di meno. Non basta avere a disposizione grandi risorse per offrire una formazione di qualità: senza un'adeguata attenzione educativa, senza, per così dire, un certo "spirito", che è ciò che caratterizza le scuole salesiane, non c'è incidenza a livello formativo:

una cosa che ho constatato sempre è che comunque può essere povero il posto, possono esserci baracche, ma, quando arrivi nella struttura salesiana, la trovi sempre ordinata, pulita, ridente – lussureggiante forse è dire troppo – però comunque, vedi gente che fa, che lavora; questo è assolutamente positivo, è una potenzialità; quando entri in una struttura del genere, nonostante le difficoltà, dici a te stessa: "Bene, so che comunque, nonostante le difficoltà, si troverà la strada giusta per risolvere" (Int/40).

L'operosità delle strutture salesiane consente di imparare anche dall'aria che si respira e di offrire a tutti spazi dignitosi in cui vivere l'esperienza formativa.

Una formazione al passo con le esigenze del mondo produttivo e delle persone

Una cooperazione tra scuola/CFP e azienda deve tenere conto di quelle che sono le insorgenti esigenze del mercato, in continuo cambiamento ed evoluzione. L'efficacia dei percorsi dipende dalla misura in cui la scuola/CFP risponde ad una domanda reale ed effettiva del mondo del lavoro e offre attento ascolto alle richieste delle imprese. Gli allievi vengono formati all'interno di percorsi che possono maggiormente garantire loro una possibilità effettiva di occupazione:

ci stiamo muovendo (anche per il percorso sui veicoli agricoli); abbiamo già identificato una *location*, che sarà il Gerini di Roma, dove esiste già il *TechPro2 IVECO* veicoli commerciali; ci sarà il *TechPro2 New Holland* veicoli agricoli. Con il nostro responsabile del *technical training*, stiamo definendo con i Salesiani la *job description*. Io sto cercando di trovare dei macchinari in giro. Insomma, è tutto da fare, però sono sicura che diventerà una buona cosa, anche perché ad oggi sono relativamente poche le persone specializzate nella riparazione dei veicoli *New Holland*. Ma perché questo? Perché la vita di un veicolo agricolo *New Holland* è lunghissima; la vita di un'auto è relativamente breve, la vita di un veicolo commerciale è un pochino più lunga, ma la vita di un veicolo agricolo è lunghissima. Fino ad adesso non c'era stata l'esigenza di avere dei tecnici per riparare i nostri veicoli. Adesso, visto che gli anni di vita di questi veicoli stanno aumentando e che comprare un veicolo agricolo è un investimento grandissimo – le trattatrici, ad esempio, sono macchine grosse, che costano tre, quattrocentomila euro l'una – è chiaro che, se uno può riparare, è meglio. Quindi proprio adesso, dato che si sta allungando il ciclo di vita di questi prodotti, inizia ad esserci l'esigenza di tecnici in grado di ripararli (Int/16);

[...] al posto di andare a prendere qualcuno che è digiuno, andiamo a prendere qualcuno che è stato formato. È chiaro che le persone che collaborano insieme a me a questo progetto sono le





persone che un domani, all'interno dell'azienda, potranno avere bisogno di figure professionali di un certo tipo; loro poi sono a contatto con gli istituti, sanno dell'esistenza del corso e dei ragazzi; il cerchio poi si dovrebbe chiudere (Int/26).

Il dialogo permanente tra azienda e scuola/CFP e il contatto diretto con le sfide e le sollecitazioni che provengono dal lavoro possono prevenire il rischio di una formazione che eroghi percorsi obsoleti o solo astratti, una formazione chiusa alle esigenze di ciò che le sta intorno, che non si rinnova, mal adattandosi alle trasformazioni continue del mondo aziendale attuale. Questo dialogo però, come vedremo meglio più avanti, rende la formazione anche più capace di far crescere le persone in quanto tali, nei concreti contesti in cui vivono e operano.

L'esigenza di coniugare sostenibilità sociale e sostenibilità economica

La cooperazione formativa tra azienda ed Ente di formazione sembra facilitata dalla possibilità di coniugare efficacemente la valenza sociale dell'intervento formativo e il business. Non si può prescindere dalla consapevolezza che le aziende hanno anche uno scopo di lucro e non possono perciò fare a meno di pensare ad un ritorno economico, almeno in quanto organizzazioni produttive. Il fattore profitto però, come si evince da quanto affermato dalla nostra testimone, non impedisce di dare alla formazione una sua dignità in termini produttivi o di risparmio nei costi: investire nella formazione dei giovani oggi significa risparmiare denaro, tempo ed energie nella formazione dei dipendenti di domani e favorire un loro inserimento nei processi produttivi:

[...] siamo un'azienda con uno scopo di lucro, quindi un'azienda che deve generare fatturato. Noi non siamo la "Fate bene, fratelli", non siamo una Onlus. Tutto ciò che noi facciamo – mi rendo conto che è brutto da dire – deve avere un ritorno; qui sta la difficoltà nel mio lavoro. Perché io devo sempre trovare un collegamento col business per giustificare l'esborso di soldi. Ad esempio, mi servono (investo) centomila euro, ma questi centomila euro che ritorno mi daranno a livello di business? Questa è la domanda classica⁷. Quindi [...], devo dire che il progetto *TechPro2* [...] è un progetto che coniuga bene le due valenze: sociale e di business. È questo il fondamentale motivo per il quale noi siamo fieri e orgogliosi, tant'è vero che lo stesso John Elkann parla molto di questo progetto, perché, da una parte è un vantaggio per il business, perché i Salesiani sono il partner ideale per formare i ragazzi che un domani potranno venire a lavorare da noi, quindi è un investimento, dall'altra (è qualcosa di socialmente importante). [...] Attraverso questo percorso preparo dei ragazzi, li preparo molto bene, li preparo sui mezzi delle nostre aziende; un domani, non dico tutti, ma molti di quei ragazzi entreranno nel nostro organico, saranno persone

⁷ Che fra l'altro è la stessa domanda che viene posta anche alla nostra rispondente o comunque la stessa questione di cui le viene chiesto di dare conto.





già formate, competenti e qualificate. Questo come si traduce per me? Si traduce in una riduzione del costo di formazione che comunque avrei dovuto sostenere; non solo, ma ho la sicurezza che questi ragazzi siano davvero ben preparati. Questo è il vantaggio. L'aspetto sociale è che molto spesso i centri salesiani, per loro natura, per definizione, si trovano in situazioni abbastanza disagiate da un punto di vista sociale e, in questo modo, diamo un'opportunità a dei ragazzi, che magari sarebbero stati in situazioni di devianza, di crearsi un mestiere, un lavoro all'interno del loro Paese. Una delle cose fondamentali della sostenibilità è che, come si dice semplicemente, io devo insegnare alle persone a pescare, non gli devo regalare il pesce. Quindi, se io prendessi questi ragazzi e li portassi via dal loro Paese, non farei probabilmente il loro bene: i brasiliani, gli etiopi, i sudafricani, i polacchi possono così lavorare, vivere e mantenersi nel loro Paese, all'interno della loro realtà; grazie a questo progetto, riusciamo a farlo. Quindi questo progetto è un progetto *win-win*: mi dà dei vantaggi di business e mi dà dei vantaggi sociali (Int/14);

è chiaro però che quello che chiedo ai salesiani è di capire anche la mia posizione: io non sono nelle condizioni di dire sempre di sì. Purtroppo non sono un'opera pia. Ritengo di andare davvero molto incontro alle loro esigenze, alle loro richieste, però loro devono anche capire le mie difficoltà. Con il tempo ho capito che fa parte del DNA del salesiano: loro devono comunque raggiungere i loro obiettivi... (Int/42).

Si potrebbe pensare che la sinergia tra CFP e azienda possa assumere una valenza socio-politica e contribuire allo sviluppo di un respiro ancora più ampio, che risponde ad esigenze che vanno ben al di là di quelle formative o di mercato: si tratta di diffondere nel contesto sociale una logica diversa, quella per la quale non ci sono vincitori e vinti, ma tutti possono avere qualcosa da guadagnare. Una particolare insistenza sembra posta, da parte dei salesiani, a che a vincere sia in particolare chi ha più bisogno:

difficoltà ce ne sono sempre; sebbene *TechPro2* sia un progetto unico e ben preciso, in ogni Paese la situazione è diversa. Anche i tipi di difficoltà cambiano. Faccio degli esempi concreti, pratici. Parliamo del Sudafrica, che è un progetto nuovo, lanciato un mese fa: qui la difficoltà più grande sembra strana, ma è stata rappresentata dai Salesiani; i Salesiani di laggiù [...], forse perché timorosi di non essere in grado di portare avanti un progetto così grande o timorosi di essere abbandonati, ho avuto davvero difficoltà a convincerli a saltare a bordo; mi sono dovuta far aiutare da Roma, dalla Pisana, perché mi dessero una mano a far capire là. L'altra difficoltà è stata rappresentata, sempre in Sudafrica, dalla ricerca del formatore. La realtà sudafricana è molto particolare e quando le persone, soprattutto le persone di colore, riescono a trovare un lavoro, molto difficilmente abbandonano il vecchio lavoro per buttarsi in un'esperienza nuova; quindi la difficoltà era trovare l'insegnante, la persona che avesse un minimo di nozioni, e farla collaborare con noi, per poi essere il maestro, l'insegnante dei ragazzi. In Cina avevamo effettivamente la persona in loco, con la quale ho collaborato, una persona veramente di spessore, [...], però in Cina un grosso ostacolo è venuto da parte nostra, per come siamo strutturati. Anche il relazionarsi con loro per il materiale ha comportato notevoli difficoltà; poi c'è la caratteristica della Cina, dove tutto è davvero molto complicato e tenuto sotto controllo dal governo. In Etiopia, parliamo sempre di Africa, la difficoltà è stata proprio gestire la collaborazione contrattuale da parte dei Salesiani. In Etiopia c'è un livello di corruzione altissimo; non è possibile fare delle liberalità, quindi la difficoltà è stata di un altro tipo: la gestione contrattuale. [...] Difficoltà





ce ne sono sempre, diverse a seconda del Paese; magari trovassi un *TechPro2* dove va tutto bene, tutto è facile! Non l'ho ancora trovato, ma neanche qui in Italia [...]. Insomma, però va anche bene così, nel senso che il progetto deve essere valorizzato, costruito ad hoc per le persone che vivono in quel posto; se così non fosse non sarebbe il *TechPro2* (Int/18).

La collaborazione tra realtà formative e impresa pone sfide di vario genere, tanto varie quanto variegati sono i contesti. Affrontare tali sfide fa bene ad entrambi i poli della relazione: rende le realtà formative più audaci nell'osare progetti ambiziosi e le realtà produttive più capaci di percepirsi come risorse per lo sviluppo delle comunità locali.

Su quale formazione puntare?

Tra le buone pratiche di cooperazione merita un'attenta riflessione l'attenzione a quello che potrebbe essere definito il senso di tutta la cooperazione tra le realtà salesiane e l'azienda, la formazione umana degli allievi. Già nel contributo precedente (Mejia Gomez, 2015) abbiamo visto che altri testimoni avevano rilevato le competenze trasversali come decisive nel processo formativo: serietà, affidabilità, puntualità, dinamicità, proattività, integrazione delle conoscenze, gestione della complessità, capacità d'inserimento in un ambiente di lavoro, lavoro in équipe, capacità di affrontare i problemi senza lasciarsi alle spalle o schivarli, disponibilità a mettersi in gioco e a misurarsi con le sfide. Ecco questa stessa sensibilità viene espressa anche dalla nostra testimone:

(si tratta di) puntare sulla formazione tecnica – e questo viene fatto – ma anche di creare l'“uomo -tecnico”, cioè la persona. Ma questo si sposa un po' con la scelta dei Salesiani; sempre più mi rendo conto [...] che nulla è per caso. [...] Sembrano un po' dei discorsi da mamma, da vecchia zia, però effettivamente, mi creda, è così: più le persone sono persone di un certo tipo, serie, che si sanno comportare, che non fanno le schizzinose, più sono persone che ce la faranno. Quello che secondo me manca oggi è il sacrificarsi un po', il voler già essere arrivati ancora prima di iniziare, il voler correre senza essere capaci di camminare. Secondo me una formazione con un'impronta salesiana, oltre ad essere molto valida da un punto di vista tecnico, ha anche quest'aspetto in più, la cura della dimensione umana, della serietà, dello sviluppo della persona a tutto tondo, con dei valori, con il rispetto; sono cose che forse, in alcune realtà, oggi mancano. Quindi [...] vorrei che ci fosse sempre l'attenzione a curare la persona e non solo il tecnico, ecco; è la persona che fa il tecnico e non il tecnico che fa la persona (Int/36).

La caratterizzazione che viene riconosciuta, ancora una volta ai CFP salesiani è la capacità di coniugare insieme Formazione Professionale e formazione personale, umana e valoriale. Il tutto della formazione umana e valoriale potrebbe essere dunque sintetizzato nell'attenzione alla persona: persone prima che lavoratori, buone persone prima che buoni professionisti, uomini prima che tecnici: “la persona fa il tecnico e non il contrario”. Non si tratta di dimensioni slegate tra





loro, che corrono parallele, ma di dimensioni profondamente intrecciate. Si tratta di formare la persona formando il tecnico e viceversa.

In questo contesto va riconosciuta la difficoltà e la delicatezza del compito dei formatori, proprio perché alle prese con soggetti che si trovano in un momento della vita in cui tutto lascia impresso un particolare segno:

il compito del formatore è un compito molto difficile e importante, soprattutto nella fascia d'età in cui molto spesso questi ragazzi [...] frequentano un corso di formazione, nel momento in cui tu veramente ti formi come persona. Quindi la persona che hai davanti, gli stimoli, le parole che ti vengono dette, l'attenzione davvero molto spesso lasciano un segno e possono lasciare un segno in una direzione o in un'altra. Io sono convinta – perché lo vedo – che di tutte le persone che incontro, più o meno giovani, in realtà e contesti diversi, alla fine, quelle che vanno avanti, che hanno delle soddisfazioni, che sono capaci, anche lavorativamente parlando, sono quelle persone che comunque hanno ricevuto un'impronta di un certo tipo: hanno dei valori, il che non vuol dire necessariamente essere cristiani cattolici; ognuno può seguire la religione che meglio crede; la questione è di essere davvero persone di un certo tipo. Sembra un discorso da vecchia zia, ma è davvero così (Int38).

La qualità che il contesto produttivo richiede può essere realizzata solo da persone competenti e consistenti dal punto di vista personale. Sono importanti le competenze tecnologiche, ma ciò che fa davvero la differenza sono le competenze personali (relazionali, culturali, etiche, valoriali ecc.).

Non mancano, nel dibattito pubblico, i pregiudizi secondo cui dalle imprese non ci sarebbe molto di buono da aspettarsi per la formazione. Il caso presentato ci racconta tutta un'altra storia: che tra realtà produttive e realtà formative può instaurarsi un'alleanza feconda che, senza far perdere a nessuno la propria identità e specificità, può arricchire entrambi i contesti, contribuire a costruire sempre migliori opportunità formative ed occupazionali per i giovani e costruire le condizioni per lo sviluppo di una comunità sociale e umana più solidale.

Bibliografia

- MEJIA GOMEZ G. (2015), *Imprese e CFP: una cooperazione possibile*, in Rassegna CNOS, n. 1, pp. 71-87.
- TACCONI G. (2011), *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'Istruzione e Formazione Professionale*, FrancoAngeli, Milano.
- TACCONI G., MEJIA GOMEZ G. (2013), *Success Stories. La Formazione Professionale Iniziale vista con gli occhi degli ex-allievi*, CNOS-FAP, Roma.





Apprendistato e formazione psicosociale: un'esperienza di conduzione di moduli di socializzazione e competenze relazionali per apprendisti artigiani

RICCARDO SARTORI¹ – MARCO PERINI²

PROGETTI e ESPERIENZE

Il contributo riporta l'analisi di un'esperienza formativa, tenutasi nell'ambito dei percorsi di formazione previsti all'interno dei contratti di apprendistato, volta a facilitare lo sviluppo di competenze relazionali nei partecipanti attraverso l'utilizzo delle cosiddette illusioni ottico-geometriche e delle figure ambigue. Questi particolari strumenti sembrano essere ideali per consentire alle persone in formazione di entrare nella dimensione del dubbio su ciò che vedono, credono, pensano e dicono.

The paper reports on the analysis of a learning experience, in the training courses provided within apprenticeships, to facilitate the development of soft skills in participants through the use of so-called optical-geometrical illusions and ambiguous figures. These particular instruments seem to be ideal to allow trainees to enter into the dimension of doubt about what they see, they believe, think and say.



Introduzione

Come si legge al sito <http://www.nuovoapprendistato.gov.it>, l'apprendistato è un contratto di lavoro a contenuto formativo finalizzato a favorire l'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro attraverso l'acquisizione di un mestiere e/o di una professionalità specifica. Si tratta di un *contratto a contenuto formativo* perché si caratterizza per l'alternanza di momenti lavorativi e momenti di formazione che si svolgono sia in impresa (addestramento) sia all'esterno (presso

¹ Ricercatore in Psicologia del lavoro e delle organizzazioni, CARVET, Università degli Studi di Verona.

² Formatore e tutor free lance. Attualmente sta collaborando con l'Università di Verona e con la Formazione Professionale della Provincia Autonoma di Bolzano.



strutture formative specializzate). Il contratto di apprendistato dà la possibilità all'azienda di assumere e formare le nuove professionalità ad un costo del lavoro vantaggioso. A fronte di questi vantaggi, il datore di lavoro assume l'obbligo di garantire una Formazione Professionale all'apprendista e di versargli un corrispettivo per l'attività lavorativa svolta.

La formazione psicosociale è un tipo di formazione d'aula che si fonda sull'approccio psicosociale di Kurt Lewin e la psicologia umanistica di Carl Rogers. Lewin è stato uno psicologo tedesco, pioniere della psicologia sociale, che si è formato nell'ambito della *Psicologia della Gestalt* ed ha fondato la metodologia formativa del *T-Group* (*T* sta per *Training*). Rogers è stato uno psicoterapeuta statunitense che ha messo a punto la metodologia formativa e psicodinamica del *Gruppo di Incontro*. La formazione psicosociale utilizza il gruppo di formazione e le dinamiche che è possibile stimolare tra i suoi membri per raggiungere obiettivi formativi quali: maggiore e migliore conoscenza di sé e degli altri; comunicazione interpersonale più efficace e soddisfacente; acquisizione di tecniche di conduzione della relazione e di gestione dei conflitti.

L'articolo riporta l'esperienza svolta dagli autori in qualità di formatori nei moduli di *Socializzazione* (4 ore) e *Competenze Relazionali* (16 ore) dei corsi rivolti agli apprendisti artigiani delle Regioni Veneto, Lombardia e Trentino Alto Adige nel decennio 1997-2007. L'esperienza risulta interessante perché, a partire da dispositivi psicologici classici (le illusioni ottico-geometriche e le figure ambigue messe a punto dalla *Psicologia della Gestalt*), prima apre uno stato di crisi in formandi poco avvezzi a mettere in discussione le loro modalità di percepire la realtà e di mettersi in relazione con l'altro (quindi di comunicare), poi si inserisce con interventi mirati a far assumere ai formandi modalità comunicative e relazionali più efficaci e soddisfacenti dal punto di vista sia degli obiettivi da raggiungere sia della relazione con l'altro.

L'articolo si basa su opere classiche di Lewin (1935, 1936, 1951), Rogers (1969, 1970, 1980) e del gestaltista triestino Gaetano Kanizsa (1991, 1997). Inoltre, costituisce un'ulteriore elaborazione del capitolo 7 del libro di Sartori e Rappagliosi (2012) dal titolo *Orientamento, formazione e lavoro. Dalla psicologia alle organizzazioni*, capitolo intitolato *L'uso delle cosiddette illusioni ottico-geometriche e delle figure ambigue nella formazione di giovani apprendisti artigiani*. Per meglio inquadrare il senso dell'intervento riportato nell'ottica degli obiettivi da raggiungere, iniziamo col fornire una panoramica dell'istituto dell'apprendistato.

1. L'istituto dell'apprendistato

La Legge Treu sull'Apprendistato³ (19.06.1997) cita: "L'apprendistato è uno speciale rapporto di lavoro in forza del quale l'imprenditore è obbligato ad impartire o far impartire all'apprendista *l'insegnamento* necessario per conseguire la capacità tecnica per diventare lavoratore qualificato, utilizzandone l'opera lavorativa" (corsivo nostro).

Declinazioni successive definiscono l'apprendistato come un contratto nel quale il datore di lavoro è tenuto a impartire e/o far impartire *l'addestramento* (quindi non più l'insegnamento, ma, semmai, un tipo particolare di formazione sul campo, *training on the job*) necessario affinché l'apprendista possa conseguire la capacità tecnica per diventare un lavoratore qualificato.

L'apprendistato viene anche definito un *contratto di lavoro a causa mista*, perché esso prevede, in aggiunta al rapporto di lavoro vero e proprio, che l'azienda si impegni a fornire agli apprendisti l'addestramento e la formazione necessari per diventare lavoratori qualificati. Le attività di addestramento hanno luogo *all'interno* dell'azienda, sul posto di lavoro, mentre le attività di formazione hanno luogo *all'esterno*, mediante la partecipazione a percorsi formativi certificati erogati al di fuori del posto di lavoro. In entrambi i casi, addestramento e formazione avvengono in orario di lavoro.

Lo scopo principale dell'apprendistato è quello di fornire una *qualificazione professionale* ai giovani che ne siano sprovvisti. Esso però non è l'unico. Nel caso ad esempio di giovani già in possesso di un titolo di studio post-obbligo o di attestato di qualifica professionale, l'apprendistato può costituire l'occasione per un'ulteriore preparazione professionale (valenza formativa dell'apprendistato) e/o per un eventuale inserimento lavorativo (valenza orientativa dell'apprendi-

³ L'istituto dell'apprendistato è passato attraverso le seguenti tappe legislative:

- Legge n. 25/55;
- DPR n. 1668/56;
- Legge n. 56/87;
- Legge n. 196/97;
- Circolare del Ministero del Lavoro n. 126/97;
- Decreto Ministeriale dell'8 aprile 1998;
- Circolare del Ministero del Lavoro n. 93/98;
- Decreto Ministeriale n. 179/99;
- Legge n. 263/99;
- Decreto Ministeriale n. 359/99;
- Decreto Ministeriale n. 22/00;
- Decreto Legislativo n. 276/03;
- Decreto Legislativo n. 133/08;
- Decreto Legislativo n. 167/11 (Testo Unico sull'Apprendistato);
- Legge n. 92/12.

stato). Esso inoltre può costituire un mezzo tramite il quale assolvere l'obbligo scolastico non completato.

Al sito <http://www.nuovoapprendistato.gov.it> si legge che l'apprendistato è distinto in 3 tipologie:

1. *Apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale*: rivolto ai giovani di età compresa tra i 15 e i 25 anni compiuti che intendono conseguire un titolo di livello secondario superiore a validità nazionale, quali sono oggi – alla luce degli Accordi Stato-Regioni del luglio 2011 e del gennaio 2012 – le qualifiche e i diplomi rilasciati nell'ambito del sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale; questo apprendistato è finalizzato anche all'assolvimento dell'obbligo di istruzione oltre che del diritto-dovere di istruzione e formazione fino a 18 anni;
2. *Apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere*: rivolto ai giovani di età compresa tra i 18 (o 17, se in possesso di qualifica professionale) e i 29 anni compiuti, finalizzato al conseguimento di una "qualifica contrattuale". È la forma di apprendistato più diffusa, che mantiene un'ampia linea di continuità con il passato pur se in un nuovo quadro di ripartizione della competenza fra Stato e Regione che cerca di superare le criticità manifestate in passato;
3. *Apprendistato di alta formazione e ricerca*: rivolto ai giovani di età compresa tra i 18 (o 17, se in possesso di qualifica professionale) e i 29 anni compiuti, con una pluralità di finalità:
 - conseguimento di titoli di studio dell'istruzione secondaria di II grado e terziaria, quali: il diploma liceale, dell'istruzione tecnica e professionale; le certificazioni IFTS e ITS, i titoli universitari e di alta formazione (laurea, master di I e II livello, dottorato di ricerca);
 - espletamento del praticantato delle professioni ordinistiche;
 - inserimento di giovani nei ruoli di "ricercatore" nelle imprese.

L'apprendistato rivolto ai giovani artigiani rientra nella tipologia 2 (*Apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere*). I datori di lavoro che assumono apprendisti di questo tipo godono di agevolazioni fiscali e incentivi economici, per usufruire dei quali essi si devono impegnare a fornire agli apprendisti l'addestramento e la formazione necessari per acquisire la qualificazione professionale. L'articolo 16 della menzionata Legge Treu ha valorizzato notevolmente i momenti di addestramento e formazione, stabilendo che ogni apprendista sia affiancato da un tutor aziendale, referente per l'addestramento, e che agevolazioni ed incentivi agli imprenditori *non* trovino applicazione in caso di mancata partecipazione degli apprendisti alle iniziative di formazione esterna all'azienda.

Per questi motivi, è necessario che nel contratto di apprendistato il datore di lavoro precisi:



1. le *prestazioni* che saranno richieste all'apprendista sul luogo di lavoro;
2. l'*addestramento* che gli sarà impartito all'interno dell'azienda;
3. la *formazione* che riceverà in strutture esterne;
4. la *qualifica professionale* che sarà conseguita dall'apprendista al termine del rapporto di apprendistato.

Vediamo allora in cosa consiste la formazione impartita agli apprendisti al di fuori dell'ambiente di lavoro.

2. Le caratteristiche dei corsi di formazione per apprendisti

Il Decreto Ministeriale del 07.10.1999 stabilisce che le iniziative di formazione esterne all'azienda e rivolte agli apprendisti devono:

1. presentare una dislocazione territoriale tale da agevolarne la frequenza;
2. essere coerenti rispetto al loro settore di attività professionale.

Pertanto:

- a. da una parte il datore di lavoro – per poter beneficiare delle agevolazioni – deve consentire ai propri apprendisti di frequentare i corsi di formazione a loro dedicati;
- b. dall'altra, tali corsi devono essere proposti al datore di lavoro dall'Amministrazione Pubblica competente, la quale allora non deve limitarsi ad organizzarli, ma ha anche il compito di inoltrare all'azienda formale proposta di partecipazione.

A tale riguardo, con la Circolare n. 78 del 09.11.2000, il Ministero del Lavoro ha specificato che gli apprendisti sono tenuti a partecipare alle iniziative di formazione loro dedicate *per l'intera durata delle stesse*. Eventuali assenze sono ammesse solo per cause contrattualmente previste ed imputabili unicamente agli apprendisti (e non quindi per iniziativa o volontà di tutor aziendali e datori di lavoro). Tali assenze, inoltre, devono essere debitamente documentate e certificate, oltre che colmate mediante le apposite iniziative di recupero programmate allo scopo, in modo tale che tutti gli apprendisti possano raggiungere il monte ore di formazione contrattualmente prevista per loro in relazione ad ogni singolo anno di apprendistato. Soltanto in caso di comprovata mancanza di iniziative di recupero disponibili sul territorio, all'apprendista è concesso di usufruire di una parziale formazione esterna all'azienda. Il numero totale di ore, tuttavia, non può essere inferiore all'80% delle ore annualmente previste dal suo contratto di apprendistato. Tutta la formazione effettuata dall'apprendista viene registrata in un apposito *libretto formativo*, il quale resta in dotazione della persona anche in caso di licenziamento, perdita o cambio di lavoro.



In attuazione di quanto previsto dal già citato articolo 16 della Legge Treu, il Ministero del Lavoro ha emanato specifiche disposizioni relative ai contenuti e agli obiettivi delle attività esterne di formazione degli apprendisti, stabilendo che le stesse devono essere strutturate in forma modulare e che i contenuti di tale formazione devono essere articolati come segue:

1. *Contenuti a carattere trasversale*: eventuale recupero di conoscenze linguistico-matematiche (per apprendisti in obbligo formativo), socializzazione e competenze relazionali, conoscenze organizzative e gestionali, conoscenze economiche; in questo contesto, una parte dell'attività formativa deve essere riservata alla disciplina del rapporto di lavoro, all'organizzazione del lavoro, alle misure collettive di prevenzione e ai modelli operativi per la tutela della salute e della sicurezza sui luoghi di lavoro; l'obiettivo di questi moduli è quello di far sviluppare agli apprendisti la capacità di relativizzare e decentrare, quindi di lavorare assieme agli altri, cooperare, fare gruppo e rispettare le norme di sicurezza per l'incolumità propria e degli altri;
2. *Contenuti a carattere professionalizzante di tipo tecnico-scientifico ed operativo*: essi sono differenziati in funzione delle singole figure professionali; in questo contesto devono essere sviluppati anche i temi della sicurezza sul lavoro e dei mezzi di protezione individuali, propri della specifica figura professionale; l'obiettivo di questi moduli è di approfondire anche in sede teorica specifici aspetti del lavoro degli apprendisti.

Una parte della formazione rivolta agli apprendisti riguarda dunque il saper stare assieme, comunicare e collaborare con altri individui, sviluppando flessibilità di pensiero e azione. A questo proposito, e come accennato, l'articolo riporta l'esperienza svolta dagli autori in qualità di formatori nei moduli di *Socializzazione e Competenze Relazionali* dei corsi rivolti agli apprendisti artigiani delle Regioni Veneto, Lombardia e Trentino Alto Adige nel decennio 1997-2007.

3. L'esperienza di formazione: caratteristiche dei partecipanti

Nel decennio considerato (1997-2007), abbiamo svolto attività di formazione nell'ambito di circa 4 corsi l'anno, con 12-15 partecipanti per corso, tutti apprendisti artigiani di età compresa tra i 16 e i 27 anni (fascia modale: 17-20). Sono stati quindi coinvolti nell'intervento un numero di apprendisti artigiani compreso all'incirca tra 480 e 600. Negli anni il numero di stranieri in aula è progressivamente aumentato, il che, se da un lato ha reso più difficile la gestione dell'intervento formativo, dall'altro ha però creato le condizioni per constatare l'universalità e la trasversalità.



4. L'esperienza di formazione: la socializzazione

La fase di socializzazione (prime 4 ore di corso) ha tipicamente inizio con la presentazione di ciascun partecipante agli altri e, nel caso in questione, si è concretizzata nel far sì che ogni formando fornisse informazioni su di sé relative all'età, alla provenienza geografica, agli studi compiuti, all'inserimento lavorativo e ad altre informazioni ancora. Inoltre, a ciascun formando veniva chiesto di esprimere un giudizio da 1 a 5 su "quanto contento sei di essere qui" e di motivare il proprio voto, in modo da cominciare ad esplicitare e socializzare sensazioni e umori all'interno dell'aula.

Giudizi e commenti relativi ai voti non sono risultati quasi mai lusinghieri. Emblematici in questo senso sono i voti negativi forniti un po' spavalidamente e forse anche ironicamente (ma sinceramente) da qualche apprendista ("meno 10!"), così come i diversi "zero" ottenuti ("zero! Per niente proprio!") o i mezzi punti giustificati con il brutto tempo, la pioggia, la noia o altro ancora (come ad esempio "da 1 a 5 direi 0,5 perché fuori piove e almeno qui non mi bagno").

Oltre ad essere una fase di conoscenza reciproca ed espressione del proprio stato d'animo, la socializzazione aveva il compito specifico di rilevare:

1. *motivazioni e aspettative* dei partecipanti rispetto al corso che stavano per intraprendere;
2. *vissuti personali* rispetto al mondo della scuola (lasciato) e a quello del lavoro (intrapreso).

Come precedentemente detto, i corsi sono obbligatori per Legge, il che, nel caso specifico, ha avuto almeno due conseguenze:

1. I formandi, spesso anche molto giovani, con un percorso scolastico non di rado accidentato e con vissuti e ricordi della scuola tendenzialmente negativi, si sono presentati ai corsi con una scarsa motivazione intrinseca alla partecipazione (la motivazione estrinseca legata all'ottenimento della qualifica professionale, invece, è risultata sempre molto elevata). A dimostrazione di ciò, riportiamo il fatto che il primo giorno di ogni corso è sempre accaduto che uno o più apprendisti abbiano cercato di convincere i docenti e/o gli organizzatori del corso che loro non dovevano essere lì. Alcuni si sono anche presentati con una "carta" scritta e firmata dal tutor aziendale e/o dall'imprenditore – molto spesso la stessa persona fisica – la quale, secondo loro, avrebbe dovuto dimostrare che nella loro chiamata al corso c'era un errore. In nessuno dei casi capitati questo è risultato vero, nemmeno dopo verifica, per cui l'apprendista, che inizialmente aveva tentato di liberarsi di questa incombenza, è stato poi praticamente obbligato di nuovo a stare in un posto dove non voleva stare. Oltre a questi episodi, indicativi di un certo atteggiamento (e spiacevoli a tratti), è interessante notare che non pochi





apprendisti, proprio perché molto giovani e con il ciclo di studi obbligatori concluso da poco, hanno vissuto piuttosto male questa “forzata ri-chiamata alla scuola” (è così infatti che molto spesso vengono vissuti questi corsi di formazione) e si chiedevano come mai una simile “sfortuna” fosse capitata proprio a loro, loro che ormai credevano di aver saldato i conti con la scuola una volta per tutte, di essersi “salvati” dall’obbligo di andarci tutte le mattine e di poter finalmente lavorare in pace, quindi guadagnare (rispetto a quest’ultimo punto, si veda anche Sartori e Ceschi, 2013);

2. I datori di lavoro dei partecipanti, i quali, come accennato, sono spesso anche i loro tutor aziendali – i tutor aziendali vengono di norma incontrati nelle ore a loro appositamente dedicate per spiegare cosa viene insegnato agli apprendisti in aula – vivevano anche molto male il fatto che per alcuni giorni la settimana (di solito due) uno o più dei loro dipendenti apprendisti fossero lontani dal posto di lavoro – quindi non producessero – soprattutto quei datori di lavoro con realtà lavorative piccole e con pochi dipendenti. Il fatto inoltre che i corsi siano obbligatori e già strutturati dal punto di vista dei moduli previsti, faceva sì che essi sentissero come se le loro specifiche esigenze di formazione nei confronti dei loro apprendisti non venissero prese in debita considerazione. Ciò li irritava anche molto e tale stato di insoddisfazione generale si trasmetteva facilmente agli apprendisti, i quali quindi, oltre a venire ai corsi con una motivazione intrinseca scarsa o inesistente (“questi corsi non servono a niente”), avevano anche la sensazione di fare qualcosa di sbagliato nei confronti dei loro datori di lavoro (“il mio capo non è contento che io venga qua”).

Tutto ciò, com’è facile intuire, poteva invalidare un’iniziativa formativa che poteva rivelarsi invece un’opportunità di crescita e sviluppo culturale sia per i partecipanti al corso, sia per i datori di lavoro. In casi come questo, risulta importante cercare di arginare i potenziali effetti devastanti che motivazione scarsa da un lato e senso di colpa dall’altro possono avere su uno svolgimento regolare e proficuo del corso. Curare questi aspetti significa innanzitutto farli emergere, in modo che vengano esplicitati e se ne possa parlare e discutere, ottenendo così, anche attraverso uno sfogo emozionale guidato, la risoluzione di conflitti intrapsichici e relazionali che altrimenti interferirebbero negativamente con gli obiettivi della formazione (Carli e Paniccia, 1999).

Naturalmente ci sono stati anche casi di apprendisti e datori di lavoro che accettavano senza troppe lamentele la realtà dei corsi o che, addirittura, lungi dal lamentarsi, erano ben contenti di poter usufruire di questa opportunità di formazione e sviluppo. Non di rado, però, motivazione intrinseca alla partecipazione e soddisfazione da parte dei datori di lavoro per l’opportunità offerta ai propri apprendisti andavano di pari passo: apprendisti contenti di frequentare il



corso avevano alle spalle datori di lavoro e tutor aziendali altrettanto soddisfatti (o che comunque non si lamentavano apertamente e con loro delle assenze, dell'inutilità dei corsi, dell'abbassamento di produttività ecc.).

D'altra parte gli incontri con i tutor aziendali degli apprendisti (due incontri di 4 ore ciascuno), oltre a ricordare loro che il corso è obbligatorio e che è grazie alla Legge sull'apprendistato se gli imprenditori possono usufruire di tutta la serie di vantaggi economici e sgravi fiscali di cui sono a conoscenza, hanno anche lo scopo di mostrare il senso della formazione erogata, il programma del corso, le competenze che gli apprendisti andranno a sviluppare ecc. il tutto nell'ottica di condividere e far sì che i tutor aziendali, sentendosi coinvolti, non scarichino sugli apprendisti lamentele, malumori, critiche ecc.

Da quanto detto fin qui, dovrebbe risultare chiaro che il clima all'interno di un'aula di apprendisti artigiani solo raramente è tale da essere favorevole fin dall'inizio ad un intervento di formazione in cui la trasmissione dei contenuti da parte dei docenti e l'apprendimento degli stessi da parte dei formandi sono facilitati dall'atteggiamento di questi ultimi, non fosse altro per il fatto che gli apprendisti adottano o cercano di adottare all'interno dell'aula di formazione lo stesso atteggiamento che hanno imparato ad assumere quando, a scuola, si preparavano già a far finta di ascoltare un professore che per loro non aveva nulla di interessante da dire.

Il più delle volte, allora, tale clima rispecchia:

1. le *resistenze* dei partecipanti ad imparare cose nuove, soprattutto teoriche e non immediatamente collegabili al loro lavoro di artigiani;
2. le loro *perplexità* sul fatto di essere lì, in quell'aula, di nuovo seduti come a scuola, circondati da persone sconosciute;
3. i loro *dubbi* sull'utilità di simili iniziative ("a cosa mi può servire passare delle ore qui invece che in azienda dove imparo quello che mi serve per il mio lavoro?");
4. la loro *poca voglia* di star seduti in "classe" e di ascoltare quello che ha da dire la persona che, dritta davanti a loro, ricorda tanto un professore...

Per tutti questi motivi è importante, in questo come in altri casi di formazione erogata obbligatoriamente a persone che altrimenti non sarebbero in alcun modo lì sedute davanti a noi, impedire che esse assumano il ruolo a loro fin troppo noto dello "scalda-banco", ruolo che si traduce nel recitare la parte di coloro che sono presenti in aula solo fisicamente, con il corpo, mentre mente, anima e cuore chissà dove sono. Il fatto che certi corsi siano tenuti in orario di lavoro dà ai docenti della socializzazione l'opportunità di ricordare agli apprendisti che quella che si prestano a fare non è *scuola* ma *formazione* (spiegando le differenze tra le due e iniziando con lo scrivere alla lavagna la parola scuola barrata poi da una croce sopra). Inoltre, come accennato, è importante far emergere

il malcontento che inevitabilmente provano gli apprendisti in aula, esplicitarlo, rassicurando nel contempo i partecipanti al corso che la formazione in aula non prevede una valutazione in grado di sospendere il contratto di apprendistato (cosa che costituirebbe per loro un'ovvia e comprensibile minaccia) e ricordando che tale formazione rappresenta un'opportunità di crescita, confronto reciproco e apprendimento offerta loro in quanto apprendisti (quindi lavoratori ancora in formazione).

5. L'esperienza di formazione: le competenze relazionali

Per i motivi riportati nel paragrafo precedente, diventa importante per i docenti saper rendere le lezioni interessanti, interattive, contestualizzate alle realtà lavorative dei giovani apprendisti ecc. Nel caso specifico, erogando noi servizi di formazione finalizzati all'assunzione di atteggiamenti piuttosto che all'acquisizione di conoscenze e/o all'apprendimento di contenuti specifici, abbiamo trovato utile avvalerci, negli interventi sulle competenze relazionali (16 ore), di immagini belle, attraenti ed affascinanti, oltre che spiazzanti, come le cosiddette *illusioni ottico-geometriche* e le *figure ambigue*. Questo, peraltro, consente, almeno in parte e in una fase iniziale, di escludere il mezzo linguistico, ostico sia nel caso di italiani più avvezzi al proprio dialetto locale che all'idioma nazionale, sia nel caso di stranieri con una conoscenza dell'italiano ancora scarsa.

Uno degli argomenti trattati all'interno del modulo è quello della percezione degli oggetti del nostro mondo fisico e sociale legata alla valutazione delle persone che ci circondano e quindi al conseguente stile comunicativo adottato nei loro confronti (passivo, assertivo o aggressivo).

I giovani apprendisti artigiani sono caratterizzati spesso da rigidità mentale e credono che le cose siano come loro le vedono. Questo tipo di pensiero ha su di loro delle conseguenze concrete, a livello di comportamento, e si traduce in:

1. *chiusura* verso interpretazioni della realtà diverse dalla loro;
2. *irrigidimento* e *arroccamento* su posizioni che possono altrettanto legittimamente essere rigettate, confutate, criticate o più semplicemente discusse;
3. *scarsa flessibilità*.

Le illusioni ottico-geometriche e le figure ambigue, con l'evidenza che portano con sé, hanno il potere di mettere in discussione le capacità di valutazione dei formandi e quindi di porre le basi per discussioni di gruppo interessanti, fertili, ma soprattutto utili dal punto di vista dell'assunzione di atteggiamenti relativizzanti nei confronti della realtà.

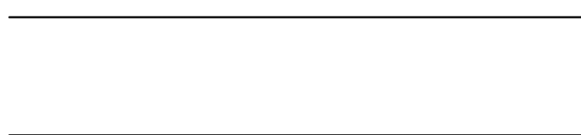
Riportiamo qui di seguito la parte di intervento sulle competenze relazionali



che prevede l'utilizzo delle illusioni ottico-geometriche e delle figure ambigue, quale sistema per scardinare convinzioni legate alla sicurezza delle proprie percezioni e delle conseguenti valutazioni e quale premessa indispensabile per procedere poi con la trattazione degli stili comunicativi e relazionali in azienda (questa parte dell'intervento non viene riportata in questa sede).

Il punto di partenza dell'intervento è costituito dalla Figura 1.

Figura 1 – *I due segmenti, fisicamente paralleli e di uguale lunghezza, vengono giudicati tali dai formandi*



Se alle persone viene presentato frontalmente questo stimolo (intendendo per stimolo "oggetto presentato ad un soggetto") e viene chiesto loro di produrre una valutazione di questi due segmenti, ovverosia di dire come sono, la risposta in assoluto più frequente (per non dire l'unica) è che essi sono "paralleli e di uguale lunghezza". In realtà non si ottengono mai risposte espresse tutte esattamente in questa forma, ma, in ogni caso, tutte le risposte fornite dalle persone cui viene sottoposto questo tipo di stimolo possono essere assimilate a quella espressa con linguaggio geometrico che dice, appunto, che essi sono due segmenti paralleli di uguale lunghezza, tanto è vero che, se alla fine ai formandi si suggerisce: "sono due segmenti paralleli di uguale lunghezza?", tutti concordano con questa definizione. Tutti.

Questo suggerimento da parte dei formatori conviene venga dato solo dopo che si è fatto un opportuno giro di tavolo nel quale ciascun partecipante al corso è stato interpellato individualmente sulla questione del: "che cosa vedi *qua*, davanti a te? Come può essere descritto questo disegno? Vedi altro?". È importante insistere affinché ciascuno dia una descrizione quanto più possibile precisa e accurata, ma soprattutto esaustiva, di ciò che vede di fronte a sé, in modo tale che nessuno abbia l'impressione che la risposta della persona che lo ha preceduto valga più della sua o che, detta quella, non si possa far altro che dirsi d'accordo, senza aggiungere altro.

Quando poi si chiede ai formandi di dire come mai questo tipo di stimolo viene valutato o descritto come due segmenti paralleli di uguale lunghezza, la risposta ovvia e frequente (per non dire unica) è che si vedono due segmenti paralleli di uguale lunghezza perché di fatto, in realtà, essi *sono* due segmenti paralleli di uguale lunghezza. Anche in questo caso, ciascun formando va sollecitato per bene affinché produca una sua spiegazione del fatto che tutti, *lì*, vedono due segmenti paralleli di uguale lunghezza.



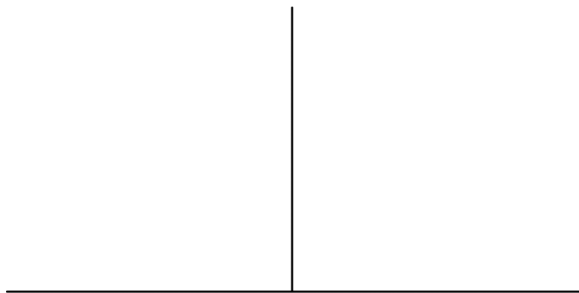
Crediamo sia facile intuire a questo punto l'irritazione e l'insofferenza con cui certe persone rispondono, dato che molti formandi considerano (ovvero valutano) la domanda senza senso e la risposta ovvia. In verità è molto importante capire se i formandi hanno altre interpretazioni da dare, o spiegazioni da fornire, ma, anche dopo varie sollecitazioni, insistenze e "punzecchiamenti", le risposte fornite non si discostano molto da quella originaria e di fatto possono essere assimilate a quella.

Così alla fine si cerca di far convergere i formandi su una risposta comune che potrebbe suonare più o meno così: "si vedono due segmenti paralleli di uguale lunghezza perché essi *sono fisicamente* due segmenti paralleli di uguale lunghezza. La realtà fisica corrisponde alla realtà (psicologica) percepita. Di conseguenza la valutazione è in linea con quanto rappresentato".

Questa prima parte dell'esercitazione può apparire ad alcuni priva di significato o banale e può suscitare in alcuni o tutti gli apprendisti un senso di assurdità e di non capire dove si sta andando a parare o dove si vuole arrivare. Essa tuttavia è fondamentale alla buona riuscita dell'esercitazione stessa ed è funzionale agli sviluppi successivi.

Una volta stabilito che i formandi non hanno altro da aggiungere su questo punto, si passa a mostrare loro la seconda figura-stimolo. Si tratta della nota *Illusione della Verticale* (Figura 2).

Figura 2 – I due segmenti, fisicamente perpendicolari e di uguale lunghezza, vengono giudicati di diversa lunghezza dai formandi



Ancora una volta si chiede ai formandi di produrre una valutazione dei due segmenti, ovvero si chiede di dire come sono. In questo caso la risposta in assoluto più frequente (per non dire l'unica) è che essi sono due segmenti perpendicolari di cui uno, quello verticale (detto anche segmento-altezza), più lungo e l'altro, quello orizzontale (detto anche segmento-base), più corto. Naturalmente anche stavolta non si ottengono valutazioni espresse tutte nello stesso modo, ma comunque esse sono tutte assimilabili a quella appena fornita, tanto è vero che,

al solito, quando si chiede ai formandi se i due segmenti, di cui uno verticale e uno orizzontale, sono perpendicolari e di lunghezza diversa (più lungo quello verticale e più corto quello orizzontale) tutti, ma proprio tutti, rispondono “sì” e si dicono d’accordo con questo tipo di valutazione.

Al solito si chiede ai formandi di dire come mai lo stimolo viene valutato in questo modo, vale a dire come due segmenti perpendicolari di cui uno (quello verticale) più lungo e uno (quello orizzontale) più corto; e, al solito, tra l’irritazione e l’insofferenza generale, la risposta è che i due segmenti *sono così*, vale a dire uno più lungo e uno più corto, uno orizzontale e uno verticale. È importante che i formandi a questo punto siano convinti del fatto che i segmenti da loro valutati (sia i due paralleli, sia i due perpendicolari) siano come loro li hanno visti. Non ci sono capitate situazioni diverse, molto probabilmente questo è dovuto al fatto che i formandi non hanno mai visto le figure da noi mostrate loro e non sono quindi consapevoli dell’“inganno” in cui li si sta per trarre.

L’inganno, com’è noto, consiste nel fatto che i due segmenti perpendicolari hanno la stessa lunghezza - se confrontati tra di loro - e sono lunghi tanto quanto i due segmenti paralleli mostrati in precedenza. Una semplice verifica con righello alla mano può rendere ragione di ciò. A questo punto i formandi sono sufficientemente sorpresi e costernati da prestare attenzione a ciò che i docenti hanno da dire in proposito.

L’esempio dei segmenti paralleli presenta un’analogia e una differenza con l’esempio dei segmenti perpendicolari: l’analogia è che in entrambi i casi tutti i formandi concordano sulle valutazioni fornite (di uguaglianza dei segmenti in un caso, di diversità nell’altro); la differenza è che nel primo caso le risposte fenomeniche dei formandi (ovverosia le loro percezioni e le loro conseguenti valutazioni) si accordano con la stimolazione fisica costituita dai due segmenti fisico-geometrici (ovvero: realtà fisica e realtà psicologica coincidono); nel secondo caso, invece, c’è una discrepanza evidente tra le risposte dei formandi (ovvero le loro percezioni e le loro conseguenti valutazioni) e la stimolazione fisica costituita dai due segmenti fisico-geometrici (ovvero: realtà fisica e realtà psicologica non coincidono). Eppure, lo ripetiamo, in entrambi i casi tutti i formandi si trovano unanimemente d’accordo sulle valutazioni espresse. Tutti.

Una volta che i formandi si rendono conto di come stanno realmente le cose (dove per realmente si intende da un punto di vista fisico-geometrico) si fanno ancora due domande:

1. Perché nella seconda figura mostrata succede di vedere e quindi valutare i due segmenti come diversi in lunghezza?
2. Che cosa si può imparare dal fenomeno appena visto?

Alla prima domanda i formandi in genere non sanno cosa rispondere. Qualcuno attribuisce la distorsione al segmento verticale (che quindi è come se si

allungasse), altri a quello orizzontale (che subirebbe quindi una sorta di contrazione), ma nessuno riesce a produrre una vera spiegazione del fenomeno. Qualcuno ha azzardato la possibilità che il segmento verticale venga visto come più lungo per una sorta di fenomeno che avrebbe una qualche somiglianza col fatto che i bambini vedono gli adulti come più grandi di quello che sono o che le persone fotografate dal basso sembrano più alte.

Alla seconda domanda le risposte più frequenti sono che “*le apparenze ingannano*”, che dare giudizi affrettati equivale molto spesso a fare degli errori (errori di valutazione appunto) e che “fintanto che non si è approfondito un discorso” o “non si sa bene come stanno le cose” sarebbe meglio astenersi da ogni giudizio.

Quello che sfugge a tutti coloro che fanno questo tipo di considerazioni (ed è bene farlo notare) è che il segmento verticale *continua* ad apparire più lungo di quello orizzontale, anche se una persona rimane davanti alla figura per molto tempo, oppure anche se la figura viene adeguatamente esplorata (ad esempio per mezzo di un righello).

Di più: il segmento verticale continua ad apparire più lungo di quello orizzontale anche dopo che abbiamo saputo, ci è stato detto e abbiamo verificato di persona come stanno *realmente* le cose. Tanto è vero che è possibile chiedere alle persone di accorciare il segmento verticale o, viceversa, di allungare il segmento orizzontale fintanto che i due segmenti non appaiano come di uguale lunghezza e vengono quindi valutati come tali anche se fisicamente non lo sono più. Anni di studi e ricerche nell’ambito della Psicofisica, della Psicologia della Gestalt e della Fenomenologia Sperimentale lo dimostrano (e al giorno d’oggi, grazie alle tecnologie informatiche e ai software dedicati, è possibile fare questa prova in aula coi formandi).

Ciò che invece non viene menzionato quasi mai spontaneamente dai formandi è che sono le nostre percezioni e le conseguenti nostre valutazioni di un oggetto, evento o situazione ad influenzare il nostro comportamento, non come stanno *realmente* le cose. È come se le persone pensassero che valutare il segmento verticale più lungo di quello orizzontale sia uno sbaglio di cui bisogna rendersi conto e basta. E questo nonostante poi si rendano pure conto che anche in seguito essi continuerebbero a valutare il segmento verticale più lungo di quello orizzontale (perché di fatto lo vedono così) se solo non sapessero come stanno *veramente* le cose. Ma essi dicono: “Ora sappiamo come stanno le cose. Le nostre valutazioni devono tener conto di questo e quindi cambiare. Bisogna fare attenzione e approfondire le cose: solo così si possono fare valutazioni certe, sicure, vere”.

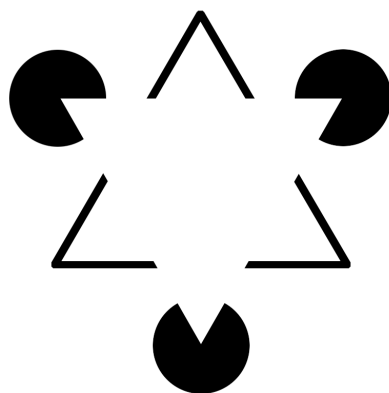
Fare attenzione e approfondire le cose equivale, per i formandi, al munirsi di righello e verificare come stanno le cose da un punto di vista fisico-geometrico

prima di giudicare e fare valutazioni. Per loro è *vero* che i segmenti sono uguali piuttosto che diversi. Il *loro vero* è quello della fisica e della geometria, non quello delle proprie percezioni.

A questo punto però può cominciare la discussione. Non è detto infatti che tutti siano d'accordo su questo punto (anche se, a dire il vero, è facile che la grande maggioranza del gruppo la pensi in questo modo). Inoltre, quand'anche tutto il gruppo fosse d'accordo sull'insegnamento che le immagini appena mostrate porterebbero con sé, il docente può sempre voler fare l'avvocato del diavolo e sostenere un altro punto di vista che il gruppo deve prendersi la briga di confutare e che magari alla fine riesce persino a minare alcune delle più incistate sicurezze.

Per farlo, tiriamo fuori di solito a questo punto il cosiddetto *Triangolo di Kanizsa* (vedi Figura 3), in cui non è possibile non vedere il triangolo bianco dalla punta in giù, in realtà inesistente da un punto di vista fisico-geometrico. In verità il Triangolo di Kanizsa costituisce un potente mezzo per costernare gli apprendisti sul fatto che *vedono ciò che non esiste* e continuano a vederlo anche quando sono resi persuasi del fatto che lì, nel cosiddetto Triangolo di Kanizsa, di triangoli non ce ne sono... Se quello fosse un segnale stradale, il nostro comportamento di guidatori ne verrebbe influenzato, a dispetto della non esistenza fisica del triangolo!

Figura 3 – Il triangolo di Kanizsa



Altra cosa che non viene mai menzionata spontaneamente dai formandi è che, in questo tipo di valutazioni, si raggiunge sempre l'unanimità, siamo tutti d'accordo, anche se poi, *dopo* (dove per dopo s'intende: "*dopo aver scoperto l'inganno*") l'imbarazzo provato per aver sbagliato valutazione induce qualcuno a giustificarsi (quindi a prendere le distanze dal gruppo) e a dire che, in realtà, ad esempio nel caso dell'Illusione della Verticale, se l'era immaginato che i due

segmenti fossero uguali. Ma, come sostiene argutamente Kanizsa (1991, 1997), immaginare, sospettare e quindi *pensare* è una cosa; percepire, *vedere* e quindi valutare un oggetto in base a come lo si percepisce è un'altra. Ed è questa seconda cosa che influenza con maggiore probabilità i nostri comportamenti, anche quelli al lavoro.

È proprio su questa discrepanza tra realtà fisica e realtà fenomenica percepita – tra la percezione delle cose e il sapere come stanno veramente le cose – che si inserisce una discussione su quali sono le relazioni esistenti tra percezione da un lato e valutazione dall'altro, tra realtà nel senso fisico e sociale del termine e realtà in senso psicologico.

Ed è questo tipo di discussione che può cominciare a minare le certezze, spesso dogmatiche, rigide, mai criticate o semplicemente messe in discussione, che i ragazzi possiedono su questioni anche cruciali della loro esistenza, questioni per cui spesso non esiste una soluzione unica o un unico modo di vedere, sentire e considerare le cose.

Un modo percettivamente ma anche emotivamente saliente di far vedere come l'apparenza degli oggetti possa modificarsi proprio sotto i nostri occhi – in seguito all'aggiunta o all'eliminazione di elementi – è quello di far costruire direttamente agli apprendisti la famosa *Illusione di Müller-Lyer* (cfr. Figura n. 4) a partire dalla Figura 1.

Figura 4 – *Illusione di Müller-Lyer*



Il modo con cui i due segmenti paralleli di uguale lunghezza vengono via via percepiti diversamente mano a mano che si aggiungono elementi (fino al percepito finale) è già sorprendente di per sé. Ma per meglio stressare l'idea che una cosa è *sapere* come stanno le cose (ovvero che i due segmenti paralleli sono uguali in lunghezza) e un'altra è come i due segmenti ci *appaiono*, si può fare la seguente simulazione.

Immaginiamo che i due segmenti paralleli della Figura 4 siano d'oro e che a noi venga chiesto di scegliere quello che preferiamo tenerci e portarci a casa co-

me regalo. Di solito questa simulazione viene seguita da una risatina e alla risatina seguono i dubbi e le perplessità. Alla fin fine tutti noi prenderemo il segmento che ci appare più lungo e viene quindi valutato da noi come tale, anche se tutti sappiamo come stanno *realmente* le cose (ovvero che i due segmenti sono uguali): noi infatti tendiamo a fidarci dei nostri occhi e delle nostre valutazioni, soprattutto nel caso di oggetti così semplici come i segmenti. “E poi”, come qualcuno ha detto, “a prendere l’altro, quello *più corto*, resterebbe sempre il sospetto di essersi comportati come degli sciocchi e di aver perso l’occasione di arricchirsi un po’ più di quanto si è fatto. Meglio quindi non fare troppo i furbi e, a scampo di equivoci, prendere il segmento *più lungo*: mal che vada sarà uguale a quello *più corto*. Quest’ultimo invece non potrà in ogni caso essere più lungo dell’altro...”. Come dire: sono le nostre percezioni a influenzare il nostro comportamento, non quello che sappiamo a proposito della Müller-Lyer...

La parte sulle illusioni ottico-geometriche (che può comprendere anche un numero maggiore di esempi, qualora questo sia richiesto dalla situazione o si creino le condizioni per mostrare più “illusioni” di quelle viste fin qui) porta via un tempo variabile da gruppo a gruppo, ma si assesta di solito intorno al paio d’ore. Subito dopo, e per evitare che gli apprendisti pensino che i “trucchetti” loro mostrati siano possibili solo con immagini semplici e costruite ad hoc dai “docenti-maghi”, si passa a mostrare loro le cosiddette figure ambigue, come quella di Boring mostrata in Figura 5. Esse infatti sono più complesse e vengono vissute dalle persone come “più naturali” dei segmenti e delle figure geometriche viste in precedenza.

Figura 5 – Figura ambigua di Boring

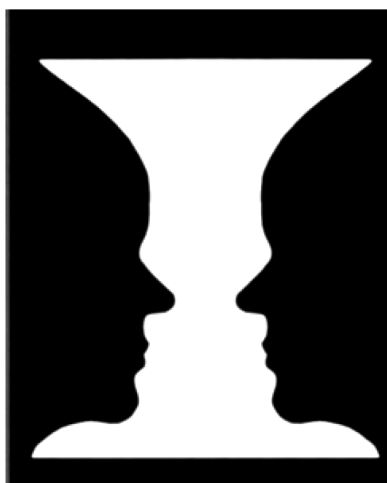


Proprio la figura di Boring, la quale prevede si chieda ai formandi di dire se vedono il volto di una vecchia o quello di una giovane, permette non solo di evidenziare come anche all'interno dell'aula vi siano fin da subito percezioni differenti (che potrebbero portare a conflitti), ma anche di stimolare i formandi affinché facciano vedere agli altri la soluzione percettiva non immediatamente accessibile (promuovendo e incoraggiando, in questo modo, condotte cooperative). Senza contare la sorpresa che accompagna la scoperta della presenza di due volti nella stessa immagine e l'alzata di tono o addirittura di entusiasmo che si ha all'interno dell'aula (la quale, lo ricordiamo, è composta da persone che si trovano lì non per propria scelta ma per un obbligo di legge di cui liberarsi quanto prima).

Due volti contemporaneamente compresenti in una figura statica sono un bel colpo al cuore ma soprattutto alla mente degli apprendisti. "Com'è possibile? Dove sta il trucco?". Il *Vaso di Rubin* mostrato in Figura 6 suscita ugualmente sorpresa e stimola riflessioni ulteriori, soprattutto se i docenti insistono nel sottolineare che non c'è nulla che cambi nella stimolazione, mentre ciò che viene visto - il percetto finale - può essere anche molto diverso da persona a persona. Chi ha ragione? Nessuno o tutti, in questo sta il punto. Il punto non sta nel porsi l'obiettivo di capire chi ha ragione e chi ha torto, ma come funziona la nostra percezione del mondo circostante e come questa percezione influenzi le nostre azioni, il nostro comportamento e la nostra comunicazione con gli altri.

Per questioni legate alla cultura generale, alla curiosità stimolata nei ragazzi e all'opportunità che essi siano persuasi che certi fenomeni non sono limitati a figure in bianco e nero, create appositamente dagli psicologi, in questa parte di intervento si può arrivare fino al punto di mostrare agli apprendisti immagini ancora più complesse e magari anche a colori, come quelle tratte da Escher o Salvador Dalì.

Figura 6 – Figura ambigua simile al Vaso di Rubin





6. Conclusioni

Scopo della formazione – si sente dire spesso e spesso lo si insegna – è il *cambiamento*. Cambiamento nel *sapere* (conoscenze, convinzioni, idee ecc.), nel *saper fare* (abilità, attitudini, capacità ecc.) e nel *saper essere* (atteggiamenti, modi di fare, comunicare ecc.) (Sartori e Rappagliosi, 2012; Sartori e Gatti, 2013).

All'interno del *saper essere* vengono annoverate anche tutte quelle caratteristiche del nostro funzionamento cognitivo, emotivo e comportamentale che riguardano le *competenze relazionali* (comunicazione con l'altro, capacità di instaurare rapporti, sensibilità interpersonale ecc.). Queste si basano sulla capacità di modulare i propri atteggiamenti mentali e i propri comportamenti sociali in relazione alle persone con cui si ha a che fare e ai contesti entro cui ci si muove, si lavora, si vive e ci si esprime. Tale capacità si basa su una flessibilità psicologica e un'adattabilità comportamentale che presuppongono la presenza nelle persone di convinzioni non troppo rigide e radicali, apertura mentale, curiosità e interesse verso le opinioni e i punti di vista altrui e non soltanto i propri (decentramento).

Le cosiddette illusioni ottico-geometriche e le figure ambigue costituiscono il materiale ideale per far sì che le persone in formazione entrino in una dimensione di dubbio su ciò che vedono, credono, pensano e dicono. E questo per tre ragioni:

1. sono immagini concrete, visibili, toccabili e persino costruibili dai formandi, il che favorisce una manipolazione che coinvolge più di un organo di senso (oltre ai processi cognitivi) e sottopone ai formandi dei pezzi di esperienza reale – non soltanto immaginata – con cui possono addirittura fare delle cose (si veda in proposito Sambin, 1989);
2. sono immagini che di solito piacciono anche da un punto di vista estetico (ci riferiamo in particolare alle figure ambigue e a quelle di Escher), al punto che più di un apprendista ci ha chiesto di poterle tenere e portare a casa, il che può essere visto come una sorta di "successo culturale";
3. sono immagini che si prestano a più di un'interpretazione pur senza avere la vaghezza di un'idea astratta, un pensiero filosofico (che può risultare anche troppo difficile per gli apprendisti di cui si parla in questo lavoro), l'aforisma di un artista o, peggio, teorie e spiegazioni portate avanti dai docenti a modo di lezioni frontali.

D'altra parte, sullo stato di "crisi" aperto dalle illusioni ottico-geometriche e dalle figure ambigue, nulla vieta che ci si possa inserire con qualche verso di poesia scelto ad hoc, qualche aforisma (come ad esempio "quello che io dico e quello che tu senti non sono sempre la stessa cosa") o qualche breve pezzo let-



terario (ad esempio quello tratto da *Il Piccolo Principe* e relativo al suo disegno del *serpente che mangia un elefante*, interpretato invariabilmente dagli adulti come un *cappello*) che consenta un passaggio verso temi più squisitamente emotivi, relazionali e sociali come gli stili di comunicazione passivo, assertivo e aggressivo.

Bibliografia

- CARLI R., PANICCIA R.M. (1999), *Psicologia della formazione*, Bologna, il Mulino.
- LEWIN K. (1935), *A dynamic theory of personality*, New York, McGraw-Hill.
- LEWIN K. (1936), *Principles of topological psychology*, New York, McGraw-Hill.
- LEWIN K. (1951), *Field theory in social science; selected theoretical papers*, D. Cartwright (ed.), New York, Harper & Row.
- KANIZSA G. (1991), *Vedere e pensare*, Bologna, il Mulino.
- KANIZSA G. (1997), *Grammatica del vedere. Saggi su percezione e Gestalt*, Bologna, il Mulino.
- ROGERS C. (1969), *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*, (1st ed.) Columbus, Ohio, Charles Merrill, Excerpts.
- ROGERS C. (1970), *On Encounter Groups*, New York: Harrow Books, Harper and Row, ISBN 0-06-087045-1.
- ROGERS C. (1980), *A Way of Being*, Boston, Houghton Mifflin.
- SAMBIN M. (1989), *Parole come fatti. Il formarsi dell'esperienza clinica*, Padova, UPSEL.
- SARTORI R., GATTI M. (2013), *Game-based learning. Il ruolo del gioco nella progettazione di percorsi formativi*, Milano, LED.
- SARTORI R., CESCHI A. (2013), *Vocational guidance and economic crisis: Action-research with third-year students of a technical school for surveyors in Northern Italy*, Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 8, 173-202.
- SARTORI R., RAPPAGLIOSI C.M. (2012), *Orientamento, formazione e lavoro. Dalla psicologia alle organizzazioni*, Milano, LED.

Sitografia

<http://www.nuovoapprendistato.gov.it>



I formatori della Formazione Professionale

Evoluzione del ruolo e della formazione iniziale e in servizio

GUGLIELMO MALIZIA¹ - SERGIO CICATELLI²

PROGETTI e ESPERIENZE

Lo studio delinea l'evoluzione della condizione dei formatori della FP in Italia, affrontando le problematiche più rilevanti, cioè quelle relative al loro ruolo, alla formazione iniziale e a quella in servizio. La situazione viene descritta articolando lo studio in tre sezioni: l'avvio dello sviluppo che va dal dopoguerra agli Anni '80; la decade '90 che si caratterizza per l'affermarsi di una nuova cultura organizzativa nei CFP; l'espansione quantitativa, la crescita dei fenomeni di segmentazione intra-professionale e le nuove direzioni nel ruolo e nella formazione iniziale e in servizio che si affermano a partire dall'inizio del terzo millennio. L'ultima sezione è dedicata a fornire indicazioni di prospettiva circa il profilo del formatore e la sua preparazione.

The paper roughs out the evolution of the condition of trainers of the FP in Italy, addressing the most important issues: the role, the initial and in-service. The situation is described in three sections: the start of the development that goes since the war to the 80s; the 90s characterized by the emergence of a new organizational culture in the CFP; the quantitative expansion, growth of the phenomenon of intra-professional segmentation and new directions in the role and in initial and in-service training that are asserted from the beginning of the third millennium. The last section is dedicated to providing in-dications of perspective about the profile of the trainer and his preparation.

Incominciamo con una premessa. Il quadro che ci apprestiamo a delineare ha come punto di riferimento principale la condizione del formatore nella FP nel nostro Paese di cui si considerano le tre dimensioni principali: il ruolo, la formazione iniziale e quella in servizio. La tematica è affrontata non solo in un'ottica sincronica, ma anche in quella diacronica, cercando di delineare lo sviluppo che si è realizzato in proposito a partire dall'ultimo dopoguerra. Al termine non manca il tentativo di indicare alcune linee di tendenza in prospettiva di futuro.

¹ Professore emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

² CSSC.





1. Dal dopoguerra agli Anni '80: l'inizio dello sviluppo

Tra la fine degli Anni '40 e *tutti gli Anni '50* la struttura organizzativa, ancora embrionale, della FP prevedeva le figure professionali del direttore, del segretario e dell'istruttore teorico e pratico (Ghergo, 2009; D'Amico, 2013). Chiaramente si trattava di un'articolazione gestionale semplice, "a pettine", in cui il dirigente rappresentava l'unico riferimento gerarchico. Gli istruttori svolgevano i programmi addestrativi sotto la guida del direttore e periodicamente esprimevano valutazioni sintetiche circa il profitto degli allievi. La loro scelta era lasciata alla responsabilità degli Enti promotori che, però, dovevano rispettare parametri minimi di requisiti: agli istruttori teorici si richiedeva il possesso di un titolo di studio almeno di scuola media superiore e, in ogni caso, corrispondente al livello e alla natura dell'insegnamento, e a quelli pratici l'adempimento almeno dell'obbligo e, di regola, l'esercizio del mestiere per un minimo di quattro anni nel mondo produttivo. Gli aspiranti istruttori e quanti in attività intendevano perfezionare la loro preparazione potevano iscriversi a corsi per la formazione degli istruttori.

Alla fine del *decennio successivo*, un'indagine del Ministero del Lavoro fotografava la situazione dei docenti della FP (Ghergo, 2009; D'Amico, 2013; Malizia e Tonini, 2012). Secondo tale ricerca, nel 1970-71 essi ammontavano a 7.831, una cifra che però non comprendeva tutti quelli che svolgevano una qualche attività nei Centri, ma solo quelli che ne prestavano una equivalente o superiore al minimo richiesto per instaurare un rapporto di lavoro a tempo determinato, cioè un periodo di 7 mesi con un orario di docenza non inferiore a 12 ore settimanali per gli istruttori e a 24 per gli istruttori pratici o gli aiuto istruttori. Riguardo a settori e funzioni si nota che il comparto dell'industria/artigianato pesava di più tra il personale insegnante che tra i corsi e gli allievi per una maggiore presenza di insegnanti a tempo indeterminato; inoltre, erano gli insegnanti teorici a costituire la maggioranza relativa sia nell'industria/artigianato che nel commercio/servizi, ma se si sommano insieme gli istruttori pratici, gli aiuto istruttori (personale impegnato nelle ore di laboratorio quando gli allievi di un corso superavano il numero di 20) e gli insegnanti teorico-pratici (che dedicavano un quarto della lezione a spiegazioni di carattere teorico), erano questi a prevalere. Passando al titolo di studio, più della metà (56,9%) possedeva la licenza della media superiore: a notevole distanza seguivano quanti potevano contare solo sulla licenza della media inferiore (14,9%), su quella elementare (10,4%) o sulla qualifica (9,9%), mentre i laureati si collocavano all'ultimo posto, lontani anche dal 10% (7,9%): in tale ottica, è evidente la criticità rappresentata da un livello di istruzione notevolmente più basso di quello del corpo





docente dell'istituto professionale. Se si approfondisce il rapporto fra titolo di studio e disciplina insegnata, emergono due andamenti preoccupanti: nelle materie scientifiche e tecnologiche i laureati erano appena il 10% e i laureati e i diplomati dell'istituto tecnico costituivano meno della metà degli insegnanti di materie tecnologiche.

Ulteriori informazioni sulla situazione dei formatori della FP negli Anni '60 vengono da una ricerca della Cassa del Mezzogiorno che, però, è anteriore all'altra – riguarda l'anno 1967-68 ed è circoscritta al Centro-Sud (Ghergo, 2009). Dal punto di vista dell'età, quasi il 50% (46,5%) si collocava nella coorte 20-30 anni per cui il corpo docente della FP si poteva qualificare come complessivamente giovane: il dato evidenziava un'altra criticità del sistema in questa fase del suo sviluppo e cioè che la FP era ritenuta un impiego iniziale e momentaneo dei diplomati e non una professione stabile. Un altro dato, assente nell'indagine del Ministero del Lavoro, ma riscontrato da quella della Cassa del Mezzogiorno, riguardava l'impegno orario di insegnamento che nella più gran parte dei Centri si situava sulle 21-25 ore settimanali. Un ultimo risultato nuovo evidenziava la partecipazione ai corsi di aggiornamento che si limitava a poco più di un quarto (26,5%); la categoria maggiormente coinvolta nelle iniziative di formazione in servizio era costituita dagli istruttori, seguita dagli insegnanti teorici.

Della situazione negli *Anni '70* ci informa una ricerca di tipo censimentale dell'ISFOL (Ghergo, 2009; D'Amico, 2013; Malizia e Tonini, 2012). Il numero complessivo viene stimato in 17.500, più del doppio cioè degli Anni '60: in un panorama generale di CFP con una ampiezza media modesta (84,2 allievi per Centro) gli insegnanti ammontavano a circa 10 per CFP, mentre il rapporto con gli allievi si situava a 9,1. Gli uomini costituivano oltre il 70% del totale (71,5%) e di conseguenza le donne rappresentavano meno del 30% (28,5%), in controtendenza con la scuola che, invece, era investita da un forte processo di femminilizzazione. I due terzi circa (63,8%) potevano contare su un contratto a tempo indeterminato, mentre il 28,5% ne aveva uno a termine e un rapporto di tipo professionale si riscontrava solo nel 3,5% dei casi: il dato evidenziava il notevole percorso di stabilizzazione che era stato compiuto nell'ultimo decennio per ridurre la precarietà del corpo docente. Riguardo al tipo di insegnamento si nota che la maggioranza quasi (48,9%) era costituita da insegnanti teorici rispetto al 24,6% di insegnanti pratici, al 21,7% di teorico-pratici e al 3,7% di assistenti aiuto istruttori: tale andamento non deve stupire perché i docenti teorici non insegnavano solo materie con caratteristiche umanistiche, ma pure quelle tecnico-scientifiche che fornivano il fondamento alle conoscenze operative. Anche negli Anni '70 il personale docente manteneva la sua caratteristica di essere concentrato nelle coorti di età più giovani: ciò risulta dalla media che si collocava a 34,6 anni. Il dato sollevava un serio problema di gestione nel senso che la FP



disponeva di un personale che poteva e doveva utilizzare per anni, per cui emergeva la necessità di conciliare le tutele professionali per il corpo docente con la flessibilità programmatoria del sistema. L'orario settimanale vedeva più di un terzo con un impegno di 19-24 ore, meno di un quarto fino a 12 e oltre 24 e una percentuale inferiore a un quinto con 13-18. Migliorava, ma non di molto, la situazione riguardo ai titoli di studio: saliva a quasi due terzi (64%) la consistenza dei diplomati della secondaria superiore e soprattutto quella dei laureati che si avvicinava a un quinto (17,4%), mentre diminuivano i licenziati della media inferiore (13,8%) e soprattutto quelli delle elementari (4,8%). Quanto all'esperienza previa di lavoro, il corpo docente si divideva in due parti: il 43,6% poteva contare su un'esperienza di lavoro dipendente o autonomo, ma il 47,9% era passato direttamente dallo studio all'insegnamento senza alcun contatto con il mondo produttivo. Il 60% circa (59%) aveva frequentato corsi di formazione o di aggiornamento e la partecipazione cresceva tra quanti erano maggiormente inseriti nel sistema di FP, cioè i maschi, gli insegnanti a tempo indeterminato e quelli con un titolo di studio più coerente o che, pur possedendo titoli bassi, impartivano insegnamenti pratici.

Un decennio più tardi, nel 1989-90, il totale degli operatori raggiungeva la cifra di 27.989 con una crescita di oltre il 60% rispetto alla precedente cifra (Ghergo, 2011; D'Amico, 2013; Malizia e Tonini, 2012). All'interno di questo dato complessivo il rapporto tra la gestione pubblica-regionale e/o delegata e la gestione convenzionata era di 1 a 2 e risultava chiaramente sovrastimato rispetto a quello riscontrabile riguardo ai corsi dove si abbassava da 1 a 4. Questo divario dipendeva dal fatto che in alcune Regioni che avevano introdotto il ruolo della FP le statistiche facevano riferimento a tutto il personale della gestione pubblica inserito in tale ruolo a prescindere dalla collocazione e utilizzazione reale. Venendo alla distribuzione per funzioni, l'area pubblica presentava un evidente squilibrio tra personale docente e non docente con un rapporto 60%/40% in paragone a quella convenzionata in cui la relazione era 75%/25%: in questo caso la difformità dipendeva oltre che dalle procedure statistiche appena ricordate anche dalla "lievitazione" nel pubblico delle qualifiche basse degli organici. Migliorava, anche se di poco, la distribuzione tra i sessi che registrava in ambedue le gestioni un rapporto 63,3%/36,7%. Per quanto riguarda l'età, la condizione rimaneva ancora nel complesso relativamente giovane. Anche il titolo di studio non era una caratteristica discriminante tra le due gestioni e si può dire che prevaleva, come nel passato, una scolarità media superiore. I 3/5 degli insegnanti potevano vantare un'attività lavorativa prima di iniziare la docenza nella FP: in generale questa professionalità pregressa era svolta o in imprese di piccole dimensioni (la maggior parte dei formatori più anziani) o in ambiente scolastico (la maggior parte dei formatori più giovani).



La regolamentazione del personale della FP aveva due punti di riferimento, *la disciplina contrattualistica* e *la legislazione regionale*, la prima delle quali presentava un'importanza superiore. Va subito notato che i contratti delle due gestioni si caratterizzavano per una diversità più spinta che non la somiglianza. Il contratto degli operatori degli Enti convenzionati, anche se veniva predisposto e concluso tra le organizzazioni sindacali e gli Enti privati, tuttavia era subordinato al consenso preventivo esplicito delle Regioni per cui le parti che entravano nella trattativa erano di fatto tre; inoltre, esso costituiva il luogo per la ricorrente conflittualità tra organizzazioni sindacali ed Enti. Nel periodo considerato, le vertenze erano focalizzate prima sulle dimensioni organizzative, successivamente su quelle istituzionali e da ultimo su quelle funzionali. Del contratto degli operatori dei CFP pubblici va ricordata la conferma delle collocazioni funzionali del personale docente nel 5° e nel 6° livello che appaiono a giudizio degli esperti scarsamente rispondenti alla realtà.

Un'osservazione che riguardava le caratteristiche strutturali del personale della FP nella loro totalità sosteneva che queste rispondevano solo parzialmente alle esigenze di flessibilità del sistema: accanto ad andamenti favorevoli, come l'età media, si riscontravano aspetti che si situavano maggiormente nella *rigidità* come il livello di istruzione relativamente basso, le tipologie di esperienze lavorative pregresse caratterizzate da professionalità tradizionali o da modelli scolastici e un'impostazione contrattualistica che avvicinava i docenti agli insegnanti della scuola piuttosto che ai formatori professionisti.

Un'ultima considerazione va riservata alle *politiche del personale* adottate dalle Regioni nel decennio sotto esame e che erano sostanzialmente di due tipi: la regionalizzazione e la riqualificazione. La prima andava distinta dalla pubblicizzazione: questa si fondava su un pregiudizio ideologico secondo cui la FP era un servizio pubblico e la sua gestione andava affidata solo a soggetti pubblici; al contrario, la regionalizzazione si basava su ragioni di natura funzionale-programmatica secondo cui il governo delle risorse umane della FP doveva essere assicurato da una forte regia delle Regioni in modo da poter attuare una riorganizzazione sostanziale del sistema. La ristrutturazione era pensata come la ridistribuzione del personale secondo funzioni parallele alla FP quali l'orientamento, l'osservazione del mercato del lavoro, l'informazione, la consulenza alle imprese sulle politiche formative e occupazionali o in base ad altri compiti dell'amministrazione. Indubbiamente la regionalizzazione, sebbene presentasse un'incidenza più o meno grande sulle attività private, tuttavia non le escludeva come nel caso della pubblicizzazione. Comunque, anch'essa non mancava di criticità: anzitutto, non era possibile definire la politica del personale prima di aver determinato quella del settore perché il personale rappresentava una risorsa strumentale; si sosteneva che la regionalizzazione permettesse di liberare la FP di professiona-



lità in eccesso o superate, ma si dimenticava che se queste esistevano avevano ben poche possibilità di riqualificazione; l'utilizzo di parte del personale in funzioni parallele alla FP o in altri compiti dell'amministrazione era destinato a depauperare la FP di professionalità importanti o a dar vita a servizi di basso profilo per competenze di livello elevato.

Sempre in questo ambito delle politiche di gestione del personale va richiamata un'ulteriore distinzione tra formazione per l'aggiornamento del personale e quella per la riqualificazione, la prima mirata ad accrescere e approfondire le competenze del docente e la seconda finalizzata a trasmettere competenze per settori lavorativi relazionati, ma diversi, rispetto alla formazione. Nel decennio in esame si allargava lo spettro delle iniziative di aggiornamento in modo da comprendere, oltre alle abilità tecnico-disciplinari, anche le competenze pedagogiche e sociali, specialmente quelle che riguardavano le nuove funzioni di facilitatore dell'apprendimento individuale e collettivo. A loro volta, i processi di riqualificazione tendevano a mettere in discussione la concezione di ispirazione scolastica del ruolo unico del docente secondo la quale questi era un tecnico disciplinare incaricato di insegnare un programma definito da altri mentre la FP, che si trovava a stretto contatto con i mondi produttivi a livello locale, doveva essere pronta a elaborare e a svolgere progetti con caratteristiche marcate di contestualizzazione e specificità per cui si sentiva non solo l'esigenza di un ruolo docente, ma di una pluralità di ruoli a monte (analista di fabbisogni, programmatore, analista della professionalità, consulente orientatore...) e a valle (valutatore) dell'intervento formativo. Venendo nel concreto dei corsi di riqualificazione, quelli offerti dalle Regioni del Sud erano quantitativamente adeguati, ma non qualitativamente, mentre quelli organizzati dagli Enti si rivelavano validi ma ispirati a modelli organizzativi tra loro non molto congruenti. Un'osservazione finale riguarda i processi di aggiornamento e di riqualificazione che risentivano negativamente anche della finalità emergenziale per cui erano stati talora attivati, cioè con il solo scopo di garantire la continuità occupazionale ad operatori momentaneamente non impegnati in attività formative.

2. Gli Anni '90: la nuova cultura organizzativa e le funzioni del formatore

Una questione centrale degli inizi della decade '90 è costituita dalla *situazione degli operatori della FP* che vedeva anzitutto una giustapposizione e frequente sostituzione o integrazione delle figure di processo (progettisti, tutor, coordinatori) alle figure di contenuto (docenti, istruttori) (ISFOL, 1992; Malizia e Tonini, 2012; D'Amico, 2013). Inoltre, i compiti dei formatori tendevano a

combinarsi nelle forme più varie sia nel momento dell'assunzione che dell'organizzazione del lavoro. Si registrava anche una situazione di elevata instabilità nei ruoli per cui questi non sempre corrispondevano alle articolazioni precedenti delle figure, né d'altra parte ne emergevano di nuovi che ottenevano un consenso generale e la loro differenziazione era talora molto forte. La struttura del mondo del lavoro in cui coesistevano modalità tradizionali e nuove e una gamma di forme intermedie esigeva dai formatori il possesso non tanto delle abilità di adattarsi al cambiamento quanto la capacità di prevenirlo e di fornire strategie adeguate di risposta. Di qui l'esigenza di disporre di categorie anche contrattuali che affrontassero la tematica dell'innovazione dei profili professionali e del relativo inquadramento.

A ciò va aggiunto che agli inizi della decade '90 nei CFP si erano verificati fenomeni di involuzione *burocratica* (ISFOL, 1995). Infatti, non infrequentemente si notava una focalizzazione eccessiva sui bisogni degli operatori a scapito dei destinatari; inoltre, non mancavano casi in cui si privilegiava il controllo normativo sulle procedure rispetto alla verifica sostanziale sui risultati. In reazione a questi segnali degenerativi si andava diffondendo l'esigenza di elaborare un modello alternativo al CFP tradizionale: più specificamente ne sono emersi tre e si tratta del CFP polifunzionale, di quello strategico e di quello agenziale.

Il primo che fa capo al CNOS-FAP e alle sue ricerche si qualifica per essere al tempo stesso formativo, comunitario, progettuale, coordinato/integrato, aperto e flessibile (Malizia e Tonini, 2012).

Gli studi a medio e lungo termine coincidevano in generale su una previsione: l'avvio del terzo millennio sarebbe stato contraddistinto da una vera e propria esplosione delle conoscenze in tutti i campi (Cresson e Flynn, 1995). Nel nuovo modello di società, ricerca, sapere e formazione diventavano il fondamento del sistema sociale e non sarebbero più soltanto fattori di sviluppo: in altre parole, la *formazione* con la ricerca e il sapere rappresentava il fondamento stesso della società post-industriale o post-moderna. Inoltre, la formazione è opera comune, presuppone un accordo di base sulle finalità, i contenuti, le metodologie da parte di tutte le componenti della FP, giovani e adulti, animatori e operatori, genitori e collaboratori. La centralità della formazione esige la costruzione di una *comunità* che sia allo stesso tempo soggetto e ambiente di educazione.

La *progettazione* degli interventi dovrebbe consentire alla comunità formativa di identificare la domanda sociale di formazione, di fissare gli obiettivi dei propri interventi in relazione alle esigenze del contesto, di elaborare strategie educative valide in risposta al territorio, di valutare la propria attività in rapporto alle mete che ci si è posti. A loro volta, *coordinamento e integrazione* vogliono dire essenzialmente sincronizzazione e armonizzazione delle azioni di un gruppo di persone e delle attività di tutte le articolazioni di una organizzazione

in vista del raggiungimento di mete condivise; si tratta di favorire la combinazione più efficace degli sforzi dei singoli individui che compongono un gruppo o di più sottogruppi di un'organizzazione più ampia.

L'esigenza dell'*apertura al contesto* si basa sulla considerazione che i Centri possono conservarsi solo sulla base di un flusso continuo di risorse da e per l'ambiente per cui lo scambio con il contesto costituisce il meccanismo fondamentale che consente il funzionamento dell'organizzazione. Nonostante il riferimento a un modello, l'organizzazione deve rimanere *flessibile* nel senso che la realizzazione del modello può essere la più varia mentre tutto dipende dalle particolari condizioni di ogni CFP, per cui si può andare da un'attuazione molto elementare alla più complessa; quello che va assicurato in ogni caso è la presenza in ciascun CFP delle funzioni e non delle figure e, nel contesto territoriale, delle necessarie unità specialistiche di supporto. Accredimento interno e certificazione hanno costituito e stanno offrendo un'opportunità formidabile di rinnovamento della cultura organizzativa dei CFP.

Indubbiamente, il modello polifunzionale dovrebbe definire con maggiore chiarezza l'area del nucleo comunitario rispetto a quella degli interventi specialisti e imparare dal modello strategico quanto all'ambito organizzativo e strategico. Comunque, dall'analisi degli altri due modelli apparirà chiaramente la *superiorità del polifunzionale*, pur con i suoi limiti: infatti, esso riesce ad assumere le caratteristiche della nuova cultura organizzativa senza rinunciare alle due dimensioni centrali della tradizione: quella formativa e quella comunitaria.

Un altro modello organizzativo che è stato proposto è quello *strategico* (Nicoli, 1995). In tale impostazione il CFP è considerato come un sistema organizzativo connesso con il mondo esterno al quale offre servizi: pertanto il contesto di riferimento (mercato, attori, risorse e domande) assume una valenza superiore alla cultura interna dell'organizzazione. A livello operativo la realizzazione di una precisa programmazione e di un decentramento controllato richiede una direzione strategica con attenzioni nuove: a tale fine sarebbe da preferire la struttura a matrice che è specifica del lavoro per progetti, con tutte le conseguenze di un'ampia delega, di un processo decisionario decentrato, comunicazioni a doppio senso ad ogni livello, coordinamento per comitati, organizzazione del lavoro ispirata all'autocontrollo e clima favorevole allo sviluppo e all'innovazione.

Il modello strategico si dimostra *valido* nel disegnare le grandi dinamiche di relazione a livello di sistema organizzativo. Il suo punto debole si trova in una concezione piuttosto povera del processo formativo in quanto questo non si può ridurre all'adattamento, ma include anche un intenso interscambio simbolico, affettivo, culturale ed esperienziale tra le parti interessate. Questa carenza discende da un *limite* più grande che è dato dal mancato riconoscimento del primato della scelta formativa nella FP.

Un terzo modello, quello *agenziale*, si caratterizza per i seguenti concetti chiave: analisi del territorio; progettazione e realizzazione di azioni formative; servizi di orientamento e assistenza a singoli, gruppi e organizzazioni; sostegno all'inserimento occupazionale; qualità; cooperazione; flessibilità; imprenditività e innovazione (Il nuovo ruolo del CFP come agenzia di servizi, 1995). In sintesi, l'agenzia di servizi formativi si ispirerebbe ai seguenti principi di riferimento: «orientamento al mercato sociale in termini di interazione con singoli, gruppi e organizzazioni e pressione propositiva per sollecitare e soddisfarne i bisogni; enfaticizzazione della relazione con il fruitore dei prodotti/servizi, in termini di presa in carico e responsabilità; valore della cooperazione come elemento tipico di una organizzazione che intraprende ed elabora strategie su obiettivi condivisi; innovazione metodologica e tecnologico-scientifica come rilevante fattore di successo; orientamento alla professionalità» (Ivi, p. 58).

Venendo a una *valutazione*, anzitutto va osservato che non esiste un unico modo di intendere la formula agenziale. Infatti, l'ENAIIP e il CIOFS, «pur aderendo ad un modello organizzativo orientato al 'mercato' e attento al servizio prodotto, [...] si staccano da una logica puramente aziendale di 'efficacia' e 'qualità totale', per evidenziare come il perno della loro azione nel sociale, non sia tanto, o solo, la formazione del 'lavoratore', quanto la formazione della 'persona'» (Ivi, p. 16). Rimane pur sempre vero che questa impostazione non sottolinea adeguatamente, come quella del CFP polifunzionale, la dimensione comunitaria. È chiaro che il modello agenziale presenta, oltre al precedente limite, anche quello più serio di non accordare la priorità alla formazione della persona.

3. Gli Anni 2000: il formatore della FP nel quadro delle riforme

Nel primo decennio del 2000 varie indagini dell'ISFOL consentono di delineare l'evoluzione recente del personale della FP sia riguardo al ruolo che alla formazione (ISFOL, 2009, 2007, 2006, 2005, 2004, 2002; Montedoro, 2006). Riguardo al *numero*, dopo l'aumento consistente degli Anni '70, il rallentamento degli Anni '80, la riduzione della prima metà del decennio '90, nel periodo 1996-2001 si riscontra una crescita notevole che porta al raddoppio da 25.774 a 52.831 (+102,6%) (ISFOL, 2004; Montedoro, 2006). All'espansione si accompagna una serie di fenomeni che comportano nuove divisioni intra-professionali e accentuano quelle già presenti e su cui ci soffermeremo nel prosieguo.

La prima tendenza da segnalare riguarda l'evoluzione del *profilo socio-anagrafico* di base del personale della FP (ISFOL, 2007, 2006, 2005, 2004, 2002; Montedoro, 2006).



Rientra in questo quadro un deciso rallentamento, se non un vero e proprio mutamento di direzione, del fenomeno dell'invecchiamento dei formatori. Da questo punto di vista i dati parlano chiaro nel senso che nel 2006 la loro età media si colloca sui 43 anni e, pertanto, risulta equivalente o di poco più bassa rispetto a quanto riscontrato nelle precedenti indagini: 43,5 nel 2002 e 43,2 nel 2004 (ISFOL, 2007). In altre parole, nel sistema della FP accreditata, il *ricambio generazionale* è continuato e probabilmente va attribuito all'avvio dell'accREDITAMENTO che ha comportato modalità di selezione e di inclusione di attori e organizzazioni nuove e tradizionali. Ciò ha contribuito a ridurre, anche se indirettamente, un andamento che era emerso in maniera preoccupante nel corso degli anni, quello cioè della obsolescenza delle competenze delle generazioni più anziane del personale, correlato logicamente con il complicarsi delle problematiche sociali e istituzionali da affrontare nella FP. Di fatto, l'evoluzione degli ultimi anni pare realizzare in modo naturale il ricambio generazionale nonostante il mancato avvio di un turn-over pilotato.

Un'altra tendenza riguarda la composizione di *genere* del personale della FP. Infatti, pare che sia in atto una novità veramente storica, quella cioè del sorpasso delle donne rispetto agli uomini soprattutto tra le nuove leve. Nelle rilevazioni campionarie effettuate dall'ISFOL, la componente femminile cresce dal 44,6% del 2002, al 48,9% del 2004, al 53,2% del 2006 (ISFOL, 2007).

Passando al quadro delle competenze, incominciamo con la situazione della *formazione di base*. Anche da questo punto di vista va registrata una novità storica: il 60,7% possiede ormai una laurea: ricordiamo che nel 2002 la percentuale era del 36,7% e nel 2004 del 39,9% (ISFOL, 2007). Ovviamente un andamento opposto si registra tra i diplomati: 56,6%, 54,7% e 35,8% rispettivamente nel 2002, nel 2004 e nel 2006. A loro volta, i titoli meno qualificati sono ormai divenuti marginali e la loro consistenza continua a diminuire, passando dal 6,6%, al 6,4%, al 3,5%. In aggiunta, le formatrici si distinguono per livelli di istruzione più elevati, essendo contemporaneamente più giovani e rappresentate tra le nuove leve; dal punto di vista territoriale sono le zone del Centro Italia ad essere più virtuose. Tenuto conto che l'ultimo anno della rilevazione si caratterizza per la presenza esclusiva di Enti accreditati, trattandosi di una condizione ormai obbligatoria ovunque, si può supporre che la realizzazione piena del nuovo dispositivo abbia comportato una forte accelerazione all'elevazione dei titoli dei formatori.

Quanto alla *formazione in servizio*, la percentuale di quanti hanno partecipato a iniziative di questo tipo raggiunge la cifra del 60% e i dati medi sulla frequenza appaiono alquanto alti con 13 corsi quasi per ogni caso analizzato. A sua volta la quota dei formatori che non hanno usufruito di alcuna esperienza in merito risulta piuttosto elevata, collocandosi al 40%, e soprattutto preoccupa che sia cresciuta dal 2002 quando era il 26,3%. A parziale spiegazione della crescita si può richiamare il dato relativo all'anzianità professionale che era di 16 anni in media nel 2002





e 2004, mentre nel 2006 scende a 13. Un'altra criticità è riscontrabile anche tra coloro che hanno partecipato a iniziative di formazione in servizio in quanto il 20% ha usufruito al massimo di 1 corso ogni 4 anni di servizio e il 30% di 1 ogni 3, per cui la percentuale di chi ha seguito meno di 1 corso ogni anno di servizio raggiunge la cifra del 62,7% ed è di conseguenza maggioritaria. Se i dati si disaggregano per zone geografiche, la situazione appare migliore nel Nord e ciò in controtendenza con la formazione di base. Emergono pertanto due modelli di competenza che si distinguono su base territoriale nel senso che le Regioni settentrionali tendono a valorizzare le competenze specialistiche ed esperienziali, mentre nelle altre risultano meglio ripartite quelle di base. Inoltre, con riferimento alla composizione di genere, il capitale di competenze delle formatrici appare più equilibrato perché alla condizione migliore riscontrata nella formazione di base se ne accompagna una equivalente riguardo alla formazione in servizio.

4. Osservazioni conclusive in prospettiva di futuro

Una prima considerazione va riservata alla *figura di formatore* verso la quale la FP, e più in particolare la IeFP, si sta muovendo in questo inizio del 2000 (Malizia, Nanni e Tonini, 2012; Malizia, Nicoli e Clementini, 2008; Nicoli, 2007, 2009, 2011abc e 2014). Per delinearla bisogna *partire dalle mete e dagli standard* che regolano il sistema di offerta sotto forma di saperi e competenze, articolati in abilità/capacità e conoscenze. Tali mete e standard, in quanto livelli essenziali delle prestazioni, mirano alla riconoscibilità e comparabilità degli apprendimenti a garanzia degli utenti e degli altri soggetti coinvolti. Essi costituiscono il parametro di riferimento per la valutazione degli apprendimenti dei destinatari.

La competenza non è un fenomeno assimilabile al saper fare, ma un modo di essere della persona che ne valorizza tutte le potenzialità. *Lavorare per competenze* significa favorire la maturazione negli allievi della consapevolezza dei propri talenti, di un rapporto positivo con la realtà sostenuto da curiosità e volontà, in grado di riconoscere le criticità e le opportunità che si presentano, in modo che possano essere capaci di assumere responsabilità autonome nella prospettiva del servizio inteso come contributo al bene comune.

L'elemento centrale di una formazione per competenze è costituito dalla possibilità di privilegiare l'azione, significativa ed utile, in quanto situazione di apprendimento reale ed attivo che consente di porre il soggetto che apprende in relazione "vitale" con l'oggetto culturale da conoscere. Il discente è collocato in tal modo nella condizione di fare *un'esperienza culturale* che ne mobilita le capacità e ne sollecita le potenzialità positive. Il sapere si mostra a lui come un oggetto sensibile, una realtà ad un tempo simbolica, affettiva, implicativa, pratica ed esplicativa.



Il formatore diventa, nel procedere secondo questo metodo, oltre che un esperto di una particolare area disciplinare, anche il “mediatore” di un sapere che “prende vita” nel rapporto con la realtà, come risorsa per risolvere problemi ed in definitiva per vivere bene. Ciò comporta, in corrispondenza dei momenti cruciali del percorso formativo, la scelta di occasioni e di compiti che consentano all’allievo di fare la scoperta personale del sapere, di rapportarsi ad esso con uno spirito amichevole e curioso, di condividere con gli altri questa esperienza, di acquisire un sapere effettivamente personale.

La metodologia propria dei percorsi di IeFP, nella logica della formazione efficace, mira a *selezionare le conoscenze e le competenze chiave* irrinunciabili, a disegnare situazioni di apprendimento per laboratori nei quali svolgere esperienze che permettano agli allievi di entrare in rapporto diretto con la conoscenza sotto forma di procedimenti di scoperta e di ricostruzione dell’oggetto così da condurre ad una acquisizione autenticamente personale. Ciò consente di mettere in moto un processo di apprendimento attivo, quindi motivante e finalizzato, così da consentire una valutazione più autentica.

Le risorse umane impegnate nelle attività formative devono a loro volta essere caratterizzate da una piena visione professionale fondata sulla libertà di insegnamento, non a carattere prestativo ma tesa ad una formazione efficace. Entro questo quadro, i docenti risultano in grado di operare nella logica del *lavoro d’équipe* al fine di condividere il progetto formativo e svolgere le attività collegiali di supporto, gestire relazioni educative con i destinatari, programmare, realizzare e valutare occasioni di apprendimento attive ed efficaci all’interno di un particolare ambito del sapere, coordinare e collaborare entro attività a carattere interdisciplinare, impegnarsi all’esterno negli ambienti di apprendimento reali.

Questa impostazione richiede il coinvolgimento di una *pluralità di figure professionali* e necessita di una figura forte di coordinatore dell’équipe. Ciò implica un esplicito riconoscimento giuridico delle specificità professionali e la definizione di un adeguato organico di Centro, che consenta di differenziare l’offerta formativa sia in termini di tipologie di insegnamenti, sia di orari e funzioni.

Passando alla *formazione* dei formatori, probabilmente si è arrivati al momento in cui compiere per quella *di base* un salto di qualità. Dato che nel 2007 il 60,7% possiede una laurea, si potrebbe richiedere per insegnare nella FP un titolo di istruzione superiore (universitaria o non universitaria); in ogni caso, ciò che è decisivo a questo proposito è che gli obiettivi, i contenuti e le metodologie siano adeguate per preparare a svolgere il ruolo di formatore nello specifico della FP. È positivo che si sia raggiunta la parità sul piano percentuale tra uomini e donne; non sarebbe però auspicabile una femminilizzazione del corpo dei formatori perché tra l’altro comporterebbe una svalutazione sociale del ruolo a scapito proprio della stesse donne. Inoltre, dovrebbero continuare i processi di

ricambio generazionale che si sono registrati nella prima decade del 2000.

Per quanto riguarda la formazione *in servizio*, gli Enti di FP la considerano un'azione fondamentale per l'animazione e l'affermazione della propria "proposta formativa" (Tonini, 2005). Generalmente le aree che sono oggetto di tali iniziative sono quelle *tecnico-professionali* che devono mantenere come obiettivo principale l'aggiornamento tecnologico proprio delle varie comunità/famiglie professionali e quelle *metodologico-didattiche* che dovranno continuare a mirare al potenziamento e all'arricchimento delle competenze metodologiche, didattiche, psico-pedagogiche ed educative. È anche necessario che la formazione dei formatori in servizio tenga conto dei destinatari diretti quali gli adolescenti, i giovani, gli adulti, le persone in vario modo svantaggiate, le famiglie. L'attuazione delle iniziative di formazione dovrà avvenire a livello locale (nel singolo CFP), a livello regionale o interregionale (iniziative promosse dalle Regioni o dall'Ente o da Enti associati) e a livello nazionale. Le attività di carattere nazionale, destinate a tutti i formatori operanti nelle Regioni, andranno generalmente organizzate nella forma residenziale, nella forma mista (residenziale e a distanza), nella forma *on-line* e nella forma *off-line*.

Uno dei problemi più delicati e importanti che gli Enti debbono affrontare è *l'animazione della loro identità cristiana e carismatica* sia per i formatori neoassunti che per quelli in servizio. In proposito vanno segnalate due iniziative (i percorsi "Insieme per un nuovo progetto di formazione" ed "Etica e deontologia dell'operatore della FP") che si caratterizzano per essere state concepite come un servizio di accompagnamento per formatori in ingresso e in servizio nella formazione professionale e svolte in modo integrato (residenziale e *on line*) (Tacconi, 2003; Fontana, Tacconi, Visentin, 2003); esse potrebbero costituire un valido punto di riferimento. Per quanto riguarda il formatore della formazione in servizio, la proposta è stata pensata come un utile strumento per aiutarlo a leggere e a interpretare la propria esperienza e la realtà organizzativa in cui opera e di cui è parte negli aspetti della sua storia, della sua cultura interna e della sua *mission* e a sviluppare la capacità di guardare le cose da diversi punti di vista (capacità multiprospettica), ricorrendo a modelli interpretativi ed operativi flessibili.

Il progetto promuove una vera e propria "comunità di apprendimento", che, durante il percorso formativo, consente di confrontare continuamente teoria e pratica, riflessioni ed esperienze, modelli interni e modelli esterni. Dalla comunità di apprendimento, poi, si passa, al termine del percorso, alla costituzione di una stabile e vitale "comunità di pratica" (Wenger, 2006), in cui ciascuno può ricorrere alle risorse consulenziali di esperti e di colleghi per affrontare casi reali e quotidiani. Ed è certamente questo il modello vincente per il futuro della formazione in servizio nella FP.



Bibliografia

- CRESSON E. – FLYNN P. (1995), *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Commissione Europea.
- D'AMICO N. (2013), *Storia della formazione professionale in Italia*. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo, Milano, FrancoAngeli.
- GHERGO F. (2009), *Storia della formazione professionale in Italia 1947-1977. Dal dopoguerra agli anni '70. Volume I*, Roma, CNOS-FAP.
- GHERGO F. (2011), *Storia della formazione professionale in Italia 1947-1997. Gli anni '80. Volume II*, Roma, CNOS-FAP.
- Il nuovo ruolo del CFP come agenzia di servizi*, in "Formazione e Lavoro", 138/9 (1995), pp. 1-213.
- ISFOL (1995), *Rapporto ISFOL 1995*, Milano, FrancoAngeli.
- ISFOL (2002), *Rapporto ISFOL 2002*, Milano, FrancoAngeli.
- ISFOL (2004), *Rapporto ISFOL 2004*, Roma.
- ISFOL (2005), *Rapporto ISFOL 2005*, Roma.
- ISFOL (2006), *Rapporto ISFOL 2006*, Firenze, Giunti.
- ISFOL (2007), *Rapporto ISFOL 2007*, Soveria Mannelli, Rubbettino.
- ISFOL (2009), *Rapporto ISFOL 2009*, Soveria Mannelli, Rubbettino.
- MALIZIA G. – C. NANNI – M. TONINI, *L'Istruzione e Formazione Professionale in Italia. Valutazione e prospettive del Decennio*, in "Orientamenti Pedagogici", 59 (2012), n. 3, pp. 415-434.
- MALIZIA G. – D. NICOLI – L. CLEMENTINI, *La collocazione della IeFP alla luce del documento della Commissione ministeriale*, in "Rassegna CNOS", 24 (2008), n. 3, pp. 107-120.
- MALIZIA G. – M. TONINI, *La Federazione CNOS-FAP in Italia: origini e sviluppo*, in CNOS-FAP (a cura di), *Cultura associativa e Federazione CNOS-FAP*. Storia e attualità, Roma, CNOS-FAP, 2012, pp. 27-87.
- MONTEODORO C. (2006), *Le risorse umane della formazione professionale: generazioni a confronto*, in "Rassegna CNOS", 22/2006, n.3, pp. 220-232.
- NICOLI D., *L'innovazione organizzativa del CFP. Verso un modello misto, comunitario e strategico*. Seminario dei direttori dei CFP della Federazione CNOS-FAP (Roma, 24-26 ottobre 1995) "Nuova organizzazione dei Centri di Formazione Professionale", Paper.
- NICOLI D. (2007), *Un sistema di istruzione e formazione professionale di impronta europea*, in "Rassegna CNOS", 23 n. 1, pp. 35-50.
- NICOLI D. (2009), *I sistemi di istruzione e formazione professionale (VET) in Europa*, Roma, CNOS-FAP.
- NICOLI D. (2011a), *Istruzione e Formazione Professionale: un percorso formativo di successo*, in "Rassegna CNOS", 27 n. 2, pp. 139-152.
- NICOLI D. (2011b), *Istruzione e Formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, Roma, LAS.
- NICOLI D. (2011c), *L'Istruzione e Formazione Professionale è un sistema. Valore educativo e culturale del lavoro e responsabilità delle regioni*, in "Rassegna CNOS", 27/2011, n. 1, pp. 137-150.
- NICOLI D. (a cura di) (2014), *L'intelligenza nelle mani*. Educazione al lavoro nella formazione professionale, Soveria Mannelli, Rubbettino.
- TACCONI G. (a cura di) (2003), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, Roma, Istituto Salesiano Pio XI.
- TONINI M. (2005), *Progetti formativi per gli operatori dei CFP*, in MALIZIA G. - S. CICALTELLI (a cura di), *Atti dei Seminari: Nuovi percorsi formativi per i docenti della scuola cattolica e Prospettive per il secondo ciclo. Riflessioni e proposte*. Roma, 30-09-2004/9-2-2005, Roma, CSSC, pp. 119-130.
- WENGER E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina.





La valutazione delle politiche del lavoro in Italia

Una questione non più procrastinabile

LAURA GIULIANI¹

PROGETTI e ESPERIENZE

Perché la valutazione delle politiche pubbliche e delle politiche del lavoro in particolare continua, in Italia, a vestire i panni di una regolamentazione non tanto laconica quanto sostanzialmente disattesa? In un contesto di crescente scarsità di risorse pubbliche quale quello attuale, la domanda di valutazione delle azioni di policies non dovrebbe configurarsi come assolutamente ineludibile?

La finalità del presente saggio è quella di contribuire alla riflessione sulle condizioni necessarie a radicare, anche nel nostro Paese, una cultura e una pratica della valutazione dell'azione pubblica.

The purpose of this paper is to contribute to the reflection on the conditions necessary to root, even in our country, a culture and practice of evaluation of public action.



Premessa

Quando a metà degli anni Novanta del secolo scorso il legislatore italiano inizia a riformare il mercato del lavoro, dando impulso alle indicazioni provenienti dall'Unione Europea, le politiche del lavoro non sono ancora considerate un fattore strategico di sviluppo, al pari delle politiche macroeconomiche o di altre politiche di settore come quelle educative. Nel nostro Paese, questo *deficit* di attenzione rispetto alle loro potenzialità di intervento diretto nel mercato del lavoro è in larga parte dovuto alla carenza di informazioni di fonte amministrativa, connesse all'implementazione delle politiche. La carenza informativa chiama in causa non tanto le inefficienze – pure esistenti – della pubblica amministrazione quanto la ridotta spesa in sussidi di disoccupazione e politiche attive, nonché la natura non selettiva di queste ultime, centrate in prevalenza sull'ero-

¹ Ricercatrice ISFOL in distacco presso la Regione Marche.



gazione di incentivi alle imprese per l'inserimento lavorativo di una platea indifferenziata di giovani.

Più in generale, comunque, è la conoscenza sulla situazione del mercato del lavoro nel suo complesso a risultare piuttosto laconica. In questo periodo la principale fonte di microdati è costituita dall'indagine sulle famiglie espletata dalla Banca d'Italia con cadenza biennale, restando episodico il ricorso alle informazioni tratte dall'indagine trimestrale sulle forze lavoro dell'ISTAT, sebbene segnali di crescente interesse per le analisi in questo campo si registrino sia fuori sia dentro le istituzioni².

Altrettanto lentamente procede la modernizzazione dei sistemi informativi della pubblica amministrazione, concretamente intrapresa mediante diversi strumenti (progetto SIL, Borsa lavoro, etc.), ciascuno dei quali ha il pregio di rappresentare un passo importante nella direzione della creazione di un sistema statistico del lavoro, mantenendo operativamente il limite di non essere immaginato *ab origine* come leva fondamentale per effettuare attività di monitoraggio e di valutazione delle politiche del lavoro realizzate.

Il ricorso sempre più massiccio a misure di politica passiva e attiva del lavoro con il forte coinvolgimento delle Regioni imprime un'accelerazione verso la creazione di sistemi informativi sempre più articolati e complessi. Le esigenze legate alla gestione e al controllo spingono difatti gli attori istituzionali preposti all'attuazione degli interventi di politica del lavoro verso la costruzione e il continuo aggiornamento di banche dati amministrative, basate sulla raccolta di informazioni individuali.

Sul piano operativo, vengono così a configurarsi molte delle condizioni necessarie e sufficienti per realizzare pratiche di valutazione delle politiche del lavoro, da cui trarre preziose indicazioni di *policy*. Si pensi in particolare alle potenzialità offerte dal casellario degli attivi e sistema informativo percettori dell'INPS, in grado di fornire un quadro esaustivo circa i differenti aspetti connessi alla condizione occupazionale degli individui e ai trattamenti di sostegno al reddito ricevuti; alle comunicazioni obbligatorie raccolte e archiviate a livello nazionale dal Ministero del Lavoro, in grado di fornire informazioni sulle attivazioni, cessazioni e trasformazioni dei contratti di lavoro sottoscritti da ciascun individuo e da ciascuna impresa (pubblica o privata); ai sistemi informativi regionali sulle politiche attive e la Formazione Professionale, nelle quali è rintraccia-

² Si pensi al gruppo di esperti raccolti attorno al Laboratorio Riccardo Ravelli, che aprirà la strada all'utilizzo dei dati Inps sui lavoratori dipendenti, al rapporto della Commissione per l'analisi delle compatibilità macroeconomiche della spesa sociale del 1997 (cosiddetta Commissione Onofri), che funge da apri pista all'uso di dati quantitativi per effettuare i primi calcoli di settore, nonché all'esperienza del gruppo di monitoraggio delle politiche del lavoro, formalmente istituito presso il Ministero del Lavoro, nel dicembre 1999 (cfr. Sestito, 2009).

bile ogni azione a finanziamento pubblico, con un dettaglio informativo sovente superiore a quello riscontrabile nei sistemi informativi nazionali.

Se lo sviluppo di sistemi informativi complessi rappresenta senza dubbio una “precondizione operativa” per attivare processi valutativi dell’azione pubblica, l’affidabilità degli esiti della valutazione presuppone la disponibilità di dati amministrativi di qualità, l’integrazione fra banche dati esistenti e la loro accessibilità al pubblico. Ad oggi, invece, sussistono robuste briglie operative per un agevole utilizzo degli archivi amministrativi, senza contare il fatto che il nodo dell’accessibilità a questo vasto patrimonio informativo non è stato ancora sciolto. D’altro canto, la questione dell’accessibilità agli archivi amministrativi, nel nostro Paese, non è disgiunta da un *deficit* di cultura politica sensibile alla valutazione.

Non a caso, mentre in varie realtà europee, proprio sul terreno specifico della stima degli effetti delle politiche del lavoro, si affinano paradigmi e metodologie, i principali programmi italiani di contrasto alla crisi occupazionale realizzati (*in primis* i trattamenti in deroga) e di recente avviati (“Garanzia giovani” è senza dubbio il più eclatante) continuano ad eludere il tema della costruzione di processi di verifica empirica dei loro effetti, da predisporre a monte dell’implementazione degli interventi. Ci si riferisce quanto meno alla definizione di un *set* di informazioni di tipo qualitativo e quantitativo, da raccogliere in entrata al trattamento, quale completamento delle fonti amministrative e pre-condizione per il ricorso a metodologie vere e proprie³.

Alla luce delle considerazioni appena fatte, questo saggio intende contribuire alla riflessione sulle condizioni necessarie a radicare, anche in Italia, una cultura e una pratica della valutazione delle politiche del lavoro intraprese.

1. Il volano europeo per il rinnovamento dell’azione pubblica

Le coordinate provenienti dall’Unione Europea in materia di politiche del lavoro e sviluppo del capitale umano – seppure in modo discontinuo e non sempre coerente – hanno indiscutibilmente rappresentato un volano per innovare le azioni di *policy* adottate dai Paesi membri. Il tema della valutazione è stato uno

³ Il ventaglio di percorsi metodologici messi a punto dalla comunità scientifica in tema di valutazione delle politiche del lavoro oggi contempla approcci diversificati e complessi, come ad esempio la pianificazione e la gestione dell’assegnazione casuale (*random*) dei destinatari a trattamenti diversificati per giungere alla stima dei differenziali di efficacia di misure tra loro alternative, offerte ad analoghe tipologie di utenza. Di questi approcci non si darà conto in questa sede.

di questi. Con la tecnicizzazione dei processi di aggiudicazione delle risorse pubbliche, la questione “valutazione” è entrata a far parte dell’agenda dell’Unione Europea. La svolta decisiva è arrivata con la riforma dei Fondi Strutturali del 1989, che ha incorporato per la prima volta tale questione nel sistema di organizzazione dei Fondi Strutturali, imponendone la realizzazione al fine di verificare l’efficacia degli investimenti finanziati⁴.

L’organizzazione dei Fondi Strutturali Europei, prima della riforma del 1989, prevedeva il finanziamento di singoli progetti a cui erano destinate modeste risorse dell’intero *budget* comunitario. Le attività valutative svolte nei Paesi in cui era già radicata una cultura della valutazione dell’azione pubblica avevano, pertanto, carattere non sistematico e soprattutto rispecchiavano le specificità del contesto sociale all’interno del quale venivano praticate, in termini di approccio e di metodo di analisi.

La riforma dei Fondi Strutturali del 1989 introduce un sistema di monitoraggio e di verifica a tutti i livelli di programma, di cui la Commissione europea si rende interprete mediante l’attivazione di diversi strumenti, finalizzati a stimolarne una diffusa pratica comune all’interno dei singoli Stati. Frutto di questo impegno comunitario è l’istituzione dell’Unità per la valutazione presso la Direzione generale per la politica regionale della Commissione europea, nonché diverse azioni di supporto, come la pubblicazione di guide metodologiche contenenti indicazioni relative a tutte le fasi del processo valutativo.

È in particolare con la regolamentazione dei Fondi Strutturali del 1993 e del 1999 che la valutazione assume a metodologia su cui fondare il sistema delle relazioni fra Commissione e Stati membri in materia di finanziamenti. L’art. 40 del regolamento CE n. 1260/1999, recante disposizioni generali sui fondi strutturali, afferma che “l’azione comunitaria è oggetto di una valutazione *ex ante*, di una valutazione intermedia e di una valutazione *ex post*, volte a determinarne l’impatto rispetto agli obiettivi (...) e ad analizzarne le incidenze su problemi strutturali specifici”.

Le disposizioni relative alla gestione trasparente dei finanziamenti comunitari tramite procedure concorrenziali ad evidenza pubblica impongono ai sistemi regionali di Formazione Professionale, ad esempio, il superamento della cosiddetta “assegnazione diretta” ai soggetti attuatori e l’autoreferenzialità della Formazione Professionale. Ma il processo di rinnovamento maggiore investe il settore dei servizi per il lavoro.

⁴ Cfr. l’articolo 6 del Regolamento CEE n. 2052/88 sulle disposizioni generali sui Fondi strutturali e l’articolo 26 del Regolamento CEE n. 4253/88 sul coordinamento tra i Fondi.

La Strategia Europea per l'Occupazione (SEO) varata nel 1997 e successivamente reiterata⁵ assegna un ruolo del tutto cruciale alla modernizzazione dei Servizi Pubblici per l'Impiego, per il perseguimento dei suoi obiettivi (miglioramento dell'occupabilità, sviluppo dell'imprenditorialità, incoraggiamento della capacità di adattamento delle imprese e dei lavoratori, potenziamento delle politiche di pari opportunità).

Non a caso, il legislatore italiano prevede proprio nel 1997 una profonda trasformazione di quello che era stato fino ad allora il collocamento pubblico nazionale, mediante il decentramento delle competenze dallo Stato alle amministrazioni regionali e provinciali (d.lgs. 23 dicembre 1997, n. 469); la ridefinizione dei ruoli e dei compiti dei Servizi per l'impiego (d.lgs. 21 aprile 2000, n.181), nonché la progressiva liberalizzazione dei servizi di intermediazione della manodopera.

Le varie sollecitazioni europee in tema di strategia per l'occupazione hanno come comune denominatore quello di fare leva sull'adozione di programmi concernenti politiche "attive e preventive", tese a favorire l'ingresso o il reinserimento nel mercato del lavoro, da attivare in sinergia con i più tradizionali canali di sostegno al reddito, costituiti dai vari tipi di ammortizzatori sociali già presenti nei diversi Paesi.

Ed è sempre nell'ambito della SEO che fa breccia l'idea che per innalzare il tasso di occupazione e promuovere la cosiddetta "società attiva" l'azione pubblica debba essere scandita nelle seguenti fasi: definizione di obiettivi generali, monitoraggio dello stato di attuazione delle politiche, valutazione dei risultati raggiunti e scambio di buone pratiche.

Più in generale, le indicazioni della Commissione Europea in materia di politiche per l'impiego maturano all'interno di un contesto culturale, in cui viene sottolineato con forza che le azioni della pubblica amministrazione devono essere improntate a principi di apertura, trasparenza, partecipazione, responsabilità, efficacia e coerenza. Questi principi, nel loro complesso, intendono delineare un mutamento di paradigma nelle relazioni pubbliche, che nel lessico politico trova una sua traduzione nell'ideale passaggio da un modello di *government* a un modello di *governance*⁶, nell'adozione del cosiddetto metodo del "coordinamento

⁵ La Strategia Europea per l'Occupazione, prevista dal Trattato di Amsterdam, è stata varata dal Consiglio Europeo straordinario sull'occupazione di Lussemburgo nel novembre 1997 e rinnovata nel 2003 (COM 6/2003), nel 2008 (COM 803/2007) ed infine inglobata nella Comunicazione della CE: *Europa 2020: Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, COM(2010) 2020 definitivo.

⁶ Per una trattazione dettagliata circa l'elaborazione e l'evoluzione teorica del paradigma della *governance* politica si rinvia a Mayntz (1999) e alla bibliografia ivi indicata.

aperto”, nell’enfasi posta sul ruolo strategico e complementare della sussidiarietà orizzontale rispetto a quella verticale⁷.

In buona sostanza dall’Unione Europea arriva la spinta a rinnovare nel metodo i processi di elaborazione e implementazione delle politiche pubbliche, attraverso l’utilizzo di forme non gerarchiche di regolamentazione sociale, ritenute il migliore sistema di gestione collettiva dei problemi ai diversi livelli di governo (sovranaZIONALE, nazionale e locale). L’UE diventa in qualche misura la cassa di risonanza di un complesso sistema multilivello, in cui i pubblici poteri dei singoli Paesi membri vengono esortati a ricercare una legittimazione non solo “formale”, derivante dalla mera applicazione delle norme, ma anche “sostanziale”, che ha a che fare con la capacità di perseguire in modo efficace obiettivi condivisi e definiti in partenza, per rispondere a specifici problemi e bisogni collettivi.

Il tema dell’efficacia delle politiche e della valutazione delle stesse entra così a forza in un progetto politico d’ispirazione europea, a cui i vari Paesi aderiscono con differenti velocità.

Dalla seconda metà degli anni Novanta, il mercato del lavoro italiano è costantemente oggetto di una serie di riforme, volte a ridisegnarne gli assetti, secondo le indicazioni provenienti dall’Europa: dalla Legge Treu del 1997 alla Legge Biagi del 2003, passando per la Legge Fornero del 2012, fino ad approdare all’attuale *Jobs Act*, di cui non sono ancora noti tutti i decreti attuativi. Gli interventi riformatori hanno ad oggi tentato modifiche in particolare su tre fronti: la regolamentazione delle tipologie del contratto di lavoro; una riforma dei servizi pubblici per l’impiego tesa a riconfigurarli come il perno principale di un sistema proattivo di servizi/tutele per il cittadino; la complessa materia degli ammortizzatori sociali, rispetto alla quale degna di nota è la sperimentazione condotta nel quadriennio 2009-2012 sull’utilizzo di un approccio integrato fra politiche attive del lavoro e politiche passive di sostegno al reddito, circoscritta agli strumenti in deroga⁸.

Nel frattempo, dietro gli impulsi richiamati, le politiche attive del lavoro hanno acquisito anche nel nostro Paese una crescente rilevanza. Il ricorso a in-

⁷ Emblematiche di questo nuovo clima culturale sono le proposte della Commissione Europea contenute in *European Governance: A White Paper* (25 luglio 2001, COM (2001) 428).

⁸ Il massiccio ricorso agli ammortizzatori in deroga è stato previsto dal Decreto Legge n. 185 del 2008 recante “Misure urgenti per il sostegno a famiglie, lavoro, occupazione e impresa e per ridisegnare in funzione anti-crisi il quadro strategico nazionale”, convertito nella Legge n. 2 del 2009. Tali misure, suggellate dall’Accordo Stato-Regioni del 12 febbraio 2009 e reiterate il 20 aprile 2011, hanno trovato applicazione dal 2009 al 2012 tramite l’utilizzo del Fondo Sociale Europeo, anche per il finanziamento di una componente del sussidio al reddito, sotto forma di “indennità di partecipazione” alle misure di riattivazione.



terventi pubblici destinati a determinati *target* (individui, famiglie o imprese), a cui applicare un “trattamento” (ad esempio l’offerta di un servizio o l’erogazione di un incentivo) con l’obiettivo di mutarne lo *status* e/o il comportamento, è divenuto sempre più massiccio, senza tuttavia lasciare spazio – a livello di cultura politica – al radicamento dell’idea che l’implementazione di un’azione di *policy* debba necessariamente essere accompagnata da una verifica empirica dei suoi effetti.

In altri termini, mentre in Europa l’adozione di misure di politica attiva asurgeva a pratica comune, non altrettanto accadeva per lo sviluppo di una cultura della valutazione, intesa come irrinunciabile dispositivo cognitivo per ogni decisione dotata di senso in riferimento alla sfera pubblica. Fatte salve alcune eccezioni, per lungo tempo è prevalso – seppure non solo in Italia – l’orientamento di considerare la valutazione di una politica come mero esercizio tecnico, strumentale al controllo della *performance* gestionale per rendere conto a terzi dei programmi adottati, anziché prezioso e ineludibile esercizio intellettuale, finalizzato all’apprendimento istituzionale⁹.

Nel volgere degli ultimi anni, però, l’orizzonte culturale in tema di valutazione si è notevolmente ampliato, al punto che pratiche ormai consolidate e sistematiche di valutazione degli effetti delle politiche del lavoro oggi si registrano tanto nei Paesi di cultura anglosassone e scandinava quanto in diverse realtà europee.

Nei Paesi che possono vantare una consolidata esperienza in tema di valutazione delle politiche del lavoro, primi fra tutti gli Stati Uniti e il Regno Unito, è addirittura prassi comune individuare contestualmente alla legge istitutiva del programma i fattori cardine del processo valutativo a cui lo stesso è sottoposto (obiettivi cognitivi, metodologia e risorse destinate alla valutazione)¹⁰.

Ma anche nell’ambito di alcuni contesti europei, in cui la pratica di valutazione empirica era quasi sconosciuta fino all’inizio del nuovo secolo, si sono registrati significativi mutamenti in questa direzione. Fra questi spicca indubbiamente la Germania, che nel volgere di un decennio ha sviluppato un programma piuttosto articolato di valutazione delle politiche pubbliche. Ne è emblematico il recente caso dell’adozione, nell’aprile 2014, di un provvedimento sul salario minimo stabilito per legge, accompagnato da una “clausola di valutazione”, introdotta dietro pressante richiesta della comunità scientifica, che si è fatta in-

⁹ Per una lettura sociologica dell’importanza della valutazione dell’azione pubblica come fattore strategico e necessario del cambiamento organizzativo e culturale nell’ambito delle pubbliche amministrazioni, si rinvia a Crozier (1969), mentre sui limiti dell’approccio normativo all’analisi delle politiche pubbliche, si rinvia a Majone (2002).

¹⁰ Un’analisi di alcune fra le esperienze più significative in tema di valutazione delle politiche del lavoro si ritrova in Rettore e Trivellato (1999).



terprete dell'esigenza di valutare gli effetti di questa misura, attraverso il lavoro indipendente di ricercatori esperti¹¹.

In sintesi, oggi chiedersi se un programma o intervento funzioni, ovvero sia in grado di produrre gli effetti desiderati, sembra più che legittimo in molti contesti anche prossimi al nostro Paese. Eppure, in Italia, la questione della valutazione degli effetti delle politiche continua a non essere tematizzata.

Il caso richiamato della Germania, per esempio, è ben altra cosa dalle "clausole valutative" che pure hanno trovato, di recente, una discreta diffusione in Italia, accompagnando l'introduzione di testi di leggi adottati da alcuni Consigli Regionali, coinvolti in uno specifico progetto (CAPIRe). Nella prassi nostrana, difatti, tali clausole, pur rappresentando una domanda di valutazione altrimenti inespressa, svolgono la mera funzione di un controllo "interno" e formale sulle politiche regionali.

Sotto questo profilo, ancora più significativo è senza dubbio il fatto che il più recente programma finalizzato all'occupazione giovanile e finanziato con risorse europee, noto come "Garanzia giovani" (*Youth Guarantee*), risulti esente da ogni riferimento alla valutazione intesa nell'accezione di verifica empirica degli effetti attesi.

L'istituzionalizzazione della valutazione, come noto, è un meccanismo complesso, che necessita di strumenti di *policy*, interagenti su diversi piani: normativo, politico e culturale (cfr. Bemelmans Videc, Rist e Vedung, 2003).

Il piano normativo consiste nella prescrizione dell'attività valutativa di un programma come obbligo di legge, condizione indispensabile ma non sufficiente per attivare una pratica valutativa. Il piano politico implica la collaborazione/consenso degli *stakeholders* all'attività di valutazione di un programma, generalmente raggiungibile per mezzo di incentivi (di tipo finanziario, legislativo o simbolico), capaci di mobilitare l'interesse dei *policy maker*. Il piano culturale, invece, contempla la condivisione e la socializzazione del "senso" della valutazione di una politica pubblica, ovvero di un insieme di significati e di valori attribuibili all'attività valutativa, come l'*accountability* e l'apprendimento istituzionale.

L'Italia registra su tutti e tre i differenti piani un indiscutibile ritardo, in quanto una effettiva domanda di valutazione, ad oggi, non solo non è stata prescritta per legge, ma non è neppure adeguatamente emersa né a livello di amministrazioni pubbliche e *policy makers*, né a livello di media e cittadini orga-

¹¹ Vale la pena sottolineare che il disegno di legge originario del marzo 2014 non prevedeva alcuna clausola di valutazione, introdotta un mese più tardi, a seguito di una serrata richiesta avanzata dalla comunità scientifica, in particolare dall'istituto di ricerca Iza – Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit – promotore di una conferenza internazionale sulle esperienze europee relative al salario minimo, tenutasi a Berlino.

nizzati. I corroborati monitoraggi, piuttosto diffusi anche nel nostro Paese, che rappresentano imprescindibili attività di analisi di implementazione delle politiche, propedeutiche all'esercizio valutativo, sono cosa assai diversa dalla valutazione di una politica come pratica sociologicamente riflessiva.

L'ormai abbondante mole di studi condotti in Europa sull'efficacia dei programmi di politica attiva del lavoro, sebbene irriducibile a sintesi univoche in base alle evidenze empiriche scaturite, ha favorito lo sviluppo di un ampio dibattito scientifico in tema di valutazione delle politiche pubbliche, attorno a cui oggi si raccolgono studiosi di diverse discipline (dalla statistica all'economia, alla sociologia e alla scienza politica), che condividono un approccio e un impianto metodologico di tipo controfattuale (cfr. Martini, Rettore e Trivellato, 2008).

Il paradigma controfattuale concepisce l'effetto o impatto di un'azione di policy "come differenza tra ciò che si osserva in presenza dell'intervento pubblico e ciò che si sarebbe osservato in assenza dell'intervento. La definizione di effetto coinvolge quindi la nozione di risultato controfattuale, e richiede di ricostruire credibilmente ciò che si sarebbe osservato sui destinatari dell'intervento in assenza della loro esposizione all'intervento" (Trivellato, 2009). Sul piano metodologico tali assunti vengono operativizzati, mediante tecniche di tipo quantitativo, promuovendo il confronto tra due gruppi di soggetti – i "trattati" e i "non trattati" – aventi le medesime caratteristiche ritenute rilevanti per la variabile obiettivo della politica, che si intende valutare. La costruzione di questi due distinti gruppi secondo il criterio dell'equivalenza rispetto alle caratteristiche rilevanti per la variabile obiettivo permette, credibilmente, di attribuire in senso causale alla politica adottata le differenze osservabili nel risultato fra "trattati" e "gruppo di controllo".

Anche questo tipo di approccio non permette di misurare gli effetti "netti" della politica pubblica, ossia di stimare in modo certo e inequivocabile se un'azione di *policy* abbia o meno prodotto i risultati desiderati, a causa del noto fenomeno sociale della reattività. Tuttavia, l'utilizzo del metodo del confronto fra i due gruppi, sopra richiamato, rende certamente più rigorosa la stima degli effetti di una politica pubblica, tentando di stabilire relazioni causali fra complessi fenomeni sociali.

L'idea sottesa al paradigma controfattuale è che la valutazione degli effetti causali debba assurgere a fattore costitutivo dell'azione pubblica, entrando a pieno titolo nel processo di formazione, in quello di applicazione, e infine di necessaria verifica della *policy*. In altri termini, se la valutazione degli effetti è attività che si svolge a valle della realizzazione di un programma, essa va comunque predisposta e avviata a partire dalla progettazione dell'intervento.

Questa peculiare concezione della valutazione ha il pregio di metterne in lu-

ce almeno due aspetti fondamentali per il funzionamento formale e sostanziale di una democrazia matura. Il processo valutativo, come pratica condivisa e socializzata, è in grado di svolgere un'essenziale funzione strategica in direzione del cambiamento, in relazione alla concreta possibilità di ridisegnare la politica alla luce di un'analisi rigorosa dei suoi effetti, e al tempo stesso di favorire lo sviluppo di una discussione nello spazio pubblico maggiormente ancorata alle evidenze empiriche e pertanto meno viziata dall'ideologia.

Allora perché in un contesto di crescente scarsità di risorse pubbliche quale quello attuale la domanda di valutazione delle azioni di *policies* stenta ancora a configurarsi come ineludibile?

2. La valutazione delle politiche del lavoro in Italia fra precetti normativi e pratica sociale

Come già detto, il principio della valutazione delle azioni di *policies* si è affermato nei Paesi membri dietro impulso dell'Unione Europea, parallelamente all'estensione dei suoi campi di azione e alla conseguente necessità di individuare procedure in grado di rendere espliciti i criteri di scelta riguardo l'allocatione delle risorse pubbliche.

In Italia, il tema della valutazione è in realtà presente fin dall'inizio degli anni Ottanta, quando viene istituita presso il Ministero del Bilancio una struttura di esperti con il compito di valutare i progetti di investimento finanziati con risorse pubbliche, avvalendosi di un approccio fondato sull'analisi dei costi-benefici.

Nasce così il Nucleo di Valutazione degli Investimenti Pubblici di cui alla Legge n. 181/1982, affiancato nel 1984 dal Nucleo Ispettivo per la Verifica degli Investimenti Pubblici, a cui è affidato il controllo sulla realizzazione e l'efficacia degli investimenti finanziati dallo Stato¹².

Tuttavia, è dietro le sollecitazioni dei nuovi regolamenti comunitari che anche il legislatore italiano si decide ad affrontare in maniera organica il tema della valutazione degli investimenti pubblici, delineando con la Legge n. 144/1999 l'architettura tecnico-strumentale e organizzativa necessaria a dar vita a un sistema nazionale di monitoraggio e di valutazione dell'azione pubblica.

¹² Attualmente i due Nuclei – ribattezzati Unità di valutazione “UVAL” e Unità di verifica “UVER” – sono unificati in un'unica struttura denominata “Nucleo tecnico di valutazione e verifica degli investimenti pubblici”. Le attività inerenti tale struttura, collocata alle dirette dipendenze del Capo del Dipartimento per lo sviluppo e la coesione economica, sono disciplinate dal DPR n. 38/1998, che ha stabilito funzioni e compiti riferibili a ciascuna delle due Unità operative.



L'istituzione dei cosiddetti Nuclei di valutazione di cui all'art. 1 della Legge n. 144/1999, in qualità di unità tecniche di supporto alla programmazione, alla valutazione e al monitoraggio degli investimenti pubblici, risponde all'esigenza di accrescere qualità ed efficienza al processo di programmazione delle politiche di sviluppo attuate in Italia¹³. A questo scopo tanto le amministrazioni centrali quanto quelle regionali sono tenute a rendere operativi propri nuclei di valutazione e verifica degli investimenti pubblici, operanti sia in raccordo fra loro sia in raccordo con un apposito Nucleo di valutazione, istituito presso il Ministero del tesoro. È inoltre prevista l'integrazione dei nuclei di valutazione con il Sistema statistico nazionale, nonché l'istituzione presso il CIPE (Comitato interministeriale per la programmazione economica) di un Sistema di monitoraggio degli investimenti pubblici (MIP), con il compito di alimentare una banca dati sull'attuazione delle politiche di sviluppo, con particolare riferimento ai programmi cofinanziati con i Fondi Strutturali Europei, sulla base delle attività di monitoraggio realizzate dagli stessi nuclei a ogni livello di governo.

L'implementazione della Legge n. 144/99 nel nostro Paese comporta, pertanto, l'avvio della costruzione di un assetto organizzativo e tecnico, funzionale al monitoraggio degli interventi pubblici, che va inevitabilmente incontro a vari nodi operativi. Basti pensare alla difficoltà di trovare soluzioni tecniche per la trasmissione delle informazioni dalle amministrazioni regionali/provinciali a quelle centrali, ma anche ai problemi connessi alla mancanza di omogeneità fra i sistemi di raccolta dei dati adottati dalle singole amministrazioni e alla conseguente difficoltà di integrare le informazioni provenienti da differenti fonti. L'accresciuta consapevolezza dei tanti luoghi e delle diverse forme di produzione dei dati contribuisce, comunque, ad affinare la definizione di protocolli di dialogo informativo fra le amministrazioni pubbliche, grazie all'utilizzo di *standard* minimi comuni, dischiudendo la concreta possibilità di condurre esperienze valutative di interventi e programmi con approcci e metodi differenziati.

Ma in Italia, a differenza di quanto accade in svariati contesti (Stati Uniti e

¹³ Il comma 1 della Legge n. 144/1999 dispone: "Al fine di migliorare e dare maggiore qualità ed efficienza al processo di programmazione delle politiche di sviluppo, le amministrazioni centrali e regionali, previa intesa con la Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province Autonome di Trento e di Bolzano, istituiscono e rendono operativi, entro il 31 ottobre 1999, propri nuclei di valutazione e verifica degli investimenti pubblici che, in raccordo fra loro e con il Nucleo di valutazione e verifica degli investimenti pubblici del Ministero del tesoro, del bilancio e della programmazione economica, garantiscono il supporto tecnico nelle fasi di programmazione, valutazione, attuazione e verifica di piani, programmi e politiche di intervento promossi e attuati da ogni singola amministrazione. È assicurata l'integrazione dei nuclei di valutazione e verifica degli investimenti pubblici con il Sistema statistico nazionale, secondo quanto previsto dall'articolo 6 del Decreto Legislativo 31 marzo 1998, n. 112".



Paesi anglosassoni in primo luogo ma anche realtà europee prossime al nostro Paese), la questione della valutazione delle politiche pubbliche fatica a entrare nel bagaglio culturale dei *policy makers*. In altri termini, il *deficit* di sviluppo di una cultura della valutazione dell'azione pubblica viene di fatto a ostacolare l'operatività degli strumenti istituiti a tale scopo. La scarsa rilevanza assegnata dai decisori politici al tema della valutazione ne depotenzia, fin dall'inizio, il grado di istituzionalizzazione introdotto sul piano normativo. Prevale così nella prassi valutativa un'impostazione analitica dell'intervento pubblico, focalizzata soprattutto sul concetto di efficienza economica e poco attenta alle concrete condizioni di fattibilità e alle predisposizioni di specifici strumenti finalizzati alla valutazione *ex post*. Tale approccio si riflette peraltro nel linguaggio utilizzato, poco propenso a definire l'oggetto di analisi nei termini di "politica pubblica" e piuttosto incline a ricorrere a termini meno evocativi come "progetto", "investimento" o "piano".

La programmazione comunitaria dei fondi strutturali relativa al periodo 2007-2013, riconfermando la cornice normativa di riferimento tracciata da quella precedente del 1999, ha rimarcato con forza il ruolo strategico della valutazione nella riconfigurazione dei programmi operativi. La rilevanza della valutazione è stata ribadita in particolare dall'art. 47 del Regolamento CE n. 1083/2006, che ha sottolineato come le valutazioni dei programmi cofinanziati dai Fondi Strutturali rappresentino un fattore essenziale per migliorare la qualità, l'efficacia e la coerenza dell'intervento dei Fondi, risultando di ausilio ai responsabili e alle autorità di gestione dei programmi nella fase di attuazione degli stessi, in merito alla possibilità di riconsiderare, se necessario, pertinenza e logica della programmazione. Non a caso, sempre l'art. 47 del Regolamento CE n. 1083/2006 opera una distinzione fra valutazioni "di natura strategica" e valutazioni di "natura operativa", meramente finalizzate al controllo di un programma operativo.

Ma ad oggi, nel nostro Paese, le attività di analisi e valutazione della spesa pubblica svolte dai nuclei di valutazione, rafforzate dal recente Decreto Legislativo n. 123/2011, non hanno oltrepassato il terreno dell'analisi dell'implementazione di un programma per spingersi in quello più spinoso della valutazione dei suoi effetti¹⁴.

In questi ultimi quindici anni, l'intento del legislatore italiano è stato senza dubbio quello di rendere il monitoraggio e la valutazione parti integranti del

¹⁴ Vale anche la pena di sottolineare che l'art. 27 del decreto n. 123/2011 è intervenuto in tema di accessibilità a informazioni standardizzate, rimarcando così l'importanza di valorizzare e condividere le banche dati esistenti a ogni livello di governo, per le attività di analisi e valutazione della spesa.

quadro normativo e culturale del nostro Paese. Per quanto attiene in particolare la legislazione nazionale di settore, il Decreto Legislativo n. 276/2003 di “Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro” ha dedicato un intero articolo – il 17 – al “Monitoraggio statistico e alla valutazione delle politiche del lavoro”. Il decreto in questione esplicitava chiaramente l’indissolubile nesso fra attività di monitoraggio e attività di valutazione dell’efficacia delle politiche attive per il lavoro, in termini di finalità (cfr. comma 7), nonché l’esigenza di accompagnare la realizzazione delle riforme, come quella relativa ai contratti di apprendistato, con “studi valutativi commissionati”, da cui trarre delle evidenze per possibili modifiche alle politiche attuate, prevedendo altresì in favore di essi la destinazione di specifiche risorse (cfr. comma 8).

Tale dettato normativo, sostanzialmente disatteso, è stato riproposto con la cosiddetta Legge Fornero di riforma del mercato del lavoro, approvata nel 2012, prevedendo l’istituzione, presso il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica, di un “sistema permanente di monitoraggio e valutazione”, finalizzato a verificare gli effetti delle misure intraprese in termini di efficienza del mercato del lavoro, occupabilità dei cittadini e modalità di entrata e di uscita nell’impiego. In collaborazione con altre istituzioni competenti e con il concorso delle parti sociali, il sistema permanente di monitoraggio e valutazione degli interventi di cui all’art. 1, comma 2 della Legge 92/2012 dovrebbe basarsi sulla raccolta di informazioni di carattere quantitativo e qualitativo, fornite dall’Istituto nazionale di statistica (ISTAT), dall’Istituto nazionale della previdenza sociale (INPS) e da altri soggetti afferenti al Sistema statistico nazionale (SISTAN), chiamati ad organizzare banche dati informatizzate anonime, da rendere accessibili a enti di ricerca e università¹⁵.

Quest’ultimo aspetto è di indiscutibile rilievo nel suo intento. Il legislatore esplicita che la condizione di libero accesso ai microdati da parte della comunità scientifica è garanzia di monitoraggio e valutazione “indipendenti” della riforma, e che i risultati delle ricerche condotte mediante l’utilizzo delle banche dati informatizzate vanno resi pubblici. In questo modo viene riconosciuta l’importanza di accendere, nel nostro Paese, un dibattito nello spazio pubblico fra tutti gli attori sociali – *policy makers*, interessi organizzati e opinione pubblica – focalizzato sui fattori di successo e di criticità dell’azione pubblica (le “*policy issues*”) e meno viziato da fuorvianti rappresentazioni ideologiche.

¹⁵ L’art. 1 della Legge n. 92/2012 al comma 3 precisa che il sistema permanente di monitoraggio e valutazione degli interventi di politica del lavoro è tenuto a produrre almeno annualmente rapporti sullo stato di attuazione delle singole misure, sulle conseguenze in termini microeconomici e macroeconomici, nonché sul grado di effettivo conseguimento delle finalità previste al comma 1.

Ma l'analisi dei documenti ad oggi prodotti rivela inequivocabilmente che il ricorso da parte del legislatore italiano al tema della "valutazione" delle politiche pubbliche resta tuttora un riferimento per lo più formale, che non trova sostanziale corrispondenza nella dovuta attenzione a quelli che sono i processi reali di implementazione delle azioni di *policy*. Basti pensare, a titolo esemplificativo, al rapporto curato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, reso pubblico a gennaio 2014, quale esito del sistema permanente di monitoraggio e valutazione delle politiche del lavoro introdotto dalle Legge Fornero, da cui risulta di fatto espunto - a partire dal titolo - il termine "valutazione".

3. I vincoli operativi alla valutazione dell'azione pubblica nel nostro Paese

Il *deficit* culturale in tema di valutazione, come già accennato, non rappresenta il solo limite allo sviluppo, nel nostro Paese, di una prassi orientata a una stima degli effetti delle politiche pubbliche. Se è fin troppo facile sostenere a ragione che in Italia non emerge ancora con sufficiente forza un'autentica domanda valutativa tanto a livello istituzionale quanto a livello di opinione pubblica, è altrettanto vero che sussistono robuste briglie operative per un agevole utilizzo dei dati di fonte amministrativa, che chiamano in causa la natura degli stessi.

L'attività valutativa e la sua affidabilità presuppongono non solo l'accessibilità delle informazioni al pubblico ma anche la disponibilità di dati amministrativi di qualità e l'integrazione fra le banche dati esistenti.

Per contro, le preziose informazioni contenute negli archivi amministrativi nazionali e regionali non risultano pienamente fruibili, sia perché presentano caratteristiche legate alla funzione gestionale per la quale sono raccolte, sia perché non ancora integrate fra loro. La questione della cosiddetta "interoperabilità" delle banche dati, in particolare, si configura come del tutto dirimente, in quanto l'utilizzo a livello statistico delle informazioni contenute negli archivi amministrativi del nostro Paese necessita ad oggi di complesse procedure di normalizzazione dei dati.

Negli ultimi anni, gli svariati studi realizzati in Europa sull'efficacia dei programmi di politica attiva del lavoro hanno potuto affinare metodologie e tecniche di tipo statistico ed econometrico. Tali studi, pur offrendo una panoramica estremamente suggestiva sul piano della disamina qualitativa, stentano a mettere in luce regolarità robuste, in quanto solo una minoranza di essi ha potuto condurre una rigorosa analisi quantitativa, basata sull'utilizzo di dati sperimentali. Un'interessante rassegna sulle evidenze empiriche circa l'efficacia delle di-

verse misure di politica attiva del lavoro implementate in Europa sottolinea, ad esempio, come i programmi per i giovani non abbiano finora prodotto nessun effetto, mentre la tipologia di interventi che combina i processi di attivazione/erogazione di servizi con obblighi o sanzioni a carico del percettore di un sussidio risulti quella più direttamente correlata all'occupabilità dei trattati (cfr. Kluve J., 2009)¹⁶.

Resta però scarsa, anche nel panorama europeo, la letteratura sull'efficacia dei programmi di politica attiva del lavoro, supportata da un'adeguata base informativa.

Se la disponibilità di una solida infrastruttura informativa concernente i microdati sui trattati è irrinunciabile "precondizione operativa" di rigorosi processi di valutazione delle politiche pubbliche, la definizione di una regolamentazione favorevole al libero accesso ai microdati da parte della comunità scientifica, ai fini della replicabilità degli studi e nel rispetto della *privacy*, costituisce un "tassello" fondamentale per il radicamento di una cultura della valutazione e di una prassi orientata in tal senso.

Proprio perché è impossibile misurare gli effetti "netti" di una politica pubblica ma solo approssimarsi a una stima dei suoi effetti, la migliore garanzia per la credibilità di analisi di questo tipo risiede nella possibilità che una pluralità di ricercatori indaghino sulla stessa materia, attingendo dalle stesse fonti e dando luogo a un dibattito pubblico circa gli esiti della politica, aperto a un confronto su evidenze empiriche.

La condizione di libero accesso ai sistemi informativi da parte della comunità scientifica è a sua volta garanzia di imparzialità rispetto alle analisi poste in essere dai soggetti che sono responsabili della realizzazione della politica, oggetto di valutazione. Sarebbe opportuno, in altri termini, che il valutatore si configuri come attore "terzo" sia rispetto ai *policy makers* sia rispetto ai soggetti attuatori.

Nel nostro Paese, invece, il nodo dell'accessibilità al vasto patrimonio contenuto negli archivi amministrativi nazionali e regionali – primi fra tutti il sistema informativo percettori dell'INPS, l'archivio delle comunicazioni obbligatorie curato dal Ministero del Lavoro e i sistemi informativi regionali sulle politiche attive e la Formazione Professionale – non è ancora sciolto.

¹⁶ Più dettagliatamente, nella rassegna di Kluve si sottolinea come i pochi studi condotti sull'efficacia delle misure di politica attiva ispirate al principio di condizionalità evidenzino comunque effetti positivi sui percettori di un sussidio nella transizione dal welfare al lavoro. Viceversa, svariati studi aventi ad oggetto programmi destinati ai giovani, ivi inclusi quelli effettuati in Italia (cfr. Caroleo e Pastore, 2001), danno evidenza della scarsa efficacia delle politiche attive del lavoro nei confronti di questo segmento della popolazione.



La sperimentazione in campo accademico di approcci e metodi per lo studio delle politiche, che pure si è sviluppata nell'ultimo decennio in Italia (cfr. Trivellato 2009 e Bezzi 2012), ha incontrato proprio nelle difficoltà di accesso ai dati di fonte amministrativa il maggiore ostacolo. Di fatto, la possibilità di ricorrere a dati quantitativi tratti dagli archivi delle amministrazioni centrali e periferiche dello Stato continua ad essere parziale, anche a causa di un'interpretazione restrittiva della garanzia dell'anonimato, a cui le amministrazioni titolari dei dati sono obbligate per legge.

L'incompiuta infrastruttura informativa riguardante i microdati sui trattati, insieme a talune resistenze che chiamano in causa la cultura politica del nostro Paese, ci consegnano, pertanto, un quadro relativo alla prassi valutativa finora realizzata, che resta sostanzialmente arretrato rispetto a quello degli altri Paesi europei.

Ma l'attuale scenario circa le concrete possibilità di sfruttare al meglio un patrimonio informativo di natura amministrativa ricco e composito, riconfigura un orizzonte indiscutibilmente incoraggiante e assai suggestivo per la ricerca empirica italiana in questo campo.

Bibliografia minima di riferimento

ALTAVILLA C. e CAROLEO F.E. (2006), *Evaluating the Dynamic Effects of Active Labour Policies in Italy*, in "Labour", vol. 20/2, pp. 349-382.

BERGEMANN A. (2005), *Do Job Creation Schemes Initiate Positive Dynamic Employment Effects?*, Amsterdam, Department of Economics, Free University, mimeo.

BLUNDELL R. (2001), *Welfare to Work: Which Policies Work and Why?*, Oxford, Oxford University Press.

BEMELMANS M.L., RIST R.C., VEDUNG E.O. (1998), *Carrots, Sticks and Sermons. Policy instruments and their evaluation*, New Brunswick.

CANTALUPI M. e DEMURTAS M (a cura di) (2009), *Politiche attive del lavoro, servizi per l'impiego e valutazione*, Bologna, Il Mulino.

CARLUCCI C., CENTRA M., PARANCANDOLO P. (2001), "Una valutazione di efficienza e di efficacia della legge 488/92", in Atti del Convegno SIS 2001 "Processi e metodi statistici di valutazione", Roma Tor Vergata, giugno 2001, pp. 265-272.

COMMISSIONE EUROPEA (2007), *Labour Market Policy*, Eurostat statistical books, Brussels.

CROZIER M. (1963), *Le phénomène bureaucratique*, trad. it. Etas Compass, Milano.

DENTE B. (1990), *Le politiche pubbliche in Italia*, Bologna, Il Mulino.

DE VINCENZI R., IRANO A. e SORCIONI M. (a cura di) (2014), *Ammortizzatori sociali in deroga e politiche attive del lavoro: l'attuazione, gli esiti e gli effetti dell'Accordo Stato Regioni 2009-2012*, I libri del FSE Vol. I e II, Rubettino, Soveria Mannelli.

DE VINCENZI R. (2012), "La valutazione delle politiche pubbliche: tra precetto normativo, cultura e pratica mancata" in "Bollettino ADAPT", n. 2 del 17 gennaio.

FERRERA M. (1989), *Le politiche pubbliche*, in *Scienza politica*, (a cura di Morlino L.), Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, collana Guide e studi di scienze sociali in Italia, pp. 241-255.





GALLINO L. (1998), *Se tre milioni vi sembran pochi. Sui modi per combattere la disoccupazione*, Torino, Einaudi.

ISFOL (2014), *Rapporto di monitoraggio del mercato del lavoro 2014* (a cura di Guido Baronio), I libri del FSE; Roma.

ISFOL (2006), *PLUS - Participation Labour Unemployment Survey* - Indagine campionaria sulle caratteristiche e le aspettative degli individui sul lavoro, Soveria Mannelli, Rubbettino.

KLUVE J. (2007), *Active Labour Market Policies in Europe: Performance and Perspectives*, Berlin, Springer.

MAYNTZ R. (1999), *La teoria della governance: sfide e prospettive*, in "Rivista italiana di Scienza della Politica", a. XXIX, n. 1, aprile 1999.

MARTINI A, RETTORE R. e TRIVELLATO U. (2009), "Valutare gli effetti delle politiche del lavoro: la logica controfattuale" in CANTALUPI M. e DEMURTAS M. (a cura di), *Politiche attive del lavoro, servizi per l'impiego e valutazione*, Bologna, Il Mulino.

MINISTERO DEL LAVORO E DELLA PREVIDENZA SOCIALE (2008), *Rapporto di Monitoraggio delle politiche occupazionali e del lavoro*, Roma.

MONTANINO A. (1999) "Dalle politiche passive alle politiche attive: il ruolo della formazione Professionale", in *Mercato del lavoro e ammortizzatori sociali*, (a cura di G. DE CAPRARIS, Il Mulino, Bologna, pp. 259-298.

PIRRONE S. e SESTITO P. (2006), *Disoccupati in Italia. Tra Stato, Regioni e cacciatori di teste*, Bologna, il Mulino.

RIGANTI P. (2001), *La valutazione dei Fondi Strutturali dell'Unione Europea*, in *Manuale di scienza dell'amministrazione*, (a cura di MORISI M., LIPPI A.), Torino, Giappichelli Editore, pp. 309-343.

SENNET R. (2006), *The culture of the new capitalism*, New Haven, Yale University Press.

SESTITO P. (2009), "Il monitoraggio e la valutazione delle politiche del lavoro in Italia: l'esperienza del Gruppo di monitoraggio presso il ministero del Lavoro", in CANTALUPI M. e DEMURTAS M. (a cura di), *Politiche attive del lavoro, servizi per l'impiego e valutazione*, Il Mulino.

STAME N. (2000), *La valutazione nella Pubblica Amministrazione*, in *Valutazione 2000*, (a cura di PALUMBO M.), Milano, FrancoAngeli.

TIRABOSCHI M. e SPATINI S. (2003), *I Servizi per l'impiego in Europa: un quadro comparato*, in TIRABOSCHI M. (a cura di) (2003), *La riforma del collocamento e i nuovi Servizi per l'impiego*, Milano, Giuffrè.

TREU T. (2012), *Riequilibrio delle tutele e flexicurity*, in MAGNANI M. e TIRABOSCHI M., *La nuova riforma del lavoro. Commentario alla Legge 28 giugno 2012, n. 92*, Giuffrè, Milano.

WEBER M. (2009), *La politica come professione*, Mondadori, Milano.







Contributi per la “Buona Formazione Professionale” per i giovani: una scuola popolare per il lavoro dei giovani

DARIO NICOLI¹

Il nostro tempo è decisamente favorevole alla proposta di un movimento di “scuola del lavoro” centrato sul valore dell’impegno personale, sul significato culturale dell’azione, sull’alleanza tra soggetti economici e soggetti educativi e formativi. I gravi fenomeni della dispersione scolastica e dei Neet possono essere compresi come “giovani scoraggiati” dalla povertà di occasioni di crescita secondo la prospettiva dell’educazione al lavoro. Questo obiettivo si può perseguire con tre proposte: la scuola del lavoro, l’impresa pedagogica, la valutazione appropriata.

Our time is very favorable to the proposal of a movement of “school work” centered on the value of personal commitment, the cultural significance of the action, on the alliance between economic, education and training subjects. The serious phenomenon of school dropout and Neet can be understood as “discouraged youth” poverty of opportunities for growth from the perspective of education to work. This objective can be pursued with three proposals: the school of labor, the educational enterprise, the appropriate assessment.

■
OSSERVATORIO
sulle politiche formative



■ Il popolo esiste ancora e crede nel lavoro

L’assordante narrazione sulla postmodernità e la globalizzazione ha prodotto la convinzione che ormai non esiste più il “popolo”, ma solo una massa indistinta di individui che esprimono uno stile di vita omologo: la pensano come i media suggeriscono loro, vivono nei “non luoghi”, sono ossessionati dalla stima altrui che cercano di conquistare esibendo consumi considerati “in”. Si tratta della nota tesi di Bauman secondo il quale, mentre si è oscurata l’etica del lavoro, nel processo di formazione dell’identità individuale ha acquisito sempre maggiore rilevanza l’*estetica dei consumi*. Il lavoro è stato ridotto ad un ruolo meramente strumentale il cui valore non sta nell’agire, ma è rintracciabile esclusivamente nelle possibilità di spesa del reddito prodotto². Si tratta della narrazione centra-

¹ Docente Università degli Studi di Brescia.

² BAUMAN Z., *Lavoro, consumismo e nuove povertà*, Città Aperta, Troina, 2004.





ta sul “mutamento antropologico”, sostenuta da riferimenti letterari, primo fra tutti la tesi apocalittica di Pier Paolo Pasolini che aveva profetizzato la fine del popolo inteso come sottoproletariato, irretito dalla televisione, dalle lotterie e dai rotocalchi che gli avevano innestato bisogni fasulli, cancellando tutto d’un colpo l’allegria popolare senza tempo, sostituita dalle nuove passioni per elettrodomestici ed automobili³.

Siccome gli insegnanti sono intellettuali, questi si sono lasciati impressionare dalla teoria della “grande omologazione” ed hanno sinceramente creduto di trovarsi di fronte ad esseri semiselvatici, ragazzi instupiditi dalla vacuità del mondo dei consumi.

Ma quella della scomparsa del popolo risulta alla prova dei fatti una tesi decisamente esagerata. Il punto di partenza di un discorso culturale è dato dalla presa d’atto di un’appartenenza cui ciascuno degli allievi pone affidamento; piuttosto che partire da uno schema ideologico (concepire lo studente come un individuo isolato dal contesto di riferimento) o meramente intellettualistico (considerare come mera “subcultura” il mondo di appartenenza dei giovani), l’identità del singolo essere umano e la sua disposizione alla conoscenza prende avvio da un’appartenenza reale ad un gruppo, un popolo, una storia. Di conseguenza, il primo lavoro di un insegnante consiste nella comprensione del mondo dei significati dei propri allievi; ciò rappresenta un’opera spesso feconda, poiché consente di risalire dalle manifestazioni esteriori di un’identità ai valori profondi che li costituiscono. Inoltre, per formare giovani dotati di capacità critica, in grado di esprimere un punto di vista personale fondato, occorre entrare in dialogo con le loro credenze e nel contempo sfruttare i criteri morali e le disposizioni buone che questi anche impropriamente manifestano. Il viaggio culturale non è un allontanamento, ma un percorso che conduce inevitabilmente al ritorno alle proprie radici, arricchito dall’esperienza e dalle conoscenze rese possibili dall’itinerario percorso.

Il posizionamento originario dell’uomo “curioso del mondo” non avviene in un *non spazio* neutro e spaesato che cancella ogni identità, magari ammantato dalla retorica ufficiale della “mitezza”⁴, ma in una dimora piena di significati, in grado di dare senso al movimento ed alla trasformazione continua della nostra

³ «Altre mode / altri idoli, / la massa, non il popolo, la massa / decisa a farsi corrompere / al mondo ora si affaccia, / e lo trasforma, a ogni schermo / a ogni video / si abbevera, orda pura che irrompe / con pura avidità, informe / desiderio di partecipare alla festa. / E s’assesta là dove il Nuovo Capitale vuole». Tratto da *Il glicine* di Pier Paolo Pasolini, nella raccolta *La religione del mio tempo*, Garzanti, Milano, 1961.

<http://www.club.it/autori/grandi/pierpaolo.pasolini/articolo.html> (ultimo accesso: 20 maggio 2015).

⁴ BRUNER J.S., *La cultura dell’educazione*, Feltrinelli, Milano, 2009, p. 41.





società, fornendo alle persone punti di riferimento saldi cui ancorare la propria esistenza.

Una delle prove che testimoniano dell'esistenza della cultura popolare è la crescente domanda di formazione professionale espressa dai giovani, spesso frenata dalla ingiustificabile ristrettezza di finanziamenti riferiti a tale ambito. Nel contempo, costituisce controprova di ciò l'alto tasso di insuccesso ed in generale di dispersione proprio degli istituti professionali, vista la discrepanza tra il nome esibito da queste scuole e la pochezza delle ore dedicate all'area di natura strettamente professionale. Ma su questo torneremo più avanti.

La cultura popolare

La cultura popolare consiste in uno specifico orientamento del pensiero, il cui fattore cruciale è dato dalla centralità del contributo attivo del singolo al vivere comune; lo sviluppo risulta dalla continua dinamica di attivazione delle capacità dei suoi membri, nell'ambito di un'interazione (anche competitiva) con tutti gli altri. Per questo le culture popolari tendono ad enfatizzare il lavoro, i cui valori guida sono l'operosità (contro l'accidia, il parassitismo e l'indole intellettualistica di chi ritiene di poter risolvere i problemi con le parole, senza "sporcarsi le mani")⁵, la concretezza, la responsabilità individuale che consiste nell'obbligo morale di mobilitare i propri talenti, la competenza, la giustizia in tema di riconoscimenti reddituali e simbolici, la lealtà, e soprattutto l'onore che riposa sulla coscienza del valore del proprio contributo al bene comune. Tutte risorse di grande rilevanza per chi operi con intenti educativi. Per questo, il motivo per cui i figli di immigrati frequentano maggiormente scuole professionali non dipende esclusivamente dalle ristrettezze economiche⁶, ma anche dalla preveggenza popolare che vede nel lavoro la via per condurre da sé la propria vita e fornire un contributo personale, riconoscibile, all'avanzamento della società.

Il popolarismo, un fenomeno poco studiato, ma non per questo meno rilevante specie nella nostra epoca di forte colonizzazione dei linguaggi, si esprime oggi preferenzialmente nella forma della *resistenza*. Non appare in pubblico, ma trova modi efficaci di trasmissione e diffusione. L'antipolitica ne è l'espressione più rilevante e più influente nella società, segnale di una generale diffidenza nei

⁵ Come diceva Primo Levi: «Si fa presto a dire che dalle stesse cause devono venir fuori gli stessi effetti: questa è un'invenzione di tutti quelli che le cose non le fanno ma le fanno fare». in: *La chiave a stella*, Einaudi, Torino, 2012, p. 171.

⁶ È la tesi della "segregazione" ricordata da Mariagrazia Santagati nel volume *Una diversa opportunità*, Quaderni Ismu, 2/2015, Milano.





confronti dei messaggi pubblici e degli intellettualismi e politicismi in genere. Al caos mediatico proteso ad esibire la bruttezza del mondo, la cultura popolare reagisce facendo appello alla morale elementare: l'importanza dell'impegno personale, il legame con la terra che si esprime anche nel ritorno alla concretezza dello spirito contadino, il senso della festa, della comunità, del mangiare assieme. La stretta di mano, il saluto. La cura della casa, il senso della pulizia. Il valore della parola data. I simboli ed i gesti (gli auguri come "benedizione"). La solidarietà (ad esempio l'istituzione del vicinato). È più facile che l'intesa tra culture etniche differenti si realizzi sul principio di responsabilità individuale e sul buon senso comune che sull'idea astratta di uno spazio neutro realizzato mediante decolorazione di ogni differenza, qualcosa che in realtà ogni persona viva avverte come una minaccia molto prossima alla morte civile. Il *sensu comune* non è opinione né camuffamento degli interessi di un gruppo, anche se per divenire fecondo e sostenibile necessita, come ogni altra espressione dell'intelligenza, di un quadro di riferimento, di una regola e di uno stile. Per questo, per fare buona formazione è necessaria un'alleanza tra culture intellettuali "alte", cultura popolare, cultura dell'innovazione feconda e costruttiva, etica civile con particolare riferimento alla virtù del dialogo interetnico nel quadro di un'integrazione arricchente.

Il principio dell'appartenenza porta con sé una formazione implicita, un apprendimento simpatetico che si accorda con le caratteristiche di una cultura vivente, indica una sintonia con i tratti di una "mentalità". Esso si trasmette per generazione tramite un *percorso di inclusione* in cui il "piccolo" della comunità è attratto dal mondo dei grandi che inizia ad imitare spontaneamente in forma di gioco; egli impara dai "maestri", persone che godono di una buona fama sostenuta dalla saggezza professionale. Successivamente, a scadenze definite, gli vengono sottoposte prove – i riti di passaggio – che scandiscono i passi dell'ingresso nel contesto degli adulti. Anche se nei periodi di crisi (specie quelle derivanti dall'omologazione culturale che porta con sé un indebolimento identitario) questi riti sono i primi a perdere di rilevanza, lasciando il giovane da solo in uno stato di noviziato abortito. L'apprendimento per imitazione svolto nel vivo di un contesto reale, altrimenti detto "addestramento", possiede un valore conoscitivo più ampio di quanto gli si voglia riconoscere. Spesso viene svalutato dalle visioni pedagogiche che negano l'importanza del senso comune e del valore delle culture popolari poiché lo si considera come un apprendimento meccanico, impersonale, alienante. In realtà, poiché nella ripetizione esatta del gesto si acquisisce anche la disciplina, lo stile e la sicurezza necessari ad affrontare le sfide, esso – visto entro un'autentica prospettiva formativa – porta con sé un patrimonio prezioso il cui valore si riscontra sia nelle piccole sia nelle grandi vicende della vita.





La dispersione ed i Neet si spiegano con l'assenza di una scuola popolare centrata sul lavoro

La distanza dell'Italia dal valore indicato dalla nuova strategia Europa 2020 circa la dispersione scolastica è di circa 10 punti percentuali (19,2%), ma con valori molto diversi fra Centro-Nord e Mezzogiorno e soprattutto con differenze sensibili tra tipi di istituti, con dati molto positivi per i licei classici e molto negativi per gli istituti professionali.

Considerando che negli ultimi dieci anni anche le Regioni del Nord sono riuscite a contenere in modo modesto il fenomeno, un obiettivo realistico per l'Italia per il 2020 potrebbe aggirarsi intorno al 14-15%.

Secondo l'Unesco si intendono per dispersione «tutti i fenomeni che comportano sia un rallentamento, sia l'interruzione del percorso formale di studio»⁷. Nonostante le numerose ricerche sull'argomento non è facile darne una definizione, soprattutto non è facile quantificare il fenomeno per la numerosità delle variabili che entrano in gioco, per i dati difficilmente comparabili a causa della disomogeneità dei contesti scolastici.

In Italia poi le indagini forniscono informazioni in merito alle bocciature, ai ritardi, agli abbandoni in genere, ma non consentono di verificare se si tratta di uscite definitive dal mondo della scuola.

Sul piano sostanziale «la dispersione scolastica deve essere vista non solo come evasione dall'obbligo o abbandono della scuola da parte degli studenti prima della fine del ciclo di studi intrapreso, ma come realtà che comprende anche le ripetenze, i ritardi rispetto all'età scolare, i cambiamenti di scuola, le frequenze irregolari, perfino i numerosi casi di rendimento carente rispetto alle possibilità. Il concetto di abbandono scolastico (o *school dropping out*) è da intendere in rapporto all'idea di scolarizzazione esistente in una determinata società; per i paesi occidentali una formazione regolare è prevista fino ai 18 anni. C'è dispersione di talenti ogni volta che ci si trova di fronte ad un sentimento di grave malessere che impedisce all'alunno di vivere un'esperienza scolastica pienamente formativa. Si tratta di un problema individuale e sociale, da ricondurre ad una molteplicità di fattori»⁸.

In questa prospettiva, si può sostenere che la principale ingiustizia che la scuola può provocare non è l'insuccesso scolastico, ma l'insignificanza, di cui il

⁷ In GIOSI M., *Un problema urgente: la dispersione scolastica. Note sul caso-Finlandia*, <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/viewFile/10798/10183>.

⁸ BOMBARDELLI O. (a cura di), *La scuola alla prova*, Labirinti 52, Università degli studi di Trento, 2001.





primo è semmai l'esito. L'insignificanza è ciò che avviene in quel contesto in cui non accade nulla che abbia valore per le persone che vi trascorrono parte della loro esistenza.

Il giovane si disperde per mancanza di legami significativi, mancanza di corrispondenza tra ciò che si aspetta e ciò che trova veramente (vedi il caso degli Istituti professionali), specie la passione e l'incoraggiamento, ed infine mancanza di scopi persuasivi circa lo studio.

Non è vero in generale che il carico di studio è un motivo di dispersione, casomai è il contrario. Lo è invece l'assenza di una proposta identitaria in grado di soddisfare le attese di una vita autentica, un'adesione convinta, magari anche critica, a ciò che si propone loro. Banalizzare è un altro modo in cui si tradiscono le attese dei giovani.

In Italia il 26% dei giovani tra i 15 e i 29 anni, ossia 2,4 milioni, sono Neet⁹ ossia non sono più inseriti né in un percorso scolastico/formativo e neppure in un'attività lavorativa: una percentuale che aumenta tra le donne (27,7%) rispetto agli uomini (24,4%). Nel Rapporto *Noi Italia*, l'Istat spiega che nel 2013 si è avuto l'incremento più sostenuto degli ultimi anni della percentuale di Neet. Una quota che è nettamente superiore alla media della Ue, mentre l'incidenza è maggiore solo in Grecia (28,9%). Nella media dei paesi Ue, inoltre, circa la metà dei Neet è in cerca di un'occupazione, con picchi di oltre il 70% in Grecia, Spagna e Portogallo. Nel nostro Paese negli anni più recenti ci sono stati meno disoccupati e più inattivi. Tuttavia la quota di disoccupati tra i giovani Neet, cresciuta in misura significativa nel 2012, aumenta ulteriormente nel 2013 al 42,2% giungendo oggi oltre il 45%. Tra le Regioni, è la Sicilia con la quota più alta di Neet, seguita da Campania, Calabria e Puglia. Esattamente le stesse regioni nelle quali la Formazione Professionale è più esigua, fino a scomparire e dove gli istituti professionali sono meno diffusi.

Mentre i Paesi con più significativi tassi di successo scolastico ed inserimento lavorativo dei giovani presentano una componente consistente di corsi di Formazione Professionale (*Vet - Vocational Education and Training*) che interessano più di un terzo della popolazione giovanile¹⁰, in Italia questa percentuale cade al disotto del 20% con uno scarto di circa 15 punti percentuali, con una varianza importante per ciò che concerne le aree geografiche: più alta nella fascia del

⁹ NEET è l'acronimo inglese di "Not (engaged) in Education, Employment or Training", utilizzato per indicare individui che non sono impegnati nel ricevere un'istruzione o una formazione, non hanno un impiego né lo cercano, e non sono impegnati in altre attività assimilabili, quali ad esempio tirocini o lavori domestici.

¹⁰ In Germania, ed in generale nella fascia geografica che adotta il "sistema duale" (Austria, Olanda, parte del Belgio e della Svizzera, Sud Tirolo, Slovenia, parte dell'area dell'Est d'Europa), la percentuale dei giovani iscritti ai corsi di formazione professionale varia dal 40 al 50% del totale.





Nord, quella maggiormente competitiva nell'economia globale, molto contenuta, fino all'insignificanza, nel Mezzogiorno e nelle Isole, proprio là dove sarebbe più necessaria per lo sviluppo economico e l'occupazione giovanile. Un esempio lampante di programmazione... anticiclica dell'offerta formativa!

Come afferma l'Unione europea¹¹, «l'IFP iniziale può contribuire in maniera significativa a combattere gli abbandoni, a migliorare l'equità nell'istruzione e a promuovere la mobilità sociale ascendente dei gruppi a rischio tramite:

- la fornitura di istruzione di elevata qualità basata sull'apprendimento orientato sul mondo del lavoro e adattato alle necessità individuali;
- percorsi che colleghino l'IFP all'istruzione superiore, rendendola accessibile per i gruppi a rischio;
- appropriati "sistemi di tracciatura" volti a monitorare i tassi di occupazione degli studenti IFP, segnatamente di quelli appartenenti ai gruppi a rischio [...]

Al fine di sviluppare le competenze chiave per la cittadinanza attiva è opportuno rafforzare i partenariati tra fornitori di IFP, comunità locale, organizzazioni della società civile, genitori e studenti».

Il documento va ancora più in là, fornendo indicazioni metodologiche: «I prestatori di IFP dovrebbero ricorrere all'apprendimento basato sull'esperienza, esponendo i discenti ad attività non routinarie ed a situazioni non tipiche. Vi è un'evidente necessità di promuovere l'apprendimento attivo sia nell'IFP incentrata sul mondo del lavoro che nell'IFP a livello scolastico, offrendo alle persone l'opportunità di controllare e sviluppare il proprio apprendimento, anche tramite il ricorso a strumenti TCI innovativi, creativi ed elaborati ad hoc, compreso l'e-learning, per migliorare l'accessibilità e la flessibilità della formazione.

Al contempo si dovrebbe incoraggiare e rendere accessibile a tutti gli studenti IFP – indipendentemente dal loro programma e settore di studio – la formazione all'imprenditorialità intesa come spirito d'iniziativa, capacità di attuare le idee nella pratica, creatività e autofiducia. Tale formazione dovrebbe rendere gli studenti coscienti della possibilità di intraprendere una carriera imprenditoriale, insegnando come si fonda un'impresa. L'imprenditorialità deve diventare una normale componente del quadro di competenze richiesto agli insegnanti ed istruttori. A livello europeo si dovrebbero sostenere e sviluppare ulteriormente diverse iniziative, come la creazione di reti, il progetto pilota Erasmus Giovani Imprenditori e gli scambi tra docenti ed imprenditori, al fine di promuovere l'imprenditorialità e le buone pratiche in materia di formazione all'imprenditorialità».

¹¹ Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni - *Un nuovo slancio per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale a sostegno della strategia Europa 2020.* /* COM/2010/0296 def. */





Di conseguenza, è possibile affermare che l'alto tasso di dispersione e del fenomeno Neet richiedono una scuola popolare centrata sul lavoro, basata sull'apprendimento per esperienza, innovativa, orientata all'imprenditorialità che per il nostro paese significa prevalentemente lavoro autonomo artigiano e micro impresa.

La scuola popolare per il lavoro: il principio di corrispondenza

Le buone performance dei CFP dimostrano come sia infondata la tesi, molto diffusa nel mondo intellettuale, della "mutazione antropologica" della mente dei "nativi digitali" a seguito delle innovazioni tecnologiche relative alla comunicazione. È l'idea del passaggio evolutivo dal "cervello che legge" al "cervello digitale" e del contestuale passaggio da un modo di apprendere centrato sul libro ad un approccio multidimensionale (multitasking) che provocherebbe un'attenzione parziale continua, tale da impedire la formazione nel cervello umano di un sapere più profondo, consistente e persistente¹². Diversamente da quanto sostenuto da queste narrazioni, la questione decisiva dell'educazione nelle società complesse è costituita dall'inerzia culturale¹³: la didattica prevalente nelle nostre scuole (ed università) vede gli studenti in una situazione di passività. Occorre mobilitare le risorse intrinseche dei giovani: curiosità, apprezzamento, interiorizzazione delle virtù degli adulti di riferimento, essere competenti, essere riconosciuti utili dagli altri¹⁴.

Questi giovani hanno bisogno di punti di riferimento, che è come dire che la formazione avviene solo entro la prospettiva dell'educazione alla vita adulta, al noviziato. Per questo, serve una proposta formativa centrata su:

- compiti reali entro situazioni di apprendimento, attive e per scoperta, che mobilitano le risorse intrinseche degli allievi;
- unitarietà del sapere evidenziato da "opere" significative e dotate di valore, rivolte ad interlocutori che le possano apprezzare;
- valorizzazione del gruppo;

¹² Cfr. WOLF M., *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano, 2009; inoltre ANTONUCCI F., *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*, Laterza, Roma-Bari, 2001.

¹³ Facciamo riferimento al significato proposto dal filosofo e matematico inglese Alfred North Whitehead che l'ha esposto in un suo libro del 1929, intitolato *Le finalità dell'educazione*. Secondo questi, è "inerte" quel tipo di conoscenza che lo studente è in grado di esprimere, ma che non sa usare: «le idee inerti sono quelle semplicemente immagazzinate nella mente, senza essere valorizzate, né sottoposte ad esame, né combinate in nuove relazioni con altre idee» (WHITEHEAD 1969, p. 4).

¹⁴ Cfr. BRUNER J.S., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2009.





- rilievo dell'alternanza formativa e del "capolavoro";
- autovalutazione.

Se il processo di apprendimento segue la linea della «teoria dell'istruzione», ogni livello del sistema cercherà di liberarsi dagli allievi che non hanno raggiunto gli standard del livello precedente. In questo modo una parte degli iscritti viene «buttato fuori» passando ad una tipologia di scuola considerata più facile e di minore valore culturale.

Questa scrematura è la causa principale della dispersione e rileva l'assenza di una prospettiva di valorizzazione dei talenti nella logica della «ulteriore chance» che consenta allo studente un ricominciamento.

Il CFP è a tutti gli effetti la «scuola dei talenti», ed in quanto tale deve saper mettere in atto soluzioni differenti rispetto alle difficoltà con cui si confronta. La valorizzazione dei talenti si riferisce a tutti gli iscritti e non solo a quelli che mostrano livelli di prestazioni superiori rispetto alla media¹⁵.

Per questo occorre modificare la deriva scolastica degli Istituti professionali con il loro corredo di test di ingresso, recuperi e «avvii alla porta di uscita», ma occorre anche introdurre uno spazio formativo non didattico che comprenda modalità di apprendimento e di crescita centrate sul gruppo dei pari, su laboratori interni ed esterni (alternanza), sulle varie forme di responsabilizzazione rese possibili da un clima formativo attivo e proteso verso l'offerta di servizi culturali e professionali al territorio.

L'inclusione non viene favorita abbassando continuamente l'asticella, banalizzando i saperi e «andando incontro» alle esigenze dei ragazzi. Probabilmente questa strategia aumenta l'esclusione, piuttosto che il contrario. Va evitata assolutamente la medicalizzazione del disapprendimento che sottrae agli allievi gli stimoli per la loro crescita.

Occorre dare vita alla cultura peculiare della scuola professionale, puntando su attività educative e formative in grado di suscitare affezione, che possiedano un valore intrinseco e che pongano l'allievo al centro del suo cammino di apprendimento.

La noia è il segnale di un legame fragile con la realtà; l'insegnante può nascondersela dietro una parvenza professionale, ma se l'allievo impara da questi a svolgere il suo «mestiere» al ribasso, finisce per perdere interesse e motivazione.

La scuola professionale o "scuola del lavoro" è la soluzione in grado di garantire una più elevata corrispondenza con le caratteristiche dei giovani di estrazione popolare che in buona parte richiedono percorsi formativi che consentano

¹⁵ È la concezione "eccellente" dei talenti espressa da McCLELLAND D.C., *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, FrancoAngeli, Milano, 2005.





loro di inserirsi nel mondo del lavoro con tre-quattro anno di studi, e che sono disponibili a proseguire nell'istruzione tecnica superiore (o nei corsi IFTS) anche lungo il corso della loro vita.

Tale corrispondenza ha un valore motivazionale, riscontrabile nella capacità di combattere l'inerzia e di suscitare l'implicazione ed il coinvolgimento attivo degli allievi che rispondono alla proposta formativa tramite una partecipazione creativa, mostrando così la qualità vitale del sapere acquisito.

Compito del Centro di Formazione Professionale è assicurare le condizioni che consentano ad ogni allievo di trovare la possibilità di tradurre i propri talenti e le proprie risorse in competenze reali. Per comprendere questo importante compito, occorre assolutamente superare lo stereotipo della scuola del lavoro come "scuola facile" e ricettacolo di ragazzi problematici.

Da quanto detto discendono tre proposte: la scuola del lavoro, l'impresa pedagogica, la valutazione appropriata.

Diffondere la scuola del lavoro in tutto il Paese

È tempo di porre mano ad un movimento per una scuola del lavoro, popolare, centrata sul principio dell'"intelligenza nelle mani"¹⁶, diffuso nell'intero Paese, in particolare nel Mezzogiorno e nelle Isole.

Piuttosto che insistere in una frammentazione di interventi parziali ed inefficaci formalmente volti a combattere la dispersione scolastica, semplici palliativi che lasciano intatti i processi che la generano, occorre puntare alla disseminazione di una vera "scuola professionale", dal carattere integro e nel contempo innovativo, che si ponga in una prospettiva differente da quella dell'istruzione, in grado di contrastare il disciplinarismo e l'inerzia culturale ancora imperanti e di costituire un punto di riferimento per i giovani e le loro famiglie, ed inoltre delle imprese, degli operatori del sistema educativo, degli orientatori, del mondo accademico, degli enti locali ed infine dei media.

Occorre porre mano al cantiere della scuola professionale del 2020, centrata sul lavoro e sulla cultura attiva, quel binomio che può consentire ai giovani di assumere ruoli significativi ed utili, riconosciuti dagli altri. Sui CFP e sugli Istituti professionali rinnovati si gioca la capacità del sistema educativo di dare voce e sostanza ad una cultura popolare adeguata al nostro tempo.

È un terreno totalmente aperto, nel quale pochi – tranne gli Enti di FP – si stanno muovendo, uno spazio popolare, nel quale si realizza una reale integra-

¹⁶ Vedi NICOLI D. (a cura di), *L'intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella formazione professionale*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ), 2014.





zione di ragazzi e giovani stranieri, sulla base di una concezione vocazionale della propria identità e di un solido legame di comunità.

Come al tempo di Don Bosco, anche questi giovani, come allora «pericolanti», «hanno una naturale intelligenza per conoscere il bene che loro vien fatto personalmente, ed insieme sono pur dotati di un cuore sensibile facilmente aperto alla riconoscenza»¹⁷.

Vi sono due linee di intervento: una legata alla riflessione e l'altra all'azione, ma vanno impostate a ritroso, privilegiando l'azione e favorendo a partire da questa processi riflessivi in grado di scardinare stereotipi culturali ancora molto diffusi.

L'azione consiste nell'avvio di una campagna composta da cinque iniziative:

1. *valorizzazione della rete dei CFP e delle strutture formative esistenti*, concentrate soprattutto nel Nord del Paese, come le "scuole/piazze dei mestieri", in modo da consentire la massima espressione del loro potenziale formativo, eliminando gli ostacoli specie finanziari che impediscono loro di accogliere tutti i giovani attualmente interessati ad iscriversi e che, trovandosi impossibilitati a farlo, ripiegano su soluzioni non corrispondenti finendo per alimentare il serbatoio della dispersione e dell'inazione.
2. *Rilancio della presenza dei CFP nel Mezzogiorno e nelle isole*, ma anche nel Centro Italia in cui sono stati ridotti ad una componente marginale dell'offerta formativa: è qui che si coglie l'urgenza più sentita di una vera scuola professionale, dove gli effetti negativi della crisi si sommano ad una struttura economica e lavorativa poco competitiva. Serve una forte mobilitazione delle diverse forze sociali ed economiche, istituzionali e religiose al fine di dar vita ad una rete di nuove «scuole del lavoro» finalizzate a formare giovani in grado di inserirsi in ambiti di lavoro innovativi, sulla base di una formazione aperta al contesto globale e situata nel territorio di appartenenza. Tali scuole dovrebbero prevedere un'offerta mista: corsi di formazione, attività di orientamento, servizi di placement e start up per l'avvio di imprese artigiane. Le prime forze da mobilitare sono gli Enti di formazione professionale, che potrebbero realizzare gemellaggi con altre sedi italiane ed europee. È un progetto che si colloca nel solco dei movimenti sociali popolari, su un tema molto sentito dalle popolazioni, in grado di smuovere il torpore e la distrazione delle amministrazioni locali e nazionali.
3. *Rilancio dell'Istituto professionale*, che nel corso del tempo ha assunto una fisionomia contrastante l'identità originaria che lo ha portato a diventare una sorta di "liceo del popolo". Anche le ultime "riforme" hanno condotto ad

¹⁷ BOSCO G., *Scritti pedagogici e spirituali*, LAS, Roma, 1987, p. 98.





una riduzione del loro carattere prettamente “professionale” togliendo ore all’area di indirizzo ed ai laboratori ed aumentando sempre più il peso relativo delle lezioni teoriche frammentate tra un numero esagerato di discipline. Questo rilancio richiede una differente configurazione, centrata sul laboratorio professionale dove operano “maestri del lavoro” dotati di reale ed attuale esperienza lavorativa svolta nel contesto economico di riferimento, dove intorno al laboratorio professionale convergono le discipline teoriche, dove il metodo di apprendimento si svolge puntando sulle corde del gusto, dell’utilità e della meraviglia, dove infine il processo formativo è coprogettato, cogestito e covalutato con i soggetti del mondo economico con cui la scuola professionale stringe una vera e propria alleanza.

4. Sperimentazione di un *nuovo modello di formazione in apprendistato per i minori*, finalizzato all’acquisizione di qualifiche e diplomi di istruzione e formazione professionale, svolto entro un’alleanza metodologica ed organizzativa tra imprese, CFP ed istituti professionali. Si tratta da un lato di superare il dualismo deleterio tra “pratica” (svolta in azienda) e “teoria” (svolta nelle aule di studio), favorendo un modello di formazione integrato che parta dai compiti di realtà esercitati negli ambiti di lavoro, visti secondo una successione progressiva che va dall’osservazione, all’affiancamento fino all’espletamento di compiti autonomi prima semplici poi sempre più complessi.
5. Avvio di un *sistema efficace di orientamento* centrato sulle propensioni ed i talenti dei ragazzi, il più possibile realistico e svolto “in situazione”, secondo il principio non solo del rendimento scolastico disciplinare, ma della corrispondenza tra propensioni personali e culture del lavoro attuali. Sono definitivamente superati i seguenti modelli di orientamento: la concezione “disciplinare” che fa coincidere successo degli studi e successo del progetto personale, misurato in voti; la visione “dualistica” che separa la cultura di base e la cultura specialistica; la visione “procrastinante” basata sul rinvio delle scelte; la visione “patologistica” che divide i giovani in “capaci” da indirizzare al liceo e gli altri agli istituti tecnici e professionali; infine la concezione «signorile» in base alla quale una parte consistente della gioventù ha fatto scelte scolastiche (e lavorative) difformi rispetto alla struttura del nostro sistema economico. Occorre una revisione profonda delle pratiche di orientamento centrata sulla svolta verso la realtà, sull’orientamento attivo e sulla proposta del lavoro come valore personale e sociale.

Accanto a ciò, ed in relazione con la campagna di diffusione di una vera “scuola del lavoro” nel nostro Paese, è necessario un intervento di natura più riflessiva che sappia diffondere il significato autentico di lavoro, educazione attiva, formazione efficace, comunità educativa, apprendimento per compiti di realtà, valutazione attendibile, alleanza formativa nel territorio. Si possono pre-





vedere iniziative (sito on line, newsletter mensile, ...) dal titolo "La buona formazione" che propongono e offrono dati, esperienze, commenti, strumenti didattici, iniziative rilevanti nel contesto nazionale ed europeo, iniziative pubbliche sulla metodologia e sulle esperienze significative.

L'impresa pedagogica

La cultura del lavoro e dell'impresa ha attraversato nel nostro Paese un periodo difficile, contrastata da una varietà di tradizioni intellettuali spesso profondamente segnate da ideologie di senso contrario, ma è sopravvissuta accettando però di essere collocata in una riserva, entro una sorta di subalternità culturale. Solo con la crisi economica si è riaccesa l'attenzione nei suoi confronti, specie nella versione dell'alternanza, il più diffuso, quello che incontra meno opposizioni e che si apre meglio la strada nel contesto economico. Accanto a questo, con peso minore, si sono affacciati il modello dell'apprendistato, quello della scuola bottega ed infine il modello dell'impresa simulata.

Occorre stimolare nelle imprese e nelle loro associazioni l'assunzione di una strategia di gestione degli ingressi di nuovi lavoratori tramite l'alleanza con i CFP, le scuole e le università. Ciò richiede l'assunzione di un profilo di tutoraggio che coinvolga le figure di "maestri" presenti nell'organizzazione del lavoro, prevedendo posizioni di stage stabili, adeguatamente assistite da personale dotato di sensibilità pedagogica. Il modello prevalente è quello dell'alternanza, una metodologia che mira a formare persone in grado di affrontare in modo consapevole e attivo le responsabilità della vita adulta. Tale metodologia consente di alternare attività presso la scuola, docenza frontale, esercitazione, ricerca, progetto ed attività esterne sotto forma di visite, ricerche, compiti reali, nella direzione della coprogettazione, coformazione e covalutazione: un'alleanza educativa territoriale tra scuola, CFP ed imprese. In tal modo si persegue una formazione efficace e si colloca l'attività formativa entro situazioni di apprendimento inserite nella cultura reale della società. Accanto a ciò, ed in forma integrata, va sperimentato un modello di apprendistato per minori, come sopra indicato, così da prevedere una varietà di soluzioni per la nuova "impresa pedagogica".

Si intende qualificare il rapporto tra Centri di formazione/lavoro ed imprese sulla base di un'alleanza educativa tramite l'istituzione di un marchio denominato "Impresa pedagogica", sulla base di un'apposita linea guida in cui saranno evidenziati, nelle imprese impegnate in tale "alleanza formativa", i caratteri di uno stile di gestione delle risorse umane centrato sulla cooperazione con il CFP e sui valori della persona, dell'educazione, del radicamento territoriale, dell'apertura, dell'intrapresa e del lavoro. Il marchio, gestito da una Fondazione ad





hoc, prevede un piano di comunicazione pubblica e di eventi come concorsi nazionali e locali, oltre ad impegni reciproci per i tutor aziendali e formativi.

La valutazione appropriata dell'Istruzione e Formazione Professionale ed il Bilancio sociale

Nell'ambito del sistema nazionale di valutazione, d'intesa con Invalsi e Regioni, si sta già sperimentando un sistema di autovalutazione proprio della Formazione Professionale, VALEF, centrato sull'autovalutazione, così da superare la forte lacuna di comunicabilità del suo valore peculiare, ed acquisire una legittimazione pubblica sulla base di un sistema rigoroso di valutazione, che possa superare pregiudizi, oltre che fare chiarezza nel sistema della FP. Ciò allo scopo di semplificare ed unificare le pratiche valutative, sollecitare gli Enti a comprendere la propria realtà, elaborare piani di miglioramento e comunicare in modo esplicito gli effetti che procurano.

È necessario disporre di un modello valutativo conforme alla natura della "scuola del lavoro" come scuola del territorio. La stessa idea del bilancio sociale chiarisce che lo schema di riferimento disegna un soggetto autonomo (non autarchico) che, muovendosi entro i compiti ed i traguardi formativi definiti a livello nazionale ed integrati localmente, elabora un'offerta formativa che discende dalla lettura del contesto. In tal modo, la scuola del lavoro assume un profilo di servizio educativo e culturale del territorio, in particolare delle forze sociali con cui si allea e che esprimono la domanda formativa della comunità sociale. Ciò richiede un'attenta lettura della realtà, un'alleanza con i soggetti con cui coopera, un impianto di valutazione che prende le mosse dai benefici che la scuola apporta agli attori ed al contesto in cui è inserita.

La sua qualità si evidenzia in quattro missioni:

1. essere punto di riferimento per il territorio e ricevere da questo risorse (economiche, materiali, professionali e di esperienza) che ne segnalino la «buona reputazione».
2. Attrarre, suscitare e mobilitare le risorse ed i talenti degli allievi (con l'attività formativa e con le iniziative educative ulteriori) entro le relazioni fondamentali che ne costituiscono la personalità.
3. Formare in modo educativo i giovani (crescita nella cultura, scoperta del mondo ed azione positiva nel reale, occupabilità tramite l'apprendimento di un mestiere, scoperta di se stessi e della propria strada).
4. Svolgere un'azione generativa per famiglie, mondo economico, mondo associativo ed istituzionale (genitorialità).

Il *Bilancio sociale* consiste nella rendicontazione pubblica, e quindi nella dif-





fusione dei risultati raggiunti, mettendo in luce, per ogni attore della scuola del lavoro, i benefici che questa ha apportato loro:

- allievi: un sapere «vivo» ed opportunità concrete di inserimento autonomo e responsabile nella realtà;
- famiglie: un servizio coerente con le attese ed un contributo allo stile genitoriale;
- forze economiche: un contributo alla conoscenza del contesto, a scelte orientative autonome e responsabili, alla formazione di persone dotate di saperi e competenze provate e validate «in azione»;
- comunità: un servizio educativo e culturale che valorizzi il legame con il territorio, stimoli le forze vitali ivi presenti in senso generativo.

Il bilancio è elaborato tramite indicatori e dati comparabili, quantitativi e qualitativi, sia in una dimensione di trasparenza sia in una dimensione di condivisione e promozione al miglioramento del servizio offerto alla comunità di appartenenza.







Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane

“La scuola che vorrei”... o delle pratiche didattiche. Studio di caso su alcuni percorsi di IeFP in Regione Lazio

GIANCARLO GOLA - GIUSEPPE TACCONI¹

■
OSSERVATORIO
sulle politiche formative

In continuità con le ricerche sui percorsi IeFP nelle diverse regioni italiane, il contributo intende esplorare come una didattica professionalizzante e laboratoriale, posta al centro dei percorsi curricolari di Istruzione e Formazione Professionale, venga attuata e possa dare “valore” all’esperienza di apprendimento, non solo sul piano operativo, ma anche cognitivo, sostenendo un’ipotesi didattica che valorizzi l’intelligenza pratica. L’affondo passa attraverso l’incontro con docenti di quelle scuole nelle quali l’inclinazione maggiore è di sostenere una professione o recuperare all’apprendimento i giovani che necessitano di percorsi centrati sull’esperienza e finalizzati, attraverso la pratica, a comprendere l’utilità delle conoscenze teoriche e a saperle attualizzare nei contesti di vita e di lavoro.

In continuity with the previous studies on Initial Vocational Education and Training in different Italian regions, the paper explores how a practical teaching experience could give value to practical knowledge.



■ Introduzione

Da un lato l’ISFOL rileva come, nell’Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), ma anche nelle istituzioni scolastiche, si avverta la necessità di innovare il curriculum prevedendo attività di approfondimento, ma anche contenuti, tra-

¹ C.A.R.V.E.T. (Center for Action Research in Vocational Education and Training), Università degli Studi di Verona.



sversali e non, trattati con approccio innovativo, così da sviluppare un modello pedagogico e didattico *ad hoc* (si pensi al caso mediatico delle metodologie didattiche “capovolte” e alle continue sollecitazioni di cambiamento paradigmatico nell’istruzione). Questi temi introducono nuove piste di riflessione e di ricerca in ambito scolastico ed educativo, che contribuiscano a mettere a regime, sistematizzare, rendere esplicite e uniformi sul territorio nazionale, le molte pratiche didattiche informali e tacite (anche a partire da esperienze internazionali di insegnamento/apprendimento).

Dall’altro lato, quasi in tono di dissenso, si richiede un ritorno a scopi più “nativi” della scuola, nel senso ampio, come in una recente intervista, a partire dal suo saggio, Scotto di Luzio affermava: «La scuola che vorrei è una scuola di cultura, che riduca il peso assurdo che in questi anni è stato attribuito alle pratiche e che riscopra il valore degli studi. Una scuola insomma dedita alla funzione per cui è nata nel corso del diciassettesimo secolo, la trasmissione della conoscenza» (Bertuzzi, Rebershegg, 2014, p. 9).

Su un piano strettamente cartesiano, le due posizioni sembrano diametralmente opposte e appare difficile un avvicinamento. In taluni casi, si trovano alunni affaticati da un “peso cognitivo” a volte insuperabile, nonché docenti arroccati su posizioni e stili di insegnamento di comodo, in altri, si ritrovano (come spesso documentato, anche da recenti ricerche Tacconi, 2007; 2010; 2011) docenti appassionati e studenti coinvolti a cui basta dare *input* diversi (a volte moderni, a volte semplici) per favorire vie di accesso al sapere che passano dalle esperienze concrete, dalle “mani”.

Metodo

Le domande che guidano questo approfondimento di caso riprendono alcune delle questioni iniziali dell’Osservatorio IeFP (cfr. Tacconi, Gola, 2012) e rinnovate negli approfondimenti dedicati ai casi di studio (Gola, Tacconi 2015), in particolare la caratterizzazione dei percorsi di IeFP a titolarità degli enti di formazione e a titolarità delle Istituzioni scolastiche, le curvature specifiche, le modalità di integrazione, sia in senso orizzontale che verticale dei percorsi e quindi la presenza o meno di passaggi tra i diversi ambiti del sistema di IeFP, gli elementi gestionali dei percorsi (dotazione di personale, laboratori didattici, esperienze di collaborazione esterna) e come vengono affrontate le esigenze poste dalla prospettiva degli assi culturali. Accanto a queste sollecitazioni, i ricercatori hanno voluto porre attenzione anche ai processi di insegnamento-apprendimento e alle attività didattiche nell’IeFP (in particolare, quelle riferibili all’area delle competenze tecnico-professionali), in funzione degli allievi stessi, po-



nendo attenzione a quale significatività assumano, sul piano cognitivo, le esperienze didattiche attuate.

In linea di continuità con i precedenti studi di caso, oltre ad un tentativo di comparazione di dati ed elementi quantitativi, ricavabili dalla documentazione messa a disposizione dalle istituzioni formative selezionate, si è deciso un affondo che rispondesse ad una specifica epistemologia di ricerca di matrice qualitativa, in adesione a metodi di ricerca già praticati (Tacconi, Mejia Gomez, 2010; 2013; Tacconi 2011; Merriam 1998), attraverso i quali raggiungere una comprensione profonda ed originaria della pratica formativa, delle esperienze e dei racconti dei docenti. I partecipanti, in questo tipo di ricerca, diventano a pieno titolo soggetti attivi della ricerca. Sono insegnanti e formatori che svolgono compiti didattici e di orientamento nei percorsi di IeFP.

La tecnica di raccolta dei dati qualitativi, coerente con precedenti approcci, è stata quella dell'intervista in piccolo gruppo (Tacconi, Mejia-Gomez 2010, pp. 16-19; Tacconi, 2011, p. 46), in una prima fase riprendendo il modello di raccolta già documentato nel precedente studio di caso (Gola, Tacconi, 2015, pp. 168), che oltre a sondare alcune note relative alla posizione personale dei docenti, cercano di mettere in evidenza episodi e strategie didattiche adottate in questi specifici contesti formativi². Sempre in adesione al protocollo già documentato, in una seconda fase di raccolta, partendo dalle risposte dei singoli partecipanti, si è proposta una traccia di discussione di gruppo che poneva particolare attenzione al collegamento tra le strategie didattiche che ogni insegnante adottava e il contenuto culturale o professionale dell'insegnamento.

Le interviste e gli incontri sono stati registrati e l'esito trascritto integralmente; unitamente ai documenti raccolti costituiscono il repertorio di dati sui quali i ricercatori hanno posto una specifica attenzione e hanno svolto l'analisi e la rielaborazione. Il processo di analisi è stato condotto sui dati scritti e sulle interviste di gruppo, attraverso un percorso di lettura attenta e ripetuta, che portasse ad individuare unità di testo significative e temi emergenti. L'obiettivo della ricerca non era tanto l'individuazione delle teorie esperienziali sottese ai racconti di esperienza dei partecipanti, quanto l'individuazione di alcuni nuclei tematici di rilievo utili a confrontare le questioni poste nel contesto della IeFP.

² Scegliamo di denominare gli incontri di gruppo Focus Group (FG), per quanto la tecnica utilizzata si differenzi dal FG tradizionale. I partecipanti al primo incontro (FG1) sono stati 4 insegnanti del CFP, di area culturale e di area tecnico-professionale. I FG sono stati realizzati nel mese di maggio 2015 (presso l'IP, non si sono potuti condurre i focus group previsti che sono stati rinviati ad un momento successivo al presente contributo). Le interviste ai dirigenti scolastici sono denominate Int_1 (presso CFP) e Int_2 (presso IP).



L'IeFP e i casi studio

L'IeFP, con la più alta percentuale di ore di pratica e laboratorio, è un percorso che permette un immediato inserimento nel mercato del lavoro, ma anche lo sviluppo di competenze di cittadinanza. Si caratterizza come un percorso formativo meno teorico di quello scolastico e maggiormente aderente alle dinamiche del mondo lavorativo. Di natura professionalizzante, i percorsi triennali offrono una didattica progettuale, una valutazione per conoscenze, abilità, competenze, nonché specifiche attività laboratoriali e la possibilità di svolgere un tirocinio nell'ambito del curriculum formativo. Il tutto senza perdere la possibilità – per chi lo desidera – di proseguire gli studi, continuando, presso qualsiasi istituto superiore, con il quarto e quinto anno e accedendo così anche all'esame di stato. I numeri confermano la bontà di tali percorsi: gli iscritti ai percorsi di IeFP continuano ad aumentare e, sul fronte lavorativo, è da sottolineare che, ad un anno dalla qualifica, la maggioranza degli allievi trova lavoro, spesso in coerenza con la qualifica professionale conseguita.

I percorsi di IeFP³, nati sperimentalmente nel 2003 e divenuti ordinamentali nell'a.s.f. 2010-11, si dimostrano un canale dinamico e vitale non solo, come assistiamo da anni, per la progressiva crescita della partecipazione, ma anche, come confermato dalla recente indagine ISFOL sugli esiti occupazionali (ISFOL, 2014), per la loro capacità di svolgere una duplice funzione. Da un lato contribuiscono alla professionalizzazione di un target giovanile che vocazionalmente intende acquisire specifiche competenze in riferimento a una figura e ad una area professionale. Dall'altro, riescono a recuperare all'apprendimento quei giovani che, spesso approdati alla IeFP da iter scolastici poco lineari, necessitano di percorsi centrati sull'esperienza e finalizzati, attraverso la pratica, a comprendere l'utilità delle conoscenze teoriche e a saperle attualizzare nei contesti di vita e di lavoro (ISFOL, 2014, pp. 5-9). L'azione della IeFP tocca, in primo luogo, gli studenti a rischio di abbandono con percorso irregolare e con una scarsa consapevolezza dei propri mezzi: sono i ragazzi che subiscono un "orientamento per dirottamento", in genere, dal secondo anno dei percorsi dell'Istruzione tecnica e professionale. La quota di chi sceglie la IeFP per scelta primaria, e non per ripiego, è abbastanza alta, sia tra le Istituzioni formative (41,4%, mentre nell'a.f.

³ Il sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) si articola in percorsi di durata triennale e quadriennale, finalizzati al conseguimento - rispettivamente - di qualifiche (EQF3) e diplomi (EQF4) professionali. Le qualifiche e i diplomi professionali, di competenza regionale, sono riconosciuti e spendibili a livello nazionale e comunitario, in quanto compresi in un apposito Repertorio nazionale, condiviso tra Stato e Regioni con l'Accordo del 27 luglio 2011 (aggiornato con l'Accordo del 19 gennaio 2012).



2009/10 erano il 39,1%) che tra quelle in sussidiarietà integrativa (37,6% in Italia, con una punta dell'88% nel Lazio) mentre, tra le Istituzioni scolastiche della sussidiarietà complementare, meno di 2 studenti su 3 è quattordicenne (30,2%).

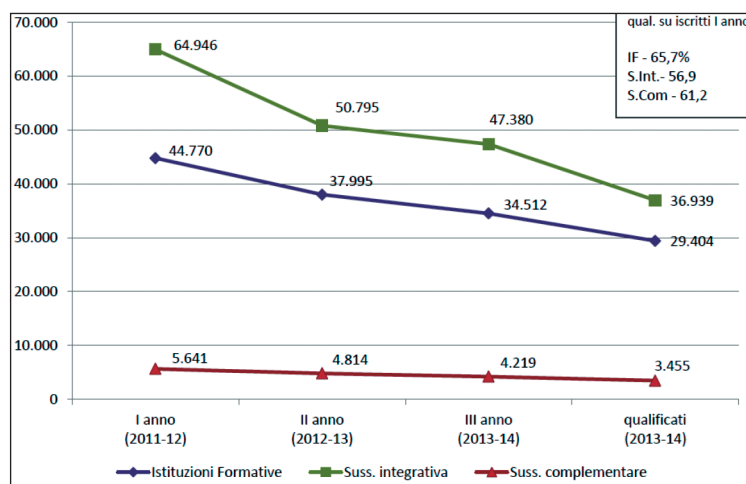
Tuttavia, malgrado i buoni risultati che riescono ad ottenere, i percorsi di IeFP soffrono di una insufficiente visibilità da parte dei giovani e delle famiglie, come emerso da un'altra e più recente indagine ISFOL sulla conoscenza, da parte della popolazione adulta, del sistema educativo di IeFP: i dati confermano un bagaglio conoscitivo piuttosto scarso rispetto all'architettura complessiva del sistema educativo italiano, in particolar modo verso le filiere professionalizzanti come i percorsi di IeFP, per lo più confusi con i percorsi ordinamentali dell'istruzione professionale. Di conseguenza, risulta di difficile comprensione la distinzione tra i percorsi realizzati dalle agenzie formative accreditate e quelli svolti dagli IP in regime di sussidiarietà, con evidenti ricadute negative sulle scelte dei giovani e delle famiglie, aspetto sul quale sarà opportuno lavorare nell'ottica di aumentare la visibilità e ancor di più l'attrattività del sistema di IeFP (Isfol, 2015, p. 17). Come osserva l'ISFOL, dalle ultime indagini (2015, p. 8) il totale degli iscritti nel sistema IeFP (I-IV anno) è arrivato a superare, per il 2013-14, le 328 mila unità (precisamente 328.174 giovani). Gli iscritti alla IeFP svolta a scuola sono oltre 187 mila (57% del totale iscritti), in larghissima maggioranza in sussidiarietà integrativa. Gli iscritti presso le Istituzioni Formative sono, nei quattro anni, oltre 141 mila (43% del totale). Il 77% dei qualificati afferisce a 7 figure prevalenti (sulle 22 qualifiche complessive dell'IeFP, previste dall'Accordo Stato-Regioni del 27/07/2011 e del 19/01/2012). Le qualifiche della ristorazione e benessere sono i settori più scelti dagli allievi, seguiti da meccanico, elettrico, amministrativo-segretariale e grafico.

Il 2013-14 è anche l'anno in cui è arrivato a compimento il primo triennio dei percorsi svolti in regime di sussidiarietà su tutto il territorio nazionale, dopo che, nel 2012-13, avevano visto il completamento i percorsi di quattro regioni anticipatarie (Valle d'Aosta, Lombardia, Toscana e Marche). L'introduzione "normativa" del principio di sussidiarietà, che prevedeva il supporto delle Istituzioni scolastiche nei territori dove l'offerta IeFP da parte delle Istituzioni formative non fosse riuscita a coprire la domanda di formazione, si è di fatto trasformato in un principio di progressiva sostituzione dei percorsi svolti presso gli Istituti Professionali di Stato rispetto a quelli realizzati presso i Centri accreditati dalle Regioni. L'esperienza delle Istituzioni formative sui fronti antidispersione, rimotivazione e recupero dei soggetti deboli, sull'uso delle metodologie didattiche attive nonché sulla progettazione e valutazione per competenze ha prodotto, in questi anni, risultati particolarmente interessanti, sia in termini di successo formativo degli allievi, sia sul fronte dei costi dei percorsi. Permane, ad oggi, la



perplessità che i percorsi di IeFP possano essere realizzati, in molti territori, unicamente dagli Istituti Professionali, che non sono sempre apparsi in grado di condurre al successo formativo gli allievi con maggiori difficoltà e i cui esiti occupazionali continuano a risultare inferiori a quelli dei soggetti usciti dalle Istituzioni Formative (ISFOL, 2015, pp. 5-6). La figura n.1 illustra gli esiti formativi dei giovani che si sono iscritti al primo anno nel 2011-12 arrivando ad acquisire, nell'a.f. 2013-14, una qualifica del Repertorio nazionale IeFP. Come per le annualità precedenti, anche il risultato del triennio 2011-14 risulta maggiormente favorevole per i Centri accreditati, presso i quali il 65,7% degli iscritti al primo anno raggiunge la qualifica (era il 68,1% per il triennio 2009-12). Per la prima volta è possibile osservare il risultato delle due tipologie di percorso in sussidiarietà, che conseguono risultati di qualche misura inferiori rispetto a quelli delle IF: 61,2% per la sussidiarietà complementare e 56,9% per la sussidiarietà integrativa. Si confermano dunque risultati migliori per gli allievi delle Istituzioni Formative, nonostante, con ogni probabilità, un target in partenza meno favorito per il successo formativo stesso (ivi, p.7).

Figura 1 – Tasso di successo formativo dei qualificati nell'a.f. 2013-14 per tipologia



(fonte ISFOL, 2015, p. 7; su dati regionali e provinciali, rilevazione MPLS, MIUR)

La scelta dei casi studio (esito di un incrocio di numerosi dati ed elementi) aveva, ed ha, l'obiettivo di individuare strutture formative che presentino alcune peculiarità nell'offerta formativa e nelle risposte alle esigenze di un determinato territorio e che organizzino nella loro proposta curricolare anche i percorsi in capo all'IeFP. Per rispondere alle istanze di cui sopra, si è optato per la scelta di alcuni casi, nello specifico due istituzioni formative, un Istituto Professionale e un CFP, collocate nella Regione Lazio: il centro di formazione e istruzione al la-

voro *ELIS* di Roma e *l'IPSIA Oliveri* di Tivoli. Le due istituzioni erogano percorsi IeFP in modalità ordinaria (il CFP) e in regime di sussidiarietà integrativa (IP); esse hanno, inoltre, una presenza storica nelle loro realtà territoriali e un'ampia rete di collaborazioni tra scuole ed aziende che facilita il successo formativo e l'attivazione di buone prassi didattiche⁴.

La Regione Lazio, in base all'Accordo territoriale del 9 febbraio 2011, adottò "in sede di prima applicazione", per l'a.s.f. 2011/12, il modello della sussidiarietà integrativa, mantenendo, comunque, la contemporanea presenza di percorsi triennali direttamente gestiti da istituzioni formative accreditate (cfr. Tacconi, Gola, 2013, p. 130). Successivamente alla cessazione della fase sperimentale, la Regione Lazio ha regolato con provvedimenti amministrativi le attività connesse ai percorsi triennali di IeFP, dando puntuale applicazione alla disciplina nazionale con la quale sono stati avviati in via ordinamentale i percorsi triennali di IeFP (cfr. Tacconi, Gola, 2013, p. 129). Infine, con il recente atto normativo (di cui alla Legge Regionale 20 aprile 2015, n. 5 – *Disposizioni sul sistema educativo regionale di istruzione e formazione professionale*), ha dato un impulso a questa tipologia di offerta e forse un primo tentativo di riordino.

Il sistema educativo regionale garantisce la realizzazione dei percorsi di IeFP destinati a persone di età compresa tra i quattordici e i diciotto anni, fermo restando che alle prime annualità possono iscriversi i minori di età compresa fra i quattordici e i sedici anni compiuti e che, comunque, abbiano titolo ad iscriversi al primo anno della scuola secondaria di secondo grado per l'assolvimento del diritto-dovere di IeFP di cui all'articolo 5. Il sistema educativo regionale è articolato in:

- a) percorsi di durata triennale, che si concludono con il conseguimento di una qualifica professionale di III livello europeo EQF, che costituisce titolo per l'accesso al quarto anno del sistema, ai quali possono accedere gli studenti diplomati della scuola secondaria di primo grado;
- b) percorsi di durata almeno quadriennale, che si concludono con il conseguimento di un diploma professionale di IV livello europeo. Tali percorsi vengono programmati nel caso in cui l'indirizzo di studi nei percorsi triennali non consenta di proseguire percorsi formativi coerenti presso gli Istituti professionali.

L'offerta formativa nel Lazio è strutturata in modo da favorire la realizzazione di percorsi sia gradualì, continui e progressivi, sia modulari che personalizzati e

⁴ Si veda a titolo esemplificativo il progetto di restauro "Adotta un monumento" dell'orologio storico ad acqua di Roma, conservato nei giardini del Pincio, che è stato riparato e mantenuto dagli allievi della Scuola di formazione per orafi e orologiai del Centro Elis.

di diversa durata e articolazione, in rapporto ai differenti stili di apprendimento e alle esigenze degli studenti e delle loro famiglie (v. Regione Lazio, 2015). I soggetti del sistema educativo regionale sono:

- a) le strutture formative facenti capo direttamente alle amministrazioni provinciali (CPFP);
- b) le strutture formative, accreditate o accreditabili, facenti capo direttamente alle amministrazioni comunali e alla Città metropolitana di Roma Capitale (CPFP);
- c) gli enti strumentali delle Province e della Città metropolitana di Roma Capitale istituiti ai sensi del decreto legislativo 18 agosto 2000, n. 267 (Testo Unico delle leggi sull'ordinamento degli enti locali) e successive modifiche (CPFP);
- d) gli organismi con strutture accreditate, secondo quanto previsto dal decreto ministeriale 29 novembre 2007 (Percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale ai sensi dell'articolo 1, comma 624 della legge 27 dicembre 2006, n. 296), con capacità di sviluppare un'offerta formativa non inferiore ai valori fissati in sede di indirizzi pluriennali di cui all'articolo 8, comma 2, con rapporto regolato convenzionalmente e individuate in seguito all'esito di procedure ad evidenza pubblica (CFP);
- e) gli Istituti professionali, con un ruolo integrativo e complementare al sistema educativo regionale, in applicazione del regime di sussidiarietà e secondo quanto previsto dalla disciplina statale nonché in base a un apposito atto della Giunta regionale. Gli Istituti professionali si relazionano con i soggetti di cui alle lettere a), b), c) e d) e firmano con tali soggetti intese di collaborazione (IP).

Nel Lazio l'adesione all'offerta sussidiaria integrativa degli Istituti Professionali per a.s. 2014-2015 vede coinvolti 71 istituti.

Tra questi, per il presente approfondimento, si annota il caso dell'IPSIA *Olivieri*⁵ (IP), istituto che è attualmente frequentato da circa 1000 studenti e consta di un corpo docenti di circa 100 insegnanti. È un istituto finalizzato alla preparazione culturale e professionale di operatori e tecnici che opereranno in diversi settori produttivi. Per rispondere alle richieste del territorio che invita la scuola ad una flessibilità e modularità dell'offerta formativa atta a soddisfare le

⁵ L'IPSIA "ORAZIO OLIVIERI" è un istituto di Tivoli (Roma), città non solo di eccezionale interesse storico ed archeologico, ma anche industriale e tecnologico. Infatti notevoli sono le potenzialità di sviluppo economico sia nel turismo che nelle attività industriali presenti nel territorio, soprattutto nel settore elettrico elettronico e meccanico, in gran parte decentrate nelle zone di pianura, naturale crocevia per i collegamenti con Roma (che dista una trentina di chilometri). Esso è articolato in due plessi: Tivoli (sede centrale), nel quale sono attivati gli indirizzi afferenti ai Servizi Commerciali e ai corsi di Manutenzione e assistenza tecnica e Produzioni industriali e artigianali, e quello di Guidonia Montecelio, nel quale è attivato l'indirizzo Produzioni industriali artigianali (chimico-biologico).



esigenze dei lavoratori e degli allievi impegnati in orario mattutino, ai corsi diurni si aggiunge anche il corso serale, rivolto a coloro che intendano conseguire una qualifica e/o un diploma di secondo grado. Nell'ottica dell'arricchimento dell'offerta e per rispondere ai bisogni dell'utenza e del territorio e creare occasioni di ricerca, la scuola attiva interventi formativi mirati, grazie a protocolli d'intesa sottoscritti tra MIUR e partner nazionali e internazionali, quali T Tep (Toyota Motor Italia) e Texa-Edu; progetti con finanziamento interno, nazionali, internazionali e con finanziamenti degli Enti Locali (Provincia di Roma e Regione Lazio); stage nell'ambito dell'alternanza scuola-lavoro (con i partner del territorio che accolgono gli allievi), corsi specialistici professionalizzanti, certificati secondo normativa europea, quali ECDL e CISCO, etc. L'Istituto si propone di dare una risposta efficace alla domanda sociale, ai bisogni degli allievi, sia sul piano culturale che su quello formativo, favorendo e stimolando i loro interessi in modo tale da promuovere una crescita consapevolmente creativa e rispettosa dei principi di pluralismo, solidarietà, responsabilità ed impegno personale, che governano i ruoli dell'essere uomo, cittadino, lavoratore, sempre più consapevole della necessità di rispondere alle mutate istanze del mondo del lavoro e di una società aperta alle diversità ed inserita a pieno titolo nel contesto europeo⁶.

Il secondo caso studio afferisce al CFP *Elis* (Educazione Lavoro Istruzione Sport), ente no-profit, il cui obiettivo primario è quello di formare i giovani al lavoro, attraverso una formazione completa, orientata alla crescita umana e personale, oltre che tecnica e professionale. Attualmente il CFP *Elis* è frequentato da 266 studenti (numero che negli anni si è mantenuto stabile) ed offre cinque percorsi di qualifica triennale. L'apprendimento delle conoscenze viene stimolato attraverso una didattica basata su attività pratiche e di laboratorio, tirocini e stage formativi. L'elevata percentuale di successo nell'inserimento professionale, immediatamente dopo il termine dei corsi frequentati in ELIS, testimonia l'efficacia della formazione e del rapporto con le aziende per soddisfare le reali esigenze del mercato. In questo modo si dà una risposta concreta alle necessità dei giovani anche per favorire la formazione di nuove famiglie sostenute dalla stabilità lavorativa. L'elevata percentuale di ore dedicata alla pratica, al laboratorio, all'alternanza scuola-lavoro e agli stage periodici, prevista in tutti i corsi *Elis*, permette a tutti gli allievi di affinare capacità tecnico-pratiche e di inserirsi rapidamente nel mondo del lavoro, anche grazie alla forte sinergia con il mondo

⁶ *Piano dell'Offerta Formativa 2014-15*, IPSIA "ORAZIO OLIVIERI", reperibile in www.ipiasolivieri.gov.it/pof_51.html.





delle aziende, che si è perfezionata nel tempo attraverso l'istituzione del Consel-Consortio Elis, un consorzio strutturato di imprese private e organismi pubblici, con l'obiettivo primario di favorire la transizione dei giovani verso il mondo del lavoro, che serve sia i giovani in uscita dai percorsi triennali, sia giovani diplomati e ai manager⁷.

Una "lettura" di alcuni percorsi IeFP nell'area della meccanica e manutenzione

Lo studio di caso si è focalizzato sui percorsi di durata triennale (IeFP) che consentono di conseguire la qualifica relativa alla figura professionale di *Operatore Meccanico* (in capo al CFP) e di *Operatore alla riparazione dei veicoli a motore* (in capo all'IP), così come delineata dal documento sugli standard minimi stabiliti dalla Conferenza Stato-Regioni (figure del Repertorio Nazionale dell'Offerta di IeFP, all. 2 all'Accordo Stato-Regioni del 27.07.2011, integrato dall'Accordo Stato-Regioni del 19.01.2012), erogati dalle due diverse istituzioni formative, l'Istituto professionale (IP) e il Centro di Formazione Professionale (CFP).

Si tratta di due figure professionali affini per tipologia di attività professionali, come si evince dalla descrizione sintetica delle competenze (e dalla proposta curricolare, v. Tab. n. 1-2), pur considerando qualche possibile distinzione nelle ricadute lavorative, come, nel primo caso, operatori destinati alla manutenzione di apparati, impianti, servizi e sistemi, anche elettromeccanici, o, nel secondo caso, operatori dediti alla manutenzione di mezzi di trasporto con opzione anche su interventi di carrozzeria.

- *l'operatore meccanico* interviene, a livello esecutivo, nel processo di produzione meccanica con autonomia e responsabilità limitate a ciò che prevedono le procedure e le metodiche della sua operatività. La qualificazione nell'applicazione/utilizzo di metodologie di base, di strumenti e di informazioni gli consente di svolgere attività relative alle la-

⁷ ELIS. L'acronimo ELIS si sviluppa nelle attività di Educazione, Lavoro, Istruzione e Sport. La formazione professionale è l'asse portante dei diversi enti che hanno realizzato quanto suggerito da San Giovanni XXIII: costituire a Roma un Centro internazionale per la gioventù lavoratrice nel quartiere Tiburtino - Casal Bruciato. L'ELIS nacque su ispirazione di San Jose Maria, che la definiva una "Università del lavoro": un luogo in cui dall'operaio al dirigente si insegnasse il lavoro come Servizio (reperibile al <http://scuola.elis.org/>). Ad oggi la scuola ha formato oltre 25mila studenti alle professioni di meccanici, elettricisti, disegnatori, orologiai, informatici, saldatori. L'attività di Elis è piuttosto articolata e, oltre alla scuola professionale, che ha sede principale a Roma (nel quartiere Tiburtino), organizza corsi per giovani e lavoratori, conduce scuole, istituti professionali e residenze di studenti in diverse altre sedi, anche a Palermo, Castel Gandolfo e Ovindoli (l'Associazione Centro ELIS si occupa anche di cooperazione internazionale allo sviluppo in Italia, in Asia, Africa e America Latina).





vorazioni di pezzi e complessivi meccanici, al montaggio e all'adattamento in opera di gruppi, sottogruppi e particolari meccanici, con competenze nell'approntamento e conduzione delle macchine e delle attrezzature, nel controllo e verifica di conformità delle lavorazioni assegnate, proprie della produzione meccanica. L'operatore meccanico è in grado di: definire e pianificare fasi delle operazioni da compiere sulla base delle istruzioni ricevute e/o della documentazione di appoggio (schemi, disegni, procedure, distinte materiali ecc.) e del sistema di relazioni; approntare strumenti, attrezzature e macchinari necessari alle diverse fasi di lavorazione, sulla base della tipologia di materiali da impiegare, delle indicazioni/procedure previste, del risultato atteso; monitorare il funzionamento di strumenti, attrezzature e macchinari, curando le attività di manutenzione ordinaria; predisporre e curare gli spazi di lavoro al fine di assicurare il rispetto delle norme igieniche e di contrastare affaticamento e malattie professionali; verificare la rispondenza delle fasi di lavoro, dei materiali e dei prodotti agli standard qualitativi previsti dalle specifiche di progettazione; eseguire la lavorazioni di pezzi e complessivi meccanici secondo le specifiche progettuali; montare e assemblare prodotti meccanici secondo le specifiche progettuali; eseguire le operazioni di aggiustaggio di particolari e gruppi meccanici.

- *L'operatore alla riparazione di veicoli a motore* interviene, a livello esecutivo, nel processo di riparazione di motoveicoli con autonomia e responsabilità limitate a ciò che prevedono le procedure e le metodiche della sua operatività. La qualificazione nell'applicazione/utilizzo di metodologie di base, di strumenti e di informazioni gli consente di svolgere, a seconda dell'indirizzo, attività relative alle riparazioni e manutenzioni dei sistemi meccanici ed elettromeccanici del veicolo e alle lavorazioni di carrozzeria, con competenze nella manutenzione di gruppi, dispositivi, organi e impianti, nonché nelle lavorazioni di riquadratura e risagomatura di lamierati e di verniciatura delle superfici. Collabora nella fase di accettazione e in quella di controllo/collauda di efficienza e funzionalità in fase di riconsegna del veicolo. L'operatore alla riparazione di veicoli a motore è in grado di: definire e pianificare fasi/successione delle operazioni da compiere sulla base delle istruzioni ricevute e/o della documentazione di appoggio (schemi, disegni, procedure, distinte materiali ecc.) e del sistema di relazioni; approntare strumenti, attrezzature e macchinari necessari alle diverse attività, sulla base della tipologia di materiali da impiegare, delle indicazioni/procedure previste, del risultato atteso; monitorare il funzionamento di strumenti, attrezzature e macchine, curando le attività di manutenzione ordinaria; predisporre e curare gli spazi di lavoro, al fine di assicurare il rispetto delle norme igieniche e di contrastare affaticamento e malattie professionali; collaborare all'accoglienza del cliente e alla raccolta di informazioni per definire lo stato del veicolo a motore; collaborare alla individuazione degli interventi da realizzare sul motoveicolo e alla definizione del piano di lavoro; collaborare al ripristino e al controllo/collauda della funzionalità/efficienza del veicolo a motore o delle parti riparate/sostituite, nel rispetto delle procedure e norme di sicurezza.

La Scuola di Formazione Professionale ELIS è da sempre attenta al settore della meccanica. Già nel 1964, attraverso il CAP (Centro di Addestramento Professionale), venivano erogati percorsi per disegnatori meccanici e saldatori; si trattava dei primi esperimenti in questo senso a Roma. Nel 1978 il CAP divenne Centro di Formazione Professionale (CFP) e i corsi aumentarono ulteriormente: meccanico aggiustatore, saldatore elettrico e a gas, elettromeccanico, disegna-



tore meccanico, montatore e manutentore elettromeccanico. La meccanica industriale è quindi da cinquant'anni il fulcro dei progetti formativi ELIS riguardanti il settore meccanico. Nell'ambito delle 3.168 ore previste dal piano didattico, vengono affrontate in un unico corso tutte le tematiche principali riguardanti la meccanica industriale e la meccanica auto.

Tabella 1 - Quadro disciplinare rispetto al percorso professionale IeFP per la figura di "Operatore Meccanico" attuato nel CFP oggetto di studio

| Percorso Operatore Meccanico | |
|--|--|
| Materie area comune (assi culturali e competenze di base) | |
| Lingua Italiana | |
| Storia | |
| Lingua Inglese | |
| Economia/Società e lavoro | |
| Cittadinanza e diritto | |
| Matematica | |
| Scienze della materia/della natura | |
| Religione/Attività alternative | |
| Scienze motorie e sportive | |
| Ambiente/Sicurezza/Qualità | |
| Materie Professionalizzanti (asse tecnico-professionale) | |
| Disegno Tecnico | |
| Tecnologie e impianti | |
| Meccanica Teorica | |
| Complementi di Meccanica/Laboratorio di costruzione meccanica | |
| Elettrotecnica | |
| Meccanica Applicata | |
| Tirocinio orientativo/Tirocinio formativo | |
| Visite guidate | |

Nell'indirizzo Manutenzione e assistenza tecnica dell'IPSIA Olivieri, confluiscono i percorsi afferenti all'area della meccanica, dell'elettrotecnica, dell'elettronica, con due specifici indirizzi, "Manutenzione mezzi di trasporto" e "Apparati, impianti e servizi tecnici industriali e civili" e quattro possibili qualifiche triennali: "Operatore alla riparazione dei veicoli a motore", "Operatore elettrico", "Operatore elettronico" e "Operatore di impianti termoidraulici".

Tabella 2 – Quadro disciplinare rispetto al percorso professionale IeFP per la figura di “Operatore alla riparazione dei veicoli a motore” attuato nell’IP oggetto di studio (articolazione Manutenzione Mezzi di Trasporto – Progetto T-Tep⁸)

| Percorso Operatore alla riparazione dei veicoli a motore | |
|---|--|
| Materie area comune (assi culturali) | |
| Lingua e letteratura Italiana | |
| Storia | |
| Lingua Inglese | |
| Diritto ed Economia | |
| Matematica | |
| Scienze della terra e biologia | |
| Religione/Attività alternativa | |
| Scienze motorie e sportive | |
| Materie Professionalizzanti (asse tecnico-professionale) area obbligatoria | |
| Tecnologie e tecniche di rappresentazione grafica | |
| Fisica | |
| Chimica | |
| Tecnologie dell’informazione e della comunicazione | |
| Laboratori tecnologici ed esercitazioni | |
| Tecnologie meccaniche e applicazioni | |
| Tecnologie elettrico-elettroniche e applicazioni | |
| Tecnologie e tecniche di diagnostica e manutenzione mezzi di trasporto | |
| Tirocinio orientativo/Tirocinio | |
| Visite guidate | |

Si annota che gli IP possono utilizzare, all’interno della quota di autonomia del 20% dei curricoli, anche la modificazione degli stessi, tenendo conto delle richieste degli studenti e delle famiglie, entro il limite del 20% del monte ore delle lezioni, o per rafforzare alcuni insegnamenti, oppure per introdurre nuovi insegnamenti che concorrano a realizzare gli obiettivi educativi individuati nel piano dell’offerta formativa della scuola. Questa discrezionalità consente agli istituti di “curvare” l’offerta formativa anche di detti percorsi. La durata in ore dei percorsi formativi (sia in capo agli IP che ai CFP) è di 1056 ore annue (suddivise in competenze di base e/o comuni; competenze tecnico-professionali; personalizzazione; stage; valutazione e validazione); i percorsi del modello integrativo sono attuati nell’autonomia e flessibilità di cui al DPR 87/10, curvatura questa non sempre possibile, invece, da parte dei CFP.

⁸ Il Programma T-TEP (*Toyota Technical Education Program*) nasce nel 1990 come progetto di collaborazione tra Toyota ed i sistemi educativi nazionali di tutto il mondo, con l’obiettivo di contribuire alla formazione tecnica degli studenti del settore automobilistico. In Italia il T-TEP ha inizio nel 1995, con l’accordo tra la casa automobilistica Toyota, il MIUR e l’IPSIA di Monza; attualmente supporta 19 istituti tecnici e professionali presenti in diverse regioni italiane, fornendo una formazione continua ai docenti, aggiornando le attrezzature e il materiale didattico in dotazione alle scuole e promuovendo attività e iniziative connesse all’ingresso dei ragazzi nel mondo del lavoro (per approfondimento si veda anche www.ttep.it).

Tabella 3 - Quadro riassuntivo di convergenza e raccordo di alcune specificità delle scuole coinvolte

| Elementi di raccordo | IP | CFP |
|--|----|------|
| Istituzione di dipartimenti disciplinari (o di asse/indirizzo) tra docenti | ✓ | ✓ |
| Rilascio di certificazioni intermedie e finali di competenze per l'eventuale passaggio ad altri percorsi (agenzie formative, IP, ecc.), come da Accordo del 27 luglio 2011 | ✓ | ✓ |
| Riconoscimento crediti formativi, come da Accordo 27 luglio 2011 | ✓ | ✓ |
| Attività di accompagnamento (alternanza scuola-lavoro, realizzazione di stage formativi e raccordo con le imprese) | ✓ | ✓ |
| Recupero laboratoriale degli apprendimenti o altre forme di recupero degli apprendimenti (corsi di recupero) | ✓ | ---- |
| Attività di Accoglienza e Orientamento | ✓ | ✓ |
| Presenza di tutoraggio ed azioni di recupero antidispersione | ✓ | ✓ |
| Rilascio della certificazione del certificato delle competenze di base acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione (Decreto MIUR 9/2010) | ✓ | ✓ |
| Progettazione formativa in riferimento agli standard formativi delle competenze di base come da Accordo 27 luglio 2011 | ✓ | ✓ |
| Progettazione formativa in riferimento agli standard formativi delle competenze tecnico-professionali, come da Accordo 27 luglio 2011 | ✓ | ✓ |
| Passaggi e passerelle - definizione di ambiti di equivalenza formativa concernenti gli esiti di apprendimento tra gli ambiti disciplinari della IeFP e gli ambiti disciplinari dell'istruzione professionale | ✓ | ---- |
| Molteplici modalità di verifica degli apprendimenti | ✓ | ✓ |
| Documentazione delle competenze, nonché delle principali conoscenze e abilità acquisite, in rapporto agli Standard di apprendimento (ad es. Portfolio; UdA) | ✓ | ---- |
| Prova finale a conclusione del percorso triennale (competenze di base; prova esperta; colloquio finale) | ✓ | ✓ |
| Partecipazione ad interventi sul territorio | ✓ | ✓ |
| Collegamento con le istituzioni scolastiche di I e II Grado del territorio e reti di scuole | ✓ | ✓ |
| Progetti educativi di istituto (anche extra curricolari) | ✓ | ✓ |
| Progetti di innovazione didattica | ✓ | ✓ |
| Progetti di formazione e aggiornamento dei docenti | ✓ | ✓ |
| Progetti di innovazione scientifica nel settore tecnico di riferimento | ✓ | ✓ |



È obbligatoria l'attività di tirocinio formativo, con la presenza di tutor aziendali. Sono previste attività individualizzate fino al 15% del monte ore: approfondimento, recupero o sostegno ad allievi, anche stranieri, in difficoltà sociali, culturali o personali, o per attività culturale e sportiva, o finalizzata ai vari passaggi. Oltre alla valutazione degli apprendimenti lungo tutto il percorso, sono realizzate attività di valutazione che riflettono l'approccio dalla "valutazione autentica". Dalle evidenze raccolte in queste scuole, si esplicita che gli allievi possono scegliere di transitare dal sistema di IeFP a quello statale degli Istituti Professionali, e viceversa, anche in itinere ed eventualmente di proseguire fino al conseguimento del diploma quinquennale; tutto questo avviene sulla base di metodologie congiuntamente definite; le competenze/crediti certificati vengono reciprocamente riconosciuti (non vi sono, come in alcune altre Regioni, particolari commissioni nominate per la definizione dei passaggi, tuttavia ai ragazzi vengono riconosciuti la qualifica o i percorsi formativi frequentati come crediti in ingresso; nel caso ad esempio degli studenti del CFP *Elis*, si sono registrati n. 39 casi di passaggi in entrata/uscita tra sistemi nell'a.f. 2013-14 e n. 29 nell'a.f. 2014-15).

Di seguito, riporto alcune note espresse dai Dirigenti scolastici intervistati sia del CFP che dell'IP sulla proposta IeFP:



«...nel Lazio siamo in una situazione di transizione, ad aprile è stata appena approvata la nuova L.R. sull'IeFP e quindi sembra esserci una attenzione politica a mettere a regime un sistema formativo. Uno dei problemi maggiori che abbiamo sono certamente i finanziamenti, ad oggi ad esempio abbiamo difficoltà ad avere gli accenti di attività formative già concluse nell'anno precedente. Ritengo che questo sia uno degli aspetti che ostacoli l'attuazione della proposta IeFP. Ci piacerebbe nella nostra regione una IeFP pensata come una "struttura che faccia sistema" e che faciliti i rapporti tra CFP e IP, che sia sostenuto e sostenibile dal punto di vista finanziario, che l'IeFP possa essere conosciuta anche nelle stesse scuole, anche per far aderire i ragazzi a detti percorsi, che ad oggi rimane una proposta un po' in ombra...non più una formazione di serie B, ma appunto parte del sistema» (Int_1);

«...rispetto alla struttura e ai percorsi di IeFP, nel passaggio da una formazione tesa all'addestramento alla nuova IeFP, ci si accorge che si sono diminuite molto le ore di laboratorio, c'è sicuramente una diminuzione delle attività pratiche, pertanto la percezione che non si hanno ore per sviluppare determinate competenze. Le novità curriculari, quindi, invitano noi operatori anche a cercare di capire come organizzare le attività di laboratorio in modo tale da rendere i ragazzi più partecipi e più attivi, perché non è scontato al 100% l'interesse anche per le discipline più operative da parte dei ragazzi. Rispetto alla scuola compreso le IP che erogano percorsi in regime di sussidiarietà noi del CFP diamo maggiore spazio alle attività pratiche e laboratoriali, certo dobbiamo vedere che tipo di utenza c'è, se un ragazzo viene da noi con l'idea di sviluppare una qualifica, noi dobbiamo privilegiare un tipo di proposte legate maggiormente all'addestramento, pur se con la nuova normativa IeFP nazionale notevole spazio assume la preparazione sugli assi culturali (competenze di base), in parte anche a scapito delle competenze tecnico-professionali» (Int_1);



«...nella IP l'attività pratica e laboratoriale è piuttosto lontana rispetto al CFP, noi abbiamo più ore di teoria rispetto al CFP e abbiamo meno ore di laboratorio nella struttura curricolare...questo sul piano professionale ci penalizza un po', anche se abbiamo aggiunto delle ore che si avvicinano maggiormente ai percorsi di qualifica della IeFP regionale. In realtà la riforma generale degli IP ha penalizzato i percorsi formativi stessi e la loro vocazione maggiormente professionalizzante, compresa la dicitura dei titoli di diploma e figure professionali che sono distanti dal mondo del lavoro» (Int_2).

La normativa scolastica attuale, secondo la Dirigente dell'IP, non si accosta molto alle richieste del mercato del lavoro; si rileva una distanza soprattutto tra i titoli in uscita dai percorsi (anche degli IP) non consentendo quindi una immediata spendibilità del titolo formativo acquisito.

Uno degli elementi "spinosi" del sistema di IeFP, in relazione al macro sistema educativo-istruttivo italiano, è certamente la "verticalità" dei percorsi, ovvero la possibilità, normata dalla legge, di proseguire gli studi, al termine del triennio di qualifica, con l'accesso diretto al IV anno presso un altro istituto scolastico. Subito dopo la qualifica, oltre un terzo dei giovani dimostra interesse per un proseguimento degli studi (quarto anno della formazione professionale per il 68,1%; scuola secondaria di secondo grado per il 9,3%), perché hanno ancora voglia di studiare e/o per cercare un lavoro migliore (cfr. Tacconi, Gola, 2012, p. 130). Il IV anno viene realizzato all'interno dell'IeFP attualmente solo da 8 tra Regioni e Province Autonome, con una assoluta prevalenza numerica della Lombardia, che ha oltre il 67% degli iscritti e che è l'unica Regione a prevedere la sua realizzazione all'interno dei percorsi svolti a scuola in regime di sussidiarietà complementare (Isfol, 2015, p. 9). Tema questo che trova ampie discrezionalità in tutto il paese, diverse prassi (non sempre giustificabili) e qualche positiva esperienza, come ci documenta il vice-direttore di una delle due istituzioni formative laziali che alimentano il nostro studio di caso:

«...abbiamo rapporti con il mondo dell'istruzione [altre scuole], in particolare con gli Istituti Professionali dalla fase di sperimentazione; abbiamo un rapporto privilegiato che va avanti da una decina d'anni. Con loro favoriamo in particolare i passaggi soprattutto dopo il terzo anno, a conseguimento della qualifica avvenuto, per l'iscrizione al IV anno; con loro favoriamo i passaggi attraverso una fase di orientamento; gli insegnanti di questi IP incontrano i nostri ragazzi e illustrano loro i percorsi fino al quinto anno. Ci sono ragazzi che, per vari motivi, non riescono ad andare in queste scuole IP partner, quindi scelgono un altro centro; in quel caso favoriamo il passaggio attraverso lo scambio di informazioni curricolari, laddove i docenti delle scuole destinatarie ci chiedono informazioni, ci chiedono i programmi di studio, le competenze sviluppare fino al triennio. Negli ultimi anni ormai gli IP conoscono i nostri percorsi (almeno quelli che stanno vicino, in questa zona); la maggior parte delle volte i ragazzi vanno direttamente al IV anno. Dal 2011 (ovvero da quando l'ordinamento IeFP è entrato a regime regolamentando i percorsi), ci sono ancora meno problemi; c'è l'attestato di uscita dal triennio e questo consente agli studenti di essere ammessi agli anni successivi, vedendo riconosciuto l'intero percorso formativo. I ra-



gazzi riescono a stare al passo anche durante il IV anno, meglio se scelgono un istituto professionale piuttosto che un istituto tecnico (dove trovano qualche ostacolo maggiore, soprattutto su alcune discipline di area culturale). Siamo intorno al 40% di studenti che proseguono gli studi, anche perché in questi ultimi due anni è sicuramente più difficile trovare lavoro e pertanto si prosegue la scuola. Comunque da molti anni si registra questo trend di studenti che proseguono gli studi e, nel caso nostro, sono inseriti al IV anno...» (Int_1).

Il passaggio da un CFP ad un IP per il proseguimento degli studi spesso è portatore di qualche problema di adattamento al nuovo itinerario scolastico; nell'IP ad esempio è stata messa in atto una esperienza di classe con provenienza omogenea di allievi dei CFP:

«...abbiamo fatto delle classi ad hoc, con allievi che partono dallo stesso livello per poi riuscire a sostenerli fino al quinto anno...» (Int_2);

Anche l'accREDITAMENTO delle strutture IeFP presenta qualche criticità:

«...dietro l'idea dell'accREDITAMENTO c'è una richiesta di attuare in termini di sicurezza le proposte formative e la sicurezza per i ragazzi e la garanzia di un certa qualità di servizio. Soprattutto per i requisiti di sicurezza non si dovrebbe derogare..., ad esempio il fatto che una scuola (IP) possa erogare determinate qualifiche (come i CFP), non disponendo di laboratori adeguati o di strutture a norma, il servizio non può essere considerato di qualità questo non è corretto e nonostante tutto la formazione erogata da CFP rimane comunque inferiore alle attività erogate dalle scuole. Se le scuole (IP) dovessero accreditarsi con le richieste che le Regioni chiedono non so se supererebbero le norme...» (Int_1).

Le evidenze raccolte dalle interviste ai docenti e ai dirigenti scolastici consentono un approfondimento anche su alcuni elementi (e attori) che intervengono e influenzano il processo di insegnamento-apprendimento e la proposta formativa stessa e che vanno a "caratterizzare" gli stessi percorsi formativi. Anche in precedenti studi (Tacconi, 2007; 2010; 2011; Gola, Tacconi 2015) è emerso come nella IeFP sia costante il ricorso ad una molteplicità di strategie e metodologie didattiche da parte dei docenti, che cercano un adattamento del contenuto didattico a situazioni concrete e ai soggetti presenti in aula con esemplificazioni il più possibile vicine alle esperienze degli allievi. La comprensione può essere resa difficoltosa a causa del linguaggio, che talvolta costituisce una vera e propria barriera (Tacconi, 2010, p. 128). Nel descrivere alcune loro strategie, durante il focus-group, i docenti dell'area linguistica (asse dei linguaggi) del CFP commentano:

«...(si tratta di) capire il linguaggio più adatto per gli studenti e di utilizzarlo per condividere conoscenze. Successivamente si tratta di condividere le stesse informazioni con linguaggi diversi» (FG1, 30);





«...quest'anno, per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano, ho sperimentato in modo differente lo studio dell'analisi del testo: all'inizio ho provato diverse strategie narrative, la fabula, l'intreccio, il flashback etc. eppure facevano fatica a capire questi concetti; a un certo punto ho applicato le stesse tecniche su dei film e poi ho analizzando insieme ai ragazzi il film; poi ho riproposto altri testi e i ragazzi avevano capito il metodo di analisi dei testi attraverso la schematizzazione...; ho utilizzato un linguaggio diverso per esprimere uno stesso concetto e far apprendere un metodo» (FG1, 35);

«...per la lingua inglese, ho deciso con i ragazzi del primo anno di concentrarmi per il primo trimestre sulla teoria, attraverso delle esercitazioni continue non valutative che si facevano dopo una breve lezione; le esercitazioni venivano corrette insieme, dando la possibilità a tutti di esercitarsi; la cosa più bella è stata con la maggior parte degli studenti che nei percorsi precedenti avevano gravi insufficienti (principalmente dettate da una mancanza di fiducia nell'apprendimento); sembrava avessero una predisposizione all'apprendimento della disciplina linguistica inglese; ci si è resi conto che forse in effetti apprendendo le cose quasi "strada facendo" sono arrivati ad imparare...» (FG1, 52).

Un docente (dell'area trasversale Tecnologie dell'informazione e della comunicazione) racconta un'esperienza didattica che ha stimolato gli studenti alla ricerca, all'autonomia, alla sfida competitiva:

«...A tutti i ragazzi del primo anno ho cercato di aumentare le conoscenze teoriche di Information Technology (come l'utilizzo della posta elettronica, il recupero di informazioni da internet etc.; il pacchetto office) attraverso delle operatività, dunque ho assegnato loro una tesina, anziché lavorare in classe gli studenti svolgevano nel laboratorio di informatica il lavoro, poi la correzione non avveniva in laboratorio, ma a distanza, ho infatti chiesto di gestire tutto in un drive esterno (nuvola/piattaforma) in cui potevano salvare i dati, ognuno prendeva e acquisiva informazioni e materiali necessari, in un apposito spazio della piattaforma trovavano le mie correzioni e aggiornavano di seguito la tesina e la salvavano nuovamente nel drive, poi per spronarli ancora di più abbiamo assegnato un premio, i migliori elaborati dei primi tre classificati venivano premiati in forma pubblica (durante una cerimonia finale con le famiglie a fine scuola. La sfida è stata recepita diversamente dai ragazzi, sono emerse alcune difficoltà da parte dei ragazzi, non tanto nella competizione [nel compito in se] , quanto nel riportare i successi alle proprie famiglie, l'esito...alcuni ragazzi ad esempio hanno quasi preferito non volersi esprimere troppo bene nella elaborazione scritta del progetto perché poi temevano di esporre oralmente gli argomenti (quindi scarsa fiducia in se stessi) e invece per altri vedere finalmente valorizzato il proprio impegno scolastico è stata un'occasione di successo...» (FG1, 88).

Un docente dell'area professionale (termo-idraulica; impianti - Tecnologie elettrico-elettroniche e applicazioni), durante il focus-group, descrive le esperienze attuate e quelle previste per il futuro: la "messa in parola" del pensiero a partire dalle attività di laboratorio, traducendo l'esperienza pratica in un "linguaggio scritto", trasformando un'esperienza in comunicazione ed espressione (cfr. anche Tacconi, 2010, p. 216):

«...ancora non è aggiornata ci stiamo lavorando...vediamo che se ai ragazzi facciamo fare una "relazione scritta" sui lavori e sulle esercitazioni in laboratorio i ragazzi non riescono a





portare in parola ciò che realizzano sul piano operativo, così stiamo pensando di far intervenire l'insegnante di italiano direttamente in laboratorio e poi a seguire anche altre lezioni teoriche...l'anno scorso ad esempio il docente di storia ha svolto una lezione sulla "battaglia" su un plastico realizzato in laboratorio, e nell'ambito dell'inglese si sono svolte più lezioni sulle terminologie tecniche (elettriche, meccaniche) direttamente in laboratorio...» (FG1, 68).

Conclusioni

Se l'ipotesi era di rintracciare quelle corrispondenze (spesso implicite) tra saperi culturali e saperi professionali, che potessero dare valore unificante all'esperienza di apprendimento che avviene all'interno di contesti quali quello dell'IeFP, ovvero contestualizzare quell'intelligenza pratica a cui si fa generalmente riferimento in detti contesti (Tacconi, 2011), ma che poi rimane spesso distante dalle logiche comuni, il presente contributo accenna solo a qualche nota.

I percorsi dell'area tecnica proposti dagli istituti formativi presi a confronto rispondono entrambi alla vocazione del territorio sia in riferimento alle imprese partner che aderiscono alla progettualità dell'alternanza scuola-lavoro, sia in riferimento alla richiesta delle famiglie e degli studenti di prepararsi ad un futuro professionale certo. In adesione ad una proposta legittimata dalla normativa attuano una proposta curriculare "curvata" sul versante professionalizzante, dedicando ore e attività ai laboratori pratici e/o a progetti speciali anche molto innovativi che qualificano l'offerta formativa stessa.

Si rileva, inoltre, un interesse significativo verso gli studenti, favorendo passaggi tra sistemi, continuità dei percorsi presso la stessa scuola (ad esempio nell'IP) o presso scuole partner dove i ragazzi possono proseguire il IV^a e il V^a anno e raggiungere il diploma. Si ravvede il problema dell'accreditamento delle strutture e adeguamento a standard regionali definiti, avvertito maggiormente dal CFP piuttosto che dalla scuola, che pone i due istituti (ma come nel resto del territorio nazionale) in posizioni differenti rispetto alle richieste e obblighi normativi voluti dalle regioni.

Sul piano strettamente didattico merita interesse rilevare lo sforzo dei docenti, sia degli assi culturali, che degli assi tecnico-professionali di adottare *nuovi linguaggi*, non tanto e solo l'ausilio di tecnologie innovative, piuttosto la "messa in parola" del pensiero a partire dalle attività di laboratorio e delle attività pratiche e/o viceversa, valorizzando quindi quella proposta di "apprendimento esperienziale anche sul piano cognitivo".

Se i docenti dell'IeFP, che abbiamo potuto ascoltare approfonditamente, dimostrano una particolare sensibilità didattica per aiutare i propri allievi ad attivare i saperi come risorse per leggere l'esperienza, scoprendo dal basso l'esigenza di una sistematizzazione, i docenti dell'IP, per certi aspetti ancora fortemente



legati ad un approccio disciplinare classico, si dimostrano molto attivi nella costruzione di opportunità di raccordo con le realtà aziendali.

I temi richiedono ulteriori approfondimenti, riflessioni teoriche e ricerche empiriche, sul piano educativo, sul piano delle capacità cognitive ed elaborative delle conoscenze, sul piano delle innovazioni didattiche e delle pratiche di insegnamento. In particolare, ci sembra possibile affermare che, in entrambe le istituzioni formative, l'IeFP costituisce un cantiere aperto e un luogo di consistenti innovazioni.

Bibliografia

- BERTUZZI R., REBERSHEGG F. (2014), *La scuola che vorrei. Intervista al Professor Scotto di Luzio*, in *Professione Docente*, Anno XXIV, n. 5, pp. 8-9.
- GOLA G., TACCONI G. (2014), *Osservatorio sulle politiche IeFP italiane. Un'alleanza strategica in risposta alle esigenze formative del territorio: l'offerta formativa di IeFP nella Provincia di Treviso*, in *Rassegna CNOS*, n. 2, pp. 167-184.
- GOLA G., TACCONI G. (2015), *Osservatorio sulle politiche IeFP italiane. Leggere le pratiche e la didattica professionalizzante. Studio di caso su alcuni percorsi di IeFP in Veneto*, *Rassegna CNOS*, n. 1, pp. 161-181.
- ISFOL (2015), *Istruzione e Formazione Professionale - Una chance vocazionale. XIII Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*, a.f. 2013-14, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Roma.
- ISFOL (2014), *Occupati dalla formazione - Seconda indagine nazionale sugli esiti occupazionali dei qualificati nei percorsi IeFP (2013)*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Roma.
- MEJIA GOMEZ G. (2014), *La voce dei protagonisti. Tutta un'altra scuola. Gli allievi raccontano la loro esperienza formativa al CFP*, in *Rassegna CNOS* n. 2, pp. 67-75.
- MERRIAM S.B. (1988), *Case study research in education: a qualitative approach*. Jossey-Bass, San Francisco, Calif.
- REGIONE LAZIO (2015), *Legge Regionale 20 aprile 2015, n. 5 - Disposizioni sul sistema educativo regionale di istruzione e formazione professionale*, BUR Regione Lazio, n. 32, 21/04/2015.
- SCOTTO DI LUZIO A. (2013), *La scuola che vorrei*, Bruno Mondadori, Milano.
- TACCONI G. (2007), *I processi di insegnamento e apprendimento nel confronto tra "Istruzione" e "Istruzione e formazione professionale" (Ifp)*, in *ISRE*, n. 14/2, pp. 80-111.
- TACCONI G. (2010), *Dentro la pratica. La concomitante attenzione ai saperi disciplinari e al successo formativo degli allievi nel racconto di alcuni insegnanti*, in *Rassegna CNOS*, n. 2, pp. 167-183.
- TACCONI G. (2011), *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano.
- TACCONI G., GOLA G. (2012), *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. Presentazione di un progetto di ricerca*, *Rassegna CNOS*, n. 1, pp. 127-136.
- TACCONI G., GOLA G. (2013), *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. Note sull'IeFP delle Regioni Lazio e Marche*, in *Rassegna CNOS*, n. 3, pp. 129-142.
- TACCONI G., MEJIA GOMEZ G. (2010), *Raccontare la Formazione. Analisi delle pratiche nei Centri di Formazione Professionale dell'Associazione CIOFS/FP Puglia*, PrintMe, Taranto.
- TACCONI G., MEJIA GOMEZ G. (2013), *Success Stories. La formazione professionale iniziale vista con gli occhi degli ex-allievi*, CNOS-FAP, Roma.



CINEMA e dintorni

ALBERTO AGOSTI¹

CINEMA
e dintorni



Titolo originale: *Remember the Titans*

Regia: Boaz Yakin

Sceneggiatura: Gregory Allen Howard

Produttore: Jerry Bruckheimer

Fotografia: Philippe Rousselot

Montaggio: Michael Tronick

Musiche: Trevor Rabin

Cast: Denzel Washington (Herman Boone),
Will Patton (Coach Bill Yoast), Wood Harris (Julius
'Big Ju' Campbell, Ryan Hurt (Gerry Betier),
Donald Faison (Petey Jones), Craig Kirkwood (Jerry
'Rev' Harris), Ethan Suplee (Louie Lastik),
Kip Pardue (Ronnie 'Raggio di sole' Bass),
Ryan Gosling (Alan Bosley)

USA 2000. Durata: 113'

Formato: colori

Il film è facilmente reperibile in dvd



Il sapore della vittoria – Uniti si vince

La traduzione del titolo in italiano di questo bel film, a soggetto sportivo², si discosta totalmente dalla versione in lingua originale-*Remember the Titans*-, che evoca le figure mitiche generate da Urano e Gaia, nate prima degli dei Olimpici, e che costituisce un frammento di una delle frasi notevoli pronunciate dal protagonista della vicenda, l'allenatore di football americano Herman Boone, a

¹ Università degli Studi di Verona, Dipartimento di Filosofia, Pedagogia, Psicologia.

² Il film è adatto a spettatori a partire dai quattordici-quindici anni in poi. Sono numerosi i film che narrano vicende legate al mondo dello sport. Molto spesso si tratta di storie di squadre di diverse specialità: calcio, football, pallacanestro, baseball... Tra i titoli più interessanti si segnalano: *He Got Game* (Spike Lee, 1998); *Coach Carter* (Samuel L. Jackson, 2005); *Glory Road* (James Gartner, 2006), *Il maledetto United* (Tom Hooper, 2009); *Ogni maledetta domenica* (Oliver Stone, 1999) e il bellissimo *Invictus - L'invincibile* (Clint Eastwood, 2009), adattamento cinematografico dal libro di John Carlin *Ama il tuo nemico*.



mo' di incitamento dei giocatori del gruppo sportivo studentesco da lui diretto³. Può risultare interessante partire proprio dai Titani, accompagnando i giovani spettatori ai quali si voglia proporre la visione di quest'opera cinematografica, in un percorso di conoscenza di questi personaggi della mitologia e della religione greca. Approfondendo alcuni dei loro caratteri e apprezzando il valore simbolico di queste figure, la visione del film che narra la storia, realmente accaduta, di una squadra appunto di football americano, risulterà sicuramente più significativa. Le dodici divinità ancestrali, sei sorelle e sei fratelli, sono legate all'idea di quelle forze primordiali del cosmo che agivano nel mondo prima dell'avvento degli dei dell'Olimpo, avvento che segna l'inizio di una regolazione di quelle forze, originariamente disorganizzate e connotate da uno spiccato, ma discontinuo individualismo. Quando i Titani si trovano a scontrarsi contro gli dei dell'Olimpo, Giove in testa, che vogliono loro imporre una serie di regole, essi si ribellano e iniziano una lotta che li vedono spesso unirsi tra di loro per battere un nemico che appare talvolta invincibile. Di qui il senso comune del termine 'titanico', aggettivo che viene associato abitualmente alla parola 'sforzo', ad indicare il tentativo di realizzare un'impresa ritenuta quasi impossibile. Anche dal punto di vista etimologico la parola Titano indica qualcuno che è destinato a fare fatica, qualcuno che tende verso l'alto, che quindi tende ad elevarsi contro una serie di forze opprimenti che da un livello superiore vogliono dominarlo, limitandone lo slancio vitale e la stessa libertà. Dotati di una variegata serie di poteri e di tecniche di combattimento, per riuscire al massimo delle loro possibilità, i Titani debbono però essere tutti e dodici uniti, cosa difficile data appunto la loro propensione ad agire da soli. Crono, il loro capo, è particolarmente abile sul piano del pensiero, anche strategico; Crio invece è molto efficace per quanto riguarda le tecniche difensive. Secondo il mito, quando uno dei Titani viene battuto, gli altri se ne dispiacciono; sono quindi pronti, all'occorrenza, ad aiutarsi. Due di essi, Iperione e Ceo, mostrano la sussistenza tra di loro di un legame particolarmente forte. Nelle battaglie sanno individuare strategie efficaci, che mettono a fuoco sulla base delle previsioni circa i comportamenti dei loro avversari. Tenzialmente individualisti, come carattere, sono dunque capaci però, all'occorrenza, di mettere insieme le forze per battersi contro uno stesso nemico.

³ Herman Boone dice ai suoi allievi giocatori: "Nella mitologia greca i Titani erano superiori agli stessi dei. Dominavano l'universo con potere assoluto. Beh, quel campo da football là fuori è il nostro universo. Dominiamolo".



Le annotazioni proposte sono utili perché si pongono metaforicamente come un'efficace chiave di lettura e di interpretazione di ciò che viene narrato nel film *Il sapore della vittoria*, titolo italiano al quale si affianca il sottotitolo, questa ben volta più pertinente, che suona *Uniti si vince*. Il soggetto della pellicola deriva, come già detto, da una circostanza reale: i Titans erano una squadra studentesca di football di un liceo situato nella cittadina di Alexandria, nello Stato della Virginia. Nel 1971, a seguito del tentativo di integrazione tra bianchi e neri, vengono accorpate due scuole, l'una frequentata appunto da studenti di pelle bianca, l'altra di pelle nera. Succede così che ad allenare la squadra di football della nuova scuola viene chiamato un uomo di colore, il già nominato Herman Boone, che deve sostituire il precedente coach della squadra, Billy Coast, di pelle bianca, che fino a quel momento aveva guidato efficacemente la squadra, e che si ritrova perciò declassato a coach in seconda. Nasce così un malcontento diffuso, che va ad alimentare un clima di rivalità già molto acceso. Facile comprendere come il nuovo coach si trovi a dover combattere contro i pregiudizi presenti fra i suoi giocatori, ma ancor più nella comunità al di fuori della scuola, in special modo contro quelli che animano i genitori dei ragazzi. Il film è dunque un invito alla lotta contro i pregiudizi, non solo razziali, bensì tutti quelli che più o meno manifestamente, e con effetti sempre distruttivi, abitano nelle menti e nei cuori umani. Il coach Boone inizia dunque un duro lavoro di integrazione, per far sì che non solo i neri e i bianchi si aggregino, ma anche che rispettino coloro che portano delle diversità, o talvolta delle differenze, che tenderebbero a creare divisioni e sentimenti di avversità. Ecco dunque che, durante un ritiro collettivo contrassegnato da una disciplina ferrea, egli si prende cura di un allievo molto corpulento, impacciato nei movimenti fisici, ma assai spontaneo e autentico nel suo rapportarsi in modo aperto e socievole con tutti i suoi compagni; come pure si occupa di un ragazzo di pelle nera, come la sua, che tende a fare il bullo. Nel primo caso valorizza il ragazzo che tende a sottostimarsi, nel secondo abbassa la cresta al soggetto che tende a considerare con sufficienza quegli obblighi di rispetto e stima verso il coach e verso i compagni che egli dimostra di ignorare. Il lavoro che il coach compie, le scelte che adotta, a poco a poco provocano un effetto alone positivo, per cui anche un episodio di omofobia viene tenuto sotto controllo, e questa volta dai soli ragazzi. Interessante è notare come Boone sceglie dapprima di comportarsi in modo assai direttivo con i suoi giocatori, un modo duro, quasi al limite della spietatezza, trovandosi per questa sua scelta a doversi confrontare con le critiche dell'altro coach, più propenso ad un atteggiamento di protezione e di comprensione. La teoria che sembra sostenere Boone è basata sul valore e il senso della fatica, fisica e mentale, alla quale egli sottopone i suoi giocatori. L'altro pilastro della sua filosofia è la conoscenza reciproca tra bianchi e neri: molto significativa è





la scena in cui egli fa scendere tutti dai due pullman che li devono portare al ritiro, l'uno carico di soli ragazzi neri, l'altro di soli ragazzi bianchi, e li fa risalire in modo che si dispongano a coppie miste: un bianco per ogni nero. Non solo: egli intima ai ragazzi di trovare del tempo per raccontarsi a vicenda delle loro storie personali, nonché di scrivere qualcosa dei loro compagni per riferirlo al coach. Boone avvia così un processo di conoscenza che avvicinerà i ragazzi, rendendoli sempre più solidali e coesi. Se in tal modo il rapporto tra i giocatori si fa sempre più stretto e collaborativo, il film d'altra parte mostra poi il rapporto che si instaura tra i due coach, all'inizio contraddistinto da una reciproca diffidenza, con toni esplicitamente conflittuali, poi sempre più improntato ad una reciproca attenzione: ciascuno dei due leader impara progressivamente ad ascoltare l'altro e a riconoscergli doti peculiari. Succede così che i due si suddividono i compiti: l'uno curerà l'attacco, l'altro, come il titano Crio, presterà più attenzione alla difesa. L'intesa e la sinergia tra i due coach diventano preziosi agli occhi dei giocatori, che imparano ad apprezzarsi reciprocamente e a capire che, al pari dei Titani, mettendo insieme i differenti talenti, si diventa ben più forti. Entra in gioco quindi il sentimento dell'interdipendenza positiva: si capisce come si possa vedere ogni altro compagno non come un ostacolo alla propria affermazione, bensì come possibilità perché le proprie doti ne risultino valorizzate. Collaborazione, solidarietà, amicizia pian piano si fanno strada nell'animo dei giocatori e, ciò che più appassiona, anche in quelli dei genitori e degli appartenenti alla loro comunità di vita quotidiana. In questo modo i ragazzi, al pari dei loro mitici punti di riferimento, riusciranno ad essere più forti dei loro avversari, ma anche delle forze esterne che tendevano a tenerli imprigionati nei loro pregiudizi.

Accanto a quelli appena evocati, sono molti altri i valori e i temi positivi sui quali insiste il film: l'efficacia del dialogo interpersonale, l'assunzione della responsabilità personale, ma anche, al riguardo, la capacità/volontà di delega, l'attenzione verso la singola persona, ma sempre con la prospettiva del bene del gruppo, la scrupolosità massima garantita e palesemente mostrata dal leader verso la squadra, ma anche richiesta ad ogni singolo giocatore. Ciò che sembra stare alla base del pensiero dell'allenatore Herman Boone è l'idea che per risultare davvero uniti sia necessario godere degli stessi diritti, ma anche corrispondere agli stessi doveri. Da questo punto di vista egli non concede sconti a nessuno e chiede ai suoi ragazzi di lavorare non solo per un bene comune che possa tornare utile a ciascuno di loro, realizzando l'ambizione personale, bensì anche ai fini di un obiettivo condiviso. La condivisione è coltivata attraverso la fatica, ai limiti dello sfinimento, attraverso il sudore, il cui odore diventa un segnale educativo, attraverso il dolore che è fisico e anche morale, ogni qual volta il singolo giocatore si trovi a dover far morire quella parte di orgoglio che gli impe-



disce di comprendere come egli non sia chiamato a giocare solo per sé stesso: il gruppo è la più efficace garanzia di successo, ma nel gruppo ciascuno ha il suo posto ed esercita un suo specifico compito. Un altro aspetto che viene ben sviluppato è quello relativo al sentimento di appartenenza alla propria squadra sportiva, che risulta vincente su quello ben più effimero, aleatorio e quindi molto meno significativo, dell'appartenenza ad una fede religiosa del tutto giocata su riti formali, ma non di sostanza, nonché ad una singola etnia, quando anche quest'ultima diventi un pretesto per arroccamenti assurdi e distruttivi. Eppure è interessante come si possa vedere in questo film che l'osservanza e il rispetto per gli aspetti anche formali possano avere un peso nel processo di acquisizione di una disciplina finalizzata alla coesione verso una meta autentica, vitale. Indossare la giacca, aggiustarsi la cravatta, tenere i capelli tagliati in modo opportuno sono tutti segni di acquisizione di un rispetto verso i compagni e i superiori che si collegano a componenti estetiche esterne utili da tenere in considerazione per prepararsi nella parte più interiore, nella coscienza, alla corresponsione di un compito che ha quasi del sacro. Il campo di gioco è per il coach come un santuario, ritenendo egli che anche se fuori ci sono tumulti o disordini, nel momento in cui si entra in campo tutto diventa pari a zero, e si deve pensare solo alla squadra e alla partita. L'idea inoltre della sacralità del sentimento di fratellanza torna più volte nel film. Memorabile è l'episodio che vede l'allenatore accompagnare i suoi ragazzi in una corsa effettuata all'alba per farli giungere sul campo di una battaglia sanguinosa tra sudisti e nordisti⁴: è in quella circostanza che Boone ricorda loro che se non sapranno combattere l'odio, abbattendo ogni muro che li possa dividere, sarà quello stesso odio ad abbattere loro stessi, facendoli soccombere. Ma gli ostacoli contro i quali l'allenatore di pelle nera si batte non sono solo interni alla sua squadra, bensì soprattutto esterni: egli deve resistere alle pressioni della comunità sociale in cui è inserito, alle enfaticizzazioni dei media, alle minacce verbali e non solo verbali che riceve dal contesto in cui opera. Notevoli sul piano emblematico, strategico, ma spesso più propriamente etico, sono molte delle frasi che Boone pronuncia, e sulle quali sarebbe utile far riflettere i giovani spettatori ai quali si volesse proporre la visione di questa pregevole opera cinematografica: "Stasera non vi parlerò di vittoria o di

⁴ Si tratta della battaglia combattuta a Gettysburg tra il 5 e il 6 luglio del 1863. In quell'occasione persero la vita circa cinquantamila soldati. Herman Boone fa eco alle parole di Abramo Lincoln che in un breve ma efficace discorso, pronunciato il 19 novembre di quello stesso anno nel luogo dove fu creato il primo cimitero unionista, ebbe a proclamare: "... che noi qui solennemente si prometta che questi morti non sono morti invano; che questa nazione, guidata da Dio, abbia una rinascita di libertà, e che l'idea di un governo del popolo, dal popolo, per il popolo, non abbia a scomparire dalla Terra".



sconfitta. Voi avete già vinto perché non vi siete scannati in ritiro”, “La passione è desiderio!”, “Nessuno è perfetto, la squadra è perfetta!, “Cos’è il dolore? Pane per i vostri denti! Cos’è la stanchezza? La vostra forza!”, “Non mi importa se adesso non vi piacete, mi importa che impariate a rispettarvi e forse chissà, forse imparerete a giocare da veri uomini!”. Ma è una frase che si può ascoltare verso la fine del film quella che racchiude il messaggio essenziale di questa bella pellicola. Acquisisce infatti un significato di fortissimo spessore quello che il più valente giocatore di pelle bianca, Jerry Bertier⁵, rivolge dal letto d’ospedale in cui ritrova, paralizzato per un grave incidente d’auto, al più valente giocatore di pelle nera, Julius Campbell, divenuto il suo miglior amico: “Avevo paura di te, paura di quello che non conoscevo, ora so che odiavo mio fratello”.



⁵ Come si apprende leggendo i titoli in coda al film Jerry Bertier, pur avendo perduto l’uso delle gambe, rimase un atleta attivo per altri dieci anni, vincendo parecchie medaglie in occasione delle Paralimpiadi, prima di perdere la vita in un secondo incidente automobilistico.





Dalla Media Education alle New Media Education

TERESA DONI¹

CINEMA
e dintorni

Di Media Education si parla ormai da circa cinquant'anni e l'introduzione dei mezzi di comunicazione di massa nelle scuole di ogni ordine e grado non è certo una novità. Ma la comunicazione negli ultimi anni sta cambiando radicalmente e, mentre la ricerca di contenuti e modalità didattiche da parte della scuola italiana è ancora in corso, già si impongono prospettive ed esigenze nuove che il sistema educativo, in tutte le sue espressioni, non può ignorare.

Ripercorrere brevemente la storia della Media Education in Italia e nel mondo, richiamare alla memoria i suoi contenuti e la sua ragion d'essere può aiutare ad immaginare una New Media Education, in grado di confrontarsi e dialogare con la cultura digitale delle giovani generazioni.

It is already 50 years that Media Education is a topic of interest and the introduction of mass communication methods in all school levels is certainly not a novelty.

However in the past few years communication is radically changing and while Italian schools continue to search for appropriate contents and teaching methods, new perspectives and requirements arise that cannot be ignored by the education system.

Briefly reviewing the history of Media Education in Italy and the world will remind us of its contents and relevance and thus help us plan a New Media Education that will allow us to confront and communicate with the digital culture of today's generation.

La società attuale, sempre più pervasa di mezzi tecnologici e digitali, costituisce l'*habitat* naturale delle giovani generazioni, a ragione definiti "nativi digitali", "digital generation", "screen generation". Tali definizioni evidenziano in primo luogo una maggiore disinvoltura da parte dei nati negli ultimi venti anni nel loro approccio con la tecnologia rispetto alla generazione adulta, i cosiddetti "immigrati digitali", bisognosi di essere alfabetizzati e iniziati ai nuovi linguaggi mediatici. Ma non solo. Linguaggi finora sconosciuti, dispositivi sempre più tecnologici, usi inediti, a lungo andare conformano *skills* nuove, stili cognitivi diversi dai precedenti, fino a delineare una cultura differente che interpella in modo particolare il sistema educativo e formativo, chiamato a rinnovarsi profondamente nella struttura, nei contenuti e nelle metodologie.

Certamente il rapporto tra scuola e mezzi di comunicazione non nasce in tempi recenti. Possiamo senz'altro affermare che in Italia, a partire dalla costi-

¹ Docente di Teorie Sociali della Comunicazione e Animazione della Cultura e della Comunicazione presso la Facoltà di Scienze della Comunicazione sociale dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.



tuzione della Scuola Media Unica (L. 1859 del 31 dicembre 1962), che allargava l'accesso all'istruzione obbligatoria a tutti i ragazzi fino ai 14 anni, si viene subito ad instaurare un legame stretto con i cosiddetti mezzi di comunicazione di massa, anch'essi agli albori della loro diffusione su larga scala. È soprattutto la televisione che, negli Anni Sessanta, si fa protagonista del processo di democratizzazione della cultura: sia ospitando programmi esplicitamente orientati ad estendere i compiti e le funzioni della scuola (come non ricordare l'opera di alfabetizzazione condotta dal maestro Manzi dal 1959 al 1968 attraverso l'ormai storico programma *Non è mai troppo tardi?*), sia permettendo l'accesso alla grande letteratura, fino ad allora riservato a coloro che avevano un alto grado di istruzione, attraverso gli sceneggiati televisivi che riproponevano romanzi come *Delitto e Castigo* del 1963, *La Cittadella* e *I Miserabili* del 1964, fino a *I fratelli Karàmazov* del 1969 (solo per citarne alcuni).

Dal canto suo, la scuola in questi anni scopre la funzione pedagogica delle diverse forme di comunicazione, non solo quella verbale, tradizionalmente utilizzata fino a quel momento nelle aule scolastiche. Introduce gli allievi alla cinelettura, sia attraverso la pratica del cineforum che mediante l'adozione di schede di analisi, sperimenta il valore educativo dei laboratori teatrali, delle tecniche di animazione, dell'espressione musicale. Negli Anni Settanta la televisione, con i suoi linguaggi – soprattutto quello dell'informazione e della pubblicità – irrompe nella scuola media italiana, non solo attraverso la didattica spontanea di alcuni docenti più intraprendenti, ma anche nella programmazione curricolare di materie come Educazione tecnica e Educazione artistica (vedi i nuovi Programmi Ministeriali del 1979).

Da questi brevi cenni possiamo comprendere come la *Media Education*, introdotta in Italia tra gli Anni Ottanta e Novanta, non costituisse una novità per la scuola italiana, ma fornisse un quadro sistematico e metodologico che giustificava l'introduzione dei media nell'istruzione scolastica, suffragata anche dalle esperienze internazionali, più avanzate e mature di quella italiana.

1. Che cosa intendiamo per *Media Education*

In Italia l'espressione *Media Education* si comincia ad usare agli inizi degli Anni Novanta. Fino ad allora si preferivano espressioni come "educazione agli audiovisivi", "educazione all'immagine", etc. La scelta di introdurre il termine inglese *Media Education* è stata dettata dal fatto che questo, insieme a quello tedesco di *Medienerziehung*, si presta meglio di altri usati nelle lingue latine (come: educazione ai media, *éducation à l'actualité*, *educación para los medios*, etc) per esprimere in modo immediato e sintetico, la relazione che deve inter-

correre tra il mondo dell'educazione e il mondo dei media. Il termine *Media Education* infatti, secondo Masterman, indica un insieme di pratiche e teorie, un fare e insieme una riflessione su di esso. Più nello specifico, la *Media Education* si può definire «una prassi educativa, cioè un campo metodologico e di intervento didattico [e insieme una] riflessione teorica su questa prassi, cioè individuazione degli obiettivi, elaborazione di metodologie atte a conseguirli, messa a punto di strategie valutative opportune a considerarne gli effetti»². Ma la *Media Education* non è solo questo. Sempre secondo Len Masterman, essa diventa uno strumento per produrre cultura e allargare la democrazia: «un'educazione ai media riuscita comporta un'attribuzione di potere a coloro che apprendono, essenziale per la creazione e il mantenimento di una democrazia attiva e di un pubblico che non sia facilmente manipolabile, ma la cui opinione faccia affidamento su quanto emesso dai media, perché è informata in modo critico ed è in grado di formare giudizi indipendenti propri»³. La *Media Education*, quindi, mira a «fornire una competenza mediale e un *empowerment* perché il minore sappia confrontarsi in modo critico e costruttivo con l'universo dei media e sappia creare, egli stesso, nuove forme espressive e di comunicazione»⁴.

Questo processo di crescita e coscientizzazione, la *Media Education* lo attua attraverso l'educazione *ai* media, l'educazione *con* i media e l'educazione *per* i media.

L'educazione *ai* media rappresenta senza dubbio l'ambito più studiato e quello che ha goduto di un più vivace dibattito, in quanto riguarda l'educazione alla comprensione critica dei testi e del sistema dei media, intesi non solo come strumenti, ma anche come linguaggio e cultura, ovvero come "ambiente di vita".

L'educazione *con* i media «lavora soprattutto sulle caratteristiche materiali e tecniche dei mezzi, senza chiedersi troppo che sorte abbiano i saperi una volta mediati dalle macchine»⁵. Rientrano in questo campo, quindi, l'uso del computer e della lavagna multimediale, i laboratori linguistici, l'utilizzo degli ipertesti, etc.

Infine, l'educazione *per* i media riguarda principalmente la formazione della figura professionale corrispondente, il *media educator*, e la sua collocazione all'interno delle agenzie educative, prima fra tutte la scuola, ma non solo.

² P.C. RIVOLTELLA, *Mass media, educazione, formazione*, in L. MASTERMAN, *A scuola di media. Educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90*, La Scuola, Brescia, 1997, p. 13.

³ L. MASTERMAN, *Esperienze e tendenze della media education in Europa*, in R. GIANNATELLI e P.C. RIVOLTELLA, *Le impronte di Robinson. Mass media, cultura popolare, educazione*, Torino, Elle Di Ci, 1995, p. 142.

⁴ R. GIANNATELLI, *Media Education*, in F. LEVER - P.C. RIVOLTELLA - A. ZANACCHI, *La Comunicazione. Dizionario di scienze e tecniche*, Roma, Elledici, Rai-Eri, Las, 2002, pp. 722-727, 723.

⁵ V. RANUCCI, *I media nel curriculum scolastico*, in O. MARTINI - S. PENGE (a cura di), *I media e la formazione*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1994, pp. 199-200.



2. Un po' di storia della Media Education

Per capire meglio cosa può rappresentare oggi e nel futuro la *Media Education*, può essere importante ripercorrere, almeno per sommi capi, sia la storia dei diversi approcci con cui gli studiosi si sono accostati ai media in chiave educativa, sia le tappe più importanti del suo riconoscimento istituzionale e non in ambito internazionale e italiano.

2.1 Le fasi degli approcci teorici

In questo breve *excursus* dei paradigmi teorici con cui gli studiosi si sono accostati alla riflessione sui *media* in chiave educativa, seguiamo la suddivisione presentata dal Rapporto UNESCO del 1987 e confermata da Masterman⁶, il quale mette in evidenza tre fasi storicamente rilevabili:

- i media come agenti di declino culturale;
- i media come arti popolari;
- i media come sistemi simbolici o di rappresentazione.

a) *I media come agenti di declino culturale*

La prima fase, detta anche "approccio inoculatorio", considera i media come una malattia infettiva e ritiene che «i giovani hanno bisogno di essere protetti dall'influenza dei *media*, che viene considerata particolarmente nociva e potente»⁷. La stampa popolare, il cinema e la pubblicità sono considerati manifestazioni di una cultura povera e pericolosa, soprattutto per le giovani generazioni. «La cultura è contaminata dalle motivazioni commerciali dei *media*, dalla loro manipolazione e sfruttamento del pubblico, dalla loro corruzione del linguaggio, e dal loro offrire semplici attrazioni e soddisfazioni di basso livello»⁸. In questa situazione, la *Media Education* si traduce in educazione *contro* i *media*, con lo scopo di «contrastare la natura manipolatoria dei *media* con i valori senza tempo della cultura reale, come incarnato in modo supremo dalla letteratura»⁹. In modo particolare, «alla *Media Education* spetta un intervento di difesa nei confronti dei messaggi massmediali e compito dell'educatore è allertare i destinatari del suo intervento perché attivino le opportune mediazioni nei confronti dei *me-*

⁶ Cfr. L. MASTERMAN, *A scuola di media. Educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 35-70.

⁷ J.D. HALLORAN – M. JONES, *Learning about the Media: Communication and Society*, Paris, Unesco 1986, p. 55.

⁸ L. MASTERMAN, *The Media Education Revolution*, in A. HART, *Teaching the Media. International Perspectives*, London, Lawrence Erlbaum Associates, 1998, VII.

⁹ L. MASTERMAN, *The Media Education Revolution*, London, Lawrence Erlbaum Associates, 1998, VIII.



dia»¹⁰. Questo comportamento protezionistico delle giovani generazioni contro la natura manipolatoria del mezzo è presente in modo massiccio nella *Media Education* applicata negli Stati Uniti negli Anni Ottanta.

b) *I media come arti popolari*

Il modello cosiddetto “delle arti popolari” si presenta come un deciso superamento dell’approccio inoculatorio. Parte dalla convinzione che non sono il divieto e la censura a proteggere i giovani dai pericoli e dal potere illimitato dei *mass media*, bensì l’educazione a un uso critico e consapevole dei mezzi di comunicazione. Il *medium* di riferimento, in questa fase, è il cinema, favorito anche dal periodo di grande vivacità creativa che la “settima arte” sta vivendo in questi anni. Opere di registi come Buñuel, Fellini, Bergman, Truffaut (solo per citarne alcuni) vengono considerate alla stregua di testi letterari, in grado di offrire «esperienze paragonabili per qualità a quelle offerte dalla letteratura, [per cui] possono essere discussi con profitto simile»¹¹. Il compito della *Media Education*, in questa fase, è quindi quello di aiutare gli utenti a riconoscere le opere di qualità, i buoni film, da quelli scadenti, applicando «allo studio del cinema i principi e i metodi dell’educazione artistica e letteraria tradizionale, allo scopo di fornire agli studenti strumenti di analisi e di valutazione dei contenuti, delle strutture di senso e in generale del linguaggio cinematografico con l’obiettivo immediato di promuovere una “alfabetizzazione attiva”»¹².

Questa fase viene di fatto superata a partire dalla metà degli Anni Settanta, quando ci si accorge che il cinema, sempre più incalzato dalla televisione, non poteva più essere considerato il *medium* di riferimento, soprattutto per i giovani.

c) *I media come sistemi simbolici o di rappresentazione*

Il terzo modello di *Media Education* proposto da Masterman è senza dubbio quello maggiormente significativo nell’esperienza educativa delle giovani generazioni. Questa fase, definita dall’autore inglese, dei “*media come sistemi simbolici o di rappresentazione*”, si è potuta sviluppare grazie agli approfondimenti in tre campi di studi: la semiotica, le teorie sull’ideologia e l’analisi dei contesti sociali legati alla produzione e al consumo di prodotti mediali. Per quanto riguarda la semiotica, Masterman sottolinea in primo luogo la dimensione rappresentazionale dei *media*: questi «sono linguaggi, sono immagini che narrano di un referente, ma questo referente è “fuori” dai *media*. Dunque, in quanto lin-

¹⁰ P.C. RIVOLTELLA, *Mass media, educazione, formazione*, Brescia, La Scuola, 19.

¹¹ S. HALL - P. WHANNEL, *Popular Arts*, London, Hutchinson, 1964, p. 28.

¹² C. SALVADORI, *Dalla difesa all’attacco: la media education nella società della comunicazione*, in *Problemi dell’informazione* 1 London, Hutchinson, (1995), p. 68.



guaggi, i *media* vanno attentamente decodificati e interpretati: ciò richiede competenza sul linguaggio specifico utilizzato dai mezzi di comunicazione di massa, sui processi di costruzione del significato, sugli apparati stessi di produzione»¹³.

Accanto alla semiotica, un ruolo importante è giocato dalle teorie sulle ideologie che si sviluppano negli Anni Settanta. In particolare, il filone neo-marxista ripropone il ruolo di "Apparati Ideologici di Stato" sia del sistema educativo che di quello comunicativo attribuendo ad entrambi il totale potere di determinare la conoscenza e l'azione sociale¹⁴ e riducendo così, di fatto, l'azione dei *media educators* a una insostenibile lotta attivata all'interno di apparati dello Stato contro altri apparati dello Stato, per svelarne gli inganni e le manipolazioni. Una maggiore rivalutazione del ruolo degli insegnanti, in questa fase, è sicuramente offerta dal rinnovato interesse per gli scritti di Antonio Gramsci¹⁵ e in particolare per il suo concetto di "egemonia", secondo il quale «la *leadership* della classe dominante viene ad essere accettata dalle classi subordinate sia attraverso l'esercizio della forza che per consenso»¹⁶. Questo concetto porta a riscattare i *media* e i sistemi educativi dal ruolo di meri apparati di stato, conferendo loro l'importante funzione di costituire un terreno di scontro tra idee egemoniche e anti-egemoniche, uno scontro nel quale sia i *media educators* che i loro studenti possono giocare un ruolo importante attraverso una sempre maggiore capacità critica, capace di riconoscere e contrastare l'egemonia dell'ideologia dominante, la quale, per godere di una certa legittimazione e mantenere un certo equilibrio, si prende cura delle classi subalterne, facendo loro alcune necessarie concessioni, senza però mai compromettere le strutture e le relazioni fondamentali dello *status quo*¹⁷.

Gli Anni Settanta non videro però solo un accresciuto interesse verso la semiotica e il dibattito teorico, ma registrarono anche una copiosa fioritura di ricerche e studi collegati con la sociologia della comunicazione di massa. Soprattutto gli studi sull'*audience* hanno contribuito a diffondere una nuova consape-

¹³ N. PAVESI, *Media education. Una prospettiva sociologica*, Milano, FrancoAngeli, 2001, p. 63.

¹⁴ Nel 1971 Althusser pubblica *Ideology and Ideological State Apparatuses*, nel quale sottolinea «il ruolo dei media e dei sistemi educativi quali "Apparati Ideologici di Stato" (AIS) e la nozione di ideologia come insieme più o meno coerente di idee e pratiche dominanti, imposte (attraverso i media e i sistemi educativi) alle classi subordinate» L. MASTERMAN, *A scuola di media. Educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90*, Brescia, La Scuola, 1997, p. 52.

¹⁵ Cfr. in particolare: A. GRAMSCI, *Quaderni dal carcere*, Torino, Einaudi, 1975.

¹⁶ L. MASTERMAN, *A scuola di Media. Educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90*, Brescia, La Scuola, 1997, p. 52.

¹⁷ Cfr. L. MASTERMAN, *A scuola di Media. Educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90*, Brescia, La Scuola, 1997, p. 53.



volezza della necessità di superare ogni atteggiamento negativo che vedeva i *media* come agenti di declino culturale.

Grazie agli impulsi provenienti dalla semiotica, dalle teorie critiche e dallo sviluppo della sociologia della comunicazione, nasce un modello di *Media Education* che «tiene conto della globalità del processo di comunicazione, dalla codifica alla decodifica, dei condizionamenti nella produzione e quelli nella ricezione, dell'attività di scelta di consumo e di interpretazione del consumatore, della consapevolezza di quest'ultimo del complesso sistema di produzione mediale»¹⁸.

2.2 Sviluppo della Media Education a livello internazionale

Il termine *Media Education* appare sullo scenario mondiale all'inizio degli Anni Settanta. L'Australia è tra le prime Nazioni a proporre questa disciplina come curricolo scolastico, anche se – almeno come dibattito – era già presente nella tradizione inglese fin dagli Anni Trenta.

L'UNESCO, durante il *Congresso Internazionale sulla Media Education*, tenutosi in Germania nel 1982, si è fatta promotrice di questa "nuova frontiera" dell'educazione con la *Dichiarazione di Grünwald sulla Media Education*¹⁹, ratificata dai 19 Paesi partecipanti. Tale Dichiarazione rappresenta il primo tentativo di chiarire la necessità per i sistemi educativi e politici di promuovere la comprensione e la consapevolezza critica dei cittadini riguardo ai *media*.

Nel 1983 nasce in Francia il CLEMI (*Centre de Liason de l'Enseignement et des Moyens d'Information*)²⁰, una agenzia specifica del Ministero dell'Educazione nazionale francese il cui mandato è quello di promuovere, attraverso azioni di formazione, l'uso pluralistico dei mezzi di informazione nell'insegnamento, al fine di favorire da parte degli allievi una migliore comprensione del mondo intorno a loro sviluppando il loro senso critico.

Successivamente alla pubblicazione di *Teaching the media*, da parte di Len Masterman nel 1985²¹, si moltiplicano le iniziative di *Media Education*, soprattutto nei Paesi anglofoni e dell'America Latina (Orozco 1990, Kubey 1997, Hart 1998). Nel 1992, a Ontario, in Canada, un gruppo di *media educators* si costituisce in *Association for Media Literacy*²². La Conferenza mondiale di Toulouse del

¹⁸ N. PAVESI, *Media education. Una prospettiva sociologia*, Milano, FrancoAngeli 2001, p. 67.

¹⁹ *International Symposium on Media Education*, Grünwald, Repubblica Federale Tedesca, in http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF, sito visitato il 19 maggio 2015.

²⁰ Cfr. <http://www.clemi.org>, sito visitato il 19 maggio 2015.

²¹ Cfr. L. MASTERMAN, *Teaching the Media*, London, Comedia 1985.

²² Cfr. <http://www.aml.ca/home/>, visitato il 19 maggio 2015.



1990 sulle *Nuove direzioni della media education*²³ sintetizza quanto emerso in due anni di ricerca: l'attenzione al mondo dei *media*, includendo anche pubblicità e musica popolare; l'abbandono di un approccio difensivo verso un atteggiamento di partecipazione attiva dello spettatore alla costruzione di senso dei messaggi mediali; il valore democratizzante della *Media Education*, la capacità di eliminare il gap tra insegnanti e allievi, in quanto entrambi sono coinvolti nello stesso processo di ricerca e di formazione.

A partire dagli Anni Novanta si susseguono numerosi congressi internazionali, a testimonianza che la *Media Education* sta assumendo sempre più le caratteristiche di un grande movimento globale²⁴. Particolarmente significativo a questo proposito è stato il *Summit 2000 on Media Education* di Toronto²⁵, seguito dalle conferenze di Vienna e Sydney, del 2000, sponsorizzate dall'UNESCO, mentre a Belfast, nel maggio 2004 si svolge la conferenza *Media Education in Europe*²⁶.

Un ultimo richiamo va fatto alla conferenza internazionale "*Media literacy for All*", organizzata dall'*High Council for Media Education* e svoltasi a Bruxelles nel dicembre del 2010, sotto l'egida della presidenza belga del Consiglio dell'Unione Europea. Tale conferenza ha prodotto la *Declaration of Brussels for lifelong Media Education*, la quale prevedeva diversi punti, tra i quali: 1) la definizione di *Media Literacy*²⁷ come "l'abilità di accedere ai *media*, di comprendere e di valutare criticamente i vari aspetti dei *media* e i contenuti mediali e di creare comunicazione in vari contesti"²⁸; la necessità di integrare la *Media Education* nelle strutture di lunga durata della didattica e della formazione, così come è stato definito dai programmi della *Lisbon Strategy* e della "*Education and Training 2020*"²⁹; la ne-

²³ Cfr. http://www.medialit.org/reading_room/artcle126.html, visitato il 19 maggio 2015.

²⁴ Cfr. D. SAGAYARAJ, *Media education as addressed by the international Congresses for Communication within the period 1900-2000*, Roma, Università Pontificia Salesiana, 2003.

²⁵ Cfr. <http://gvanv.com/summit2000/meduc1.html>, visitato il 19 maggio 2015.

²⁶ Cfr. http://euromedialiteracy.eu/assets/conclusions/harland_en.PDF, visitato il 19 maggio 2015.

²⁷ Forse è opportuno fare una breve distinzione tra *Media Education* e *Media Literacy*, espressioni a volte usate come se fossero sinonimi, ma che in realtà presentano differenze sostanziali. Secondo David Buckingham «La *Media Education* si propone di sviluppare sia una comprensione critica, sia una partecipazione attiva: la *Media Literacy* implica il saper leggere e scrivere i *media*» (D. BUCKINGHAM, *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Trento, Erickson 2006, 22). Quindi potremmo tradurre *Media Literacy* con "alfabetizzazione ai *media*", cioè come risultato della *Media Education*.

²⁸ Recommendation 2009/625/CE della Commissione del 20 agosto 2009, in http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/strategies/am0004_en.htm, visitato il 20 maggio 2015.

²⁹ La *Strategia di Lisbona* è un programma di riforme economiche approvato a Lisbona dai capi di Stato e di Governo dell'Unione Europea nel 2000, mentre il programma "*Istruzione e formazione 2020*" (ET 2020) è un quadro strategico aggiornato per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, che prende le mosse dai progressi realizzati nel quadro del programma di lavoro "*Istruzione e formazione 2010*" (ET 2010).



cessità di garantire l'accesso ai cittadini all'eterogeneità dei *media*, oltre le logiche di mercato, e anche attraverso l'intervento della pubblica autorità quando questo accesso risulta minacciato.

2.3 La Media Education in Italia

Entrando in merito dell'esperienza italiana, come accennavo all'inizio, il termine *Media Education* non è utilizzato fino ai primi Anni Novanta, anche se già da circa venti anni esisteva una prassi di educazione ai *media* nella scuola italiana.

A partire dagli Anni Ottanta, i nuovi programmi curriculari dei diversi ordini scolastici (nel 1979 per la Scuola Media, nel 1985 per la Scuola Elementare e nel 1991 per la Scuola Materna) prevedono l'inserimento di attività più specificamente collegate ai *media*, alla comunicazione e alle diverse espressioni manipolativo-visiva, sonoro-musicale, drammatico-teatrale e audiovisivo-massmediale.

Infine, dal 2000 ad oggi, la *Media Education* indica un'attività educativa e didattica della scuola finalizzata a sviluppare negli alunni un'informazione e una comprensione critica circa la natura, il linguaggio, le categorie e i generi dei *media*, le tecniche da loro impiegate per costruire i messaggi e produrre senso; vengono inoltre analizzati i condizionamenti che i *media* subiscono da parte di fattori economici, politici e ideologici e l'impatto che essi hanno sul pubblico. Gli alunni vengono introdotti alla "scrittura con i *media*", in particolare nella produzione audiovisiva.

Nonostante questi pregevoli tentativi di dare cittadinanza alla *Media Education* nella scuola italiana, dobbiamo purtroppo constatare che le tre grandi limitazioni denunciate già nel 2000 da Gianna Cappello: la non sistematicità, la non organicità e la scarsa interdisciplinarietà³⁰, conformano ancora la prassi educativa e didattica delle nostre scuole, e sono rese ancora più evidenti dagli sviluppi del sistema comunicativo e dalle abilità tecnologiche che i nostri ragazzi acquisiscono al di fuori delle aule scolastiche.

Un accenno a parte merita il ruolo svolto dalle Associazioni nella promozione e diffusione della *Media Education* in Italia. In particolare vorrei ricordare il MED (Associazione italiana per l'educazione ai *media* e alla comunicazione)³¹, nato per volontà di un gruppo di docenti universitari, di professionisti dei *media*, di educatori (soprattutto nella scuola) e che si costituisce come luogo ideale di collegamento e di servizio nel dialogo tra esperti e professionisti della comunicazione, insegnanti ed educatori. La sua attività quasi ventennale ha prodotto

³⁰ Cfr. G. CAPPELLO, *Media Education: fondamenti teorici e applicazioni pratiche*, in *Note di PG*, 2/2000.

³¹ Vedi il sito: <http://www.mediaeducationmed.it/associazione-med.html>.



numerosi Convegni, Corsi di formazione, *Summer School*, nonché studi e riflessioni teoriche sul tema della *Media Education*.

3. Verso una *New Media Education*

Mentre la scuola italiana si sta ancora interrogando su come adeguarsi alle esigenze di una corretta *Media Education*, l'avvento del digitale e l'evoluzione tecnologica dei *media* stanno letteralmente rivoluzionando tutto il sistema della comunicazione, sia per quanto riguarda gli strumenti (sempre più miniaturizzati e potenti) che le modalità d'uso. Sono soprattutto queste ultime che interpellano gli adulti educatori e in modo particolare la scuola. Le nuove caratteristiche dei dispositivi di ultima generazione, infatti, come afferma Rivoltella, mettono in crisi alcuni dei capisaldi pedagogici acquisiti in tanti anni di riflessione sulla *Media Education*. Egli individua quattro grandi sfide educative che i *New Media* lanciano alla *Media Education*: la portabilità dei dispositivi, il passaggio dalla lettura alla scrittura, la costruzione di nuove media-culture e il passaggio dal binomio disciplinarismo/trasversalità al concetto di educazione integrata³².

La prima sfida riguarda la necessità di confrontarsi con il sempre minore controllo che gli adulti possono esercitare su dispositivi non posizionati in determinate aree della casa o dell'edificio scolastico e quindi facilmente "monitorabili" relativamente ai tempi di utilizzo e ai contenuti ricercati, ma tenuti in tasca o nello zaino, quindi sempre accessibili e decisamente personalizzati. Se la *bedroom-culture* (espressione che indicava l'utilizzo di computer da parte dei ragazzi in camera da letto, quindi in solitudine e isolamento) costituiva già un problema per la condivisione e la socializzazione delle informazioni ricercate su internet, come affrontare la *pocket culture*, cioè la "cultura da tasca", ancora più individualizzata e sfuggente a qualsiasi controllo?

La seconda sfida riguarda il tema della lettura critica. Già dai suoi esordi, obiettivo fondamentale della *Media Education* è stato educare il ragazzo a saper leggere con intelligenza e senso critico testi scritti e immagini, così da saper valutare e discernere possibili inganni e manipolazioni sottostanti la produzione e la distribuzione dei messaggi. Adesso, grazie alla facilità con cui i nuovi *smartphone* permettono di creare e diffondere testi, immagini e video, accanto alla lettura diventa indispensabile educare alla scrittura critica, abilitare non solo a decodificare i messaggi, ma a produrli con senso di responsabilità e rispetto di sé e degli altri.

³² Cf. P.C. RIVOLTELLA, *La Media Education, fra tradizione e sfida del nuovo*, in http://www.unipegaso.it/materiali/PostLaurea/Rivoltella/Lezione_I.pdf, visitato il 20 maggio 2015.



Accanto a queste due sfide più di carattere metodologico e didattico, la *New Media Education* è chiamata a rispondere ad altre due istanze: una più culturale e l'altra maggiormente legata all'organizzazione scolastica.

Relativamente alla dimensione culturale, Rivoltella afferma che gli scenari contemporanei si stanno delineando sempre più come *media-culture*, cioè come culture «caratterizzate dalla socializzazione orizzontale [...], dalla ridefinizione delle logiche temporali (annullamento del passato, perdita del futuro, enfaticizzazione del presente), dall'integrazione e dalla sovraesposizione della comunicazione mediata nella vita individuale e sociale, dal prevalere della dimensione tattile ed emozionale, dal protagonismo di forme di lettura "brevi" (perché si contraggono i tempi dell'attenzione), intermittenti (perché lo zapping, il consumo a singhiozzo è la regola), nomadi (in relazione alla portabilità dei dispositivi)»³³. In questo scenario gli educatori e la scuola devono capire che la *media-cultura* non costituisce un aspetto del vissuto di un adolescente, ma lo permea dal di dentro. È impossibile pensare di frenare la pervasività dei media nella vita di un ragazzo perché questi sono diventati ormai il tessuto delle sue pratiche quotidiane.

Infine, l'aspetto organizzativo, più strettamente legato all'ambito scolastico e didattico. E cioè il superamento dell'antica lotta tra sostenitori del *disciplinismo* (coloro che sostenevano che la *Media Education* dovesse diventare una materia curricolare come le altre) e i fautori della *trasversalità* (coloro che la pensavano come un insieme di temi e metodologie da distribuire sulle diverse discipline secondo le loro competenze). Tale dualismo ormai non avrebbe più ragion d'essere perché se di *media-cultura* stiamo parlando, la *Media Education* non può non penetrare in tutte le dimensioni dell'educazione. Anzi, l'educazione nel suo complesso diventa *Media Education*³⁴ e ogni insegnante ed educatore che opera in questo rinnovato contesto culturale sarà a sua volta un *Media Educators*.

Di fronte alle sfide così radicali che la cultura digitale lancia al mondo dell'educazione e coscienti della situazione reale della scuola italiana, non possiamo che chiederci quanto e quando sarà possibile che tutto questo diventi realtà.

³³ P.C. RIVOLTELLA, *La Media education, fra tradizione e sfida del nuovo*, in http://www.unipegaso.it/materiali/PostLaurea/Rivoltella/Lezione_I.pdf, visitato il 20 maggio 2015.

³⁴ P.C. RIVOLTELLA, *La Media education, fra tradizione e sfida del nuovo*, in http://www.unipegaso.it/materiali/PostLaurea/Rivoltella/Lezione_I.pdf, visitato il 20 maggio 2015.



Bibliografia

- BUCKINGHAM D. (2006), *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Erickson, Trento.
- CAPPELLO G. (2000), *Media Education: fondamenti teorici e applicazioni pratiche*, in *Note di PG*, 2/2000.
- GIANNATELLI R. (2002), *Media Education*, in F. LEVER - P.C. RIVOLTELLA - A. ZANACCHI, *La Comunicazione. Dizionario di scienze e tecniche*, Roma, Elledici-Rai-Eri-Las.
- HALL S. - WHANNEL P. (1964), *Popular Arts*, Hutchinson, London.
- HALLORAN J-D - JONES M. (1986), *Learning about the Media: Communication and Society*, Unesco, Paris.
- MASTERMAN L. (1985), *Teaching the Media*, Comedia, London.
- MASTERMAN L. (1995), *Esperienze e tendenze della media education in Europa*, in R. GIANNATELLI e P.C. RIVOLTELLA, *Le impronte di Robinson. Mass media, cultura popolare, educazione*, Elle Di Ci, Torino.
- MASTERMAN L. (1997), *A scuola di media. Educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90*, La Scuola, Brescia.
- MASTERMAN L. (1998), *The Media Education Revolution*, in A. HART, *Teaching the Media. International Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, London.
- PAVESI N. (2001), *Media education. Una prospettiva sociologica*, FrancoAngeli, Milano.
- RANUCCI V. (1994), *I media nel curriculum scolastico*, in O. MARTINI - S. PENGE (a cura di), *I media e la formazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- RIVOLTELLA P.C. (1997), *Mass media, educazione, formazione*, in L. MASTERMAN, *A scuola di media. Educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90*, La Scuola, Brescia.
- RIVOLTELLA P.C., *La Media Education, fra tradizione e sfida del nuovo*, in http://www.unipegaso.it/materiali/PostLaurea/Rivoltella/Lezione_I.pdf, visitato il 20 maggio 2015.
- SAGAYARAJ D. (2003), *Media education as addressed by the international Congresses for Communication within the period 1900-2000*, Università Pontificia Salesiana, Roma.
- SALVADORI C. (1995), *Dalla difesa all'attacco: la media education nella società della comunicazione*, in *Problemi dell'informazione* 1/1995.
- International Symposium on Media Education*, Grünwald, Repubblica Federale Tedesca, in http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF, sito visitato il 19 maggio 2015.
- <http://www.clemi.org>, sito visitato il 19 maggio 2015.
- <http://www.aml.ca/home/>, visitato il 19 maggio 2015.
- http://www.medialit.org/reading_room/artc126.html, visitato il 19 maggio 2015.
- <http://gvanv.com/summit2000/meduc1.html>, visitato il 19 maggio 2015.
- http://euromedialiteracy.eu/assets/conclusions/harland_en.PDF, visitato il 19 maggio 2015.
- Recommendation 2009/625/CE della Commissione del 20 agosto 2009, in http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/strategies/am0004_en.htm, visitato il 20 maggio 2015.





La “famiglia italiana” nel Rapporto ISTAT 2015

RENATO MION¹

SCHEDARIO: Rapporti

All'interno del Rapporto annuale sulla situazione sociale del Paese (2015), realizzato dall'ISTAT, che ci presenta un'Italia nella dinamica di uno sviluppo lento, ma costante, aperto ad uno spiraglio di ottimismo verso l'uscita dalla crisi, l'Autore si sofferma in modo particolare a presentare la condizione della famiglia, quale emerge dai dati offerti. Il presente saggio quindi si divide in due parti: la prima descrive sinteticamente il contesto socio-economico del Paese. Essa occupa i quattro quinti del Rapporto, di cui si colgono i segnali di un cauto ottimismo per la leggera ripresa nel mercato del lavoro, nella valorizzazione della cultura e nell'integrazione degli stranieri. La seconda parte quindi si sofferma maggiormente nello studiare le problematiche della famiglia in questo contesto e nel suo accesso ai servizi territoriali, nelle sue dinamiche demografiche e di struttura della popolazione, nella sua fecondità ridotta e posticipata, nella sua instabilità familiare e relativi sbocchi nelle “famiglie ricomposte” con ovvii effetti sulla rete parentale. Il saggio si chiude con una preoccupata riflessione pedagogica sulle conseguenze educative di tali fenomeni emergenti.

Within the Annual Report on the social situation of the country (2015), made by ISTAT, which presents an Italy in the dynamics of development slow, but steady, open to a glimmer of optimism to the exit from the crisis, the A. analyzes specially the condition of the family, which emerges from the data. This paper therefore is divided into two parts: the first briefly describes the socio-economic context of the country. It occupies four-fifths of the global report, of which captures signals cautious optimism for the slight recovery in the labor market, in the development of culture and the integration of foreigners. The second part then puts more emphasis in studying the problems of the family in this context and in its access to local services, in its demographic dynamics and structure of the population, in its reduced and arrears fertility, in his family instability and in “reconstituted families” with obvious effects on the parental network. The essay ends with a worried pedagogical reflection on the educational consequences of these emerging phenomena.

Appena da qualche settimana, in occasione della XXI Giornata Internazionale della Famiglia, proclamata dall'ONU nel 1994, il Forum delle Associazioni Familiari, un cartello che raccoglie 47 Associazioni nazionali di ispirazione cristiana, ha organizzato a Roma un Convegno nazionale sul tema: “*Il futuro del Paese è nell'alleanza tra le generazioni*”.

¹ Professore emerito di Sociologia dell'Educazione e della Famiglia nella Università Pontificia Salesiana di Roma.



Non ne è rimasto estraneo il Presidente della Repubblica, Sergio Mattarella, che ha voluto farsi presente nel suo lungo messaggio ai partecipanti, legislatori e amministratori della cosa pubblica, richiamando opportunamente la politica alle sue ineludibili responsabilità.

“È la famiglia – scrive il capo dello Stato – che in questi anni difficili ha svolto un prezioso compito di ‘ammortizzatore sociale’ in materia di assistenza, di accoglienza, di educazione, di integrazione, perfino di coesione sociale. Nelle periferie esistenziali del nostro Paese, laddove le relazioni sociali appaiono sempre più sfilacciate, spesso la rete familiare ha costituito l’unica presenza significativa, come sede degli affetti, scuola della solidarietà, della trasmissione di valori, dell’altruismo e del rapporto tra le generazioni. Facendosi carico di insufficienze da parte dei pubblici servizi che spesso hanno scaricato il peso della crisi economica e occupazionale, le famiglie italiane hanno fornito un contributo decisivo alla società e alla politica. Per questo motivo, è necessario oggi porla al centro delle politiche sociali, attuando politiche dirette ed esplicite per promuovere la famiglia, come soggetto sociale di primario interesse pubblico”².

Se ne vede l’assoluta necessità, perché se si confronta la percentuale di Pil investito nelle politiche per la famiglia, l’Italia presenta uno *spread* rispetto alla media europea pari a un punto percentuale: noi spendiamo circa l’1,4% del bilancio dello Stato mentre l’Europa in media dedica tra il 2,3% e il 2,4%. In parole povere, per essere in linea con lo standard europeo, alle politiche familiari del nostro Paese mancano tra i 15 e i 17 miliardi di euro. Sono miliardi che mancano alle politiche della casa, al sostegno diretto ai nuclei con figli, alle politiche per il lavoro giovanile e al sostegno agli anziani: circa i tre quarti di quelli non autosufficienti sono curati soprattutto in famiglia. Tutti gli osservatori più avveduti, sia italiani che stranieri, sono concordi nel riconoscere che questi durissimi anni di crisi in Italia hanno avuto un impatto sociale molto meno devastante che in altri Paesi, proprio per la capacità solidaristica delle reti familiari che hanno offerto sostegno, aiuto e protezione ai giovani senza lavoro, agli anziani con pensioni basse e con servizi socio-sanitari spesso di bassa qualità.

Gli ultimi dati del Rapporto ISTAT ne sono lo specchio e la conferma. Ma evidenziano anche promettenti picchi di fiduciosa ripresa per una probabile “uscita dal tunnel”.

² In “Avvenire” 16 maggio 2015 p.7; <http://www.agenpress.it/notizie/news/ultime-notizie/47-ultime-no.>: Il capo dello Stato conclude il suo messaggio inviando “un saluto affettuoso a tutte le famiglie italiane, con l’auspicio che nonostante tanti sacrifici e momenti di difficoltà non perdano la fiducia nel futuro, patrimonio prezioso a cui ha diritto ogni cittadino” (ANSA).

1. Dove va l'Italia? Primi segnali di ripresa, ma con cautela

Nel suo ultimo "Rapporto sulla situazione sociale del paese nel 2015"³, l'ISTAT si è soffermata particolarmente sulla situazione economica e sui primi segnali di ripresa, dove l'Italia ricomincia da +0,3 e dove il cauto ottimismo del Presidente Alleva "immagina che la crescita continuerà e probabilmente si rafforzerà nella parte successiva dell'anno".

Nella sua presentazione di sintesi c'è tutto il senso del "disgelo" del sistema economico italiano che dopo 7 anni di crisi battente è tornato alla crescita nel primo semestre del 2015. Si è trattato di una diagnosi in chiave di produzione di nuove mappe sociali, territoriali, economiche per la lettura e la comprensione di un Paese che, nel momento in cui ritrova la strada della ripresa, ha bisogno di una ricognizione accurata, in modo da inventariare non solo tutto ciò che è andato perduto negli anni della crisi, ma anche gli elementi di forza da cui partire. Così in primo luogo nel Rapporto si evidenzia il fatto che il recupero dell'attività produttiva non cade dal cielo, ma è stato preceduto da una serie di sintomi positivi: il ritorno alla crescita della spesa per consumi (+0,3%) con il rafforzamento del *sentiment* dei consumatori nei primi mesi di quest'anno, che potrebbe preludere ad un moderato miglioramento della spesa dei consumi; la possibilità per la prima volta più concreta che quest'anno ripartano gli investimenti. Essi infatti sono favoriti da "tre fattori internazionali che sono tra le principali determinanti dei primi segnali di ripresa dell'attività economica: il deprezzamento dell'euro, la forte caduta del prezzo del petrolio e l'azione di politica monetaria della Bce. Questi fattori esogeni sono in grado di fornire un impulso al ciclo economico e alimentano il miglioramento del clima di fiducia di famiglie e imprese"⁴.

1.1. Un cauto ottimismo

Gli esperti dell'ISTAT inoltre prevedono che per il 2015 ci si possa attendere una crescita sostenuta dei prodotti della priorità intellettuale, più reattivi al miglioramento delle condizioni di liquidità, mentre si prevede che gli investimenti crescano a ritmo più contenuto. C'è anche il fatto che lo scorso anno l'indicatore di "deprivazione materiale grave" che segna i confini più aspri della povertà è

³ ISTAT, *Rapporto annuale 2015. La situazione del Paese. Sintesi*. Roma Istat, 2015 (20 maggio) p. 3, con riferimento ai dati del 2014.

⁴ *Ibidem*, p.4.

ridisceso a quota 11,4%, dopo che nel 2012 aveva toccato il 14,5%. Ci sono quindi oggi tutti gli elementi per un cauto ottimismo, oltre ai bassi prezzi dell'energia, aiutano anche i *miglioramenti nel mercato del lavoro*: nel 2014 l'occupazione è tornata ad aumentare, annota il Rapporto, con 88mila occupati in più (+0,4 rispetto al 2013) anche se ciò avviene soprattutto fra le classi più anziane, fra gli stranieri residenti e fra le donne.

Il Rapporto infine non nasconde che proprio sul terreno dell'occupazione la distanza che ci separa dall'Europa è tuttora molto forte: da noi il tasso di occupazione è del 55,7%; mentre per raggiungere la media europea, che è pari del 64,9%, gli occupati nel complesso dovrebbero aumentare di circa 3,5 milioni. Nel caso delle donne poi, in particolare, servirebbero ancora 2 milioni e mezzo di posti di lavoro per arrivare agli standard continentali.

Da parte sua *"il modesto incremento dell'occupazione femminile* intervenuto dall'inizio della crisi (64mila occupate in più tra il 2008 e il 2014) si contrappone a una ben più pronunciata contrazione di quella maschile (875mila occupati in meno). Questo risultato dipende da un insieme di fattori: il contributo delle occupate straniere, la crescita delle occupate con 50 anni e più per effetto dell'innalzamento dell'età pensionabile, e l'entrata – in questa coorte di età – di donne più istruite e più occupate. A ciò si aggiunge l'ingresso di donne nel mercato del lavoro per esigenze di sostegno al reddito familiare in presenza di un partner disoccupato. Nonostante tutto, il tasso d'occupazione delle donne continua a essere molto basso: si attesta al di sotto del 47%, quasi 13 punti in meno della media Ue⁵. La quota di famiglie dove lavorano soltanto le donne è passata dal 9,6% dei nuclei familiari (1,73 milioni) del 2012, al 12,5% (2,35 milioni) del 2013, al 12,9% (2,42 milioni) del 2015.

La relazione contiene anche *altre notizie positive*: per esempio si documenta il fatto che in Italia, sebbene con una redditività ridotta rispetto ad altri Paesi, *l'istruzione "paga"*. Un'indagine ad hoc dell'ISTAT ha messo in evidenza che nel Centro Italia gli uomini in possesso di una laurea sono remunerati il 67,9% in più di quelli in possesso del diploma (per le donne però la laurea rende meno e il differenziale retributivo fra laureate e non, è del 28,9%). Non basta: se si esaminano gli sbocchi professionali per chi ha conseguito un dottorato di ricerca si scopre che a quattro anni dal conseguimento del titolo sono occupati 9 dottori di ricerca su 10 e l'85% svolge una professione intellettuale di tipo scientifico o ad elevata specializzazione. Molti di loro vivono all'estero (si è passati dal 7% delle prime rilevazioni al 13% delle ultime). Il 25,2% dei dottori in scienze eco-

⁵ *Ibidem*, p. 7.

nomiche o statistiche sceglie il Regno Unito, il 21% dei laureati in scienze giuridiche sceglie il Belgio, il 29,9% di scienze mediche sceglie gli USA. Ma anche questo fenomeno non è di per sé negativo: lo è invece la scarsa attrattività di studenti esteri da parte dei nostri atenei.

1.2. Alcune novità

Tra le novità di questo Rapporto ve ne è una tutto originale e di grande interesse. È quella di avere costruito *nuove mappe per leggere il Paese reale*, suddividendolo, oltre che nelle solite aree territoriali, anche in diversi sistemi tematici a macchia di leopardo secondo le eccellenze specifiche delle varie aree. Così le dimensioni della cultura e della tradizione italiana permettono di individuare cinque gruppi tematici per area geografica. Il primo, denominato la *grande bellezza* (Firenze, Roma, Milano, Torino, Venezia, Pompei); il secondo gruppo, *la potenzialità del patrimonio*, che si compone dei 138 sistemi locali, nelle regioni del Mezzogiorno: Sicilia e Puglia. *L'imprenditorialità culturale* è il terzo gruppo con un robusto tessuto produttivo/culturale come il Nord-Est. Il quarto gruppo, *il volano del turismo*, rappresentato da sistemi locali dell'arco alpino, del Mezzogiorno e Isole. Il quinto è quello della *perifericità culturale* in tendenziale abbandono, prevalentemente in Calabria, Sicilia e Sardegna⁶. Ma il sistema paese può essere letto anche con altri parametri, quelli cioè dei Sistemi Locali⁷. Ne sono stati individuati sette: Le città del Centro-nord, La città diffusa, il cuore verde, i centri urbani meridionali, i territori del disagio, il Mezzogiorno interno, l'altro Sud.

Attraverso queste letture tematiche il *Rapporto annuale* di quest'anno cerca di leggere più da vicino il paese reale, anche allo scopo di mettere in luce i nodi critici, ma pure le risorse, spesso disponibili alla stessa scala territoriale in cui emergono i problemi, allo scopo di affrontarne le difficoltà e trasformare i vincoli in leve del cambiamento. Una parte delle diversità riscontrate nelle condizioni di vita, nell'accesso al mercato del lavoro è riconducibile all'eterogeneità dei profili socio-demografici. La differenza di genere, il titolo di studio, la posizione nella professione, la nazionalità introducono rilevanti diversità.

Le donne godono di migliori condizioni di salute (nel 2014 la speranza di vita è pari a quasi 85 anni per le donne e poco più di 80 per gli uomini), ma hanno meno opportunità di lavoro e, quando lavorano, spesso svolgono un lavoro irregolare e con livelli retributivi più bassi.

⁶ *Ibidem*, p. 12.

⁷ I sistemi locali consentono di osservare il "paese reale" nelle sue differenze e nelle sue particolarità, approssimando meglio i perimetri di relazioni, reti, scambi e flussi che caratterizzano i luoghi e mostrando un quadro profondamente diverso da quello descritto dalle partizioni amministrative (province, regioni e ripartizioni): ISTAT, *idem*, p.43.

Coloro che hanno livelli d'istruzione più elevati hanno maggiori opportunità di essere soddisfatti della propria condizione di vita, accedono con più facilità ai servizi di welfare e sperimentano vantaggi competitivi nel mercato del lavoro. Nel 2014 il loro tasso di occupazione supera il 75%, mentre tra coloro che hanno al massimo la licenza media si attesta al 42%. Chi ha un basso titolo di studio è anche più a rischio di cattive condizioni di salute, di lavoro irregolare o di ricoprire una bassa qualifica professionale. Anche fra gli stranieri si rilevano forti differenze di condizioni di vita e di opportunità, che si manifestano con forti differenze territoriali e di status.

Quella dell'*integrazione degli stranieri* è una delle questioni più rilevanti, visto che ormai da oltre due decenni l'Italia è meta d'ingenti flussi migratori: attualmente sono residenti nel nostro territorio oltre 4,8 milioni di stranieri. Gli stranieri rappresentano sicuramente una risorsa per un paese come il nostro, caratterizzato da un avanzato processo d'invecchiamento e da una bassa fecondità. Il mercato del lavoro esprime una richiesta di posti di lavoro nelle professioni elementari assai elevata (il 36% della domanda di lavoro totale). Si tratta di professioni con un livello di abilità complessivamente basso, molto legate al settore dei servizi alle famiglie, tra le quali si possono individuare badanti, operatori socio-sanitari, addetti alla pulizia in uffici e abitazioni. È questa parte della domanda di lavoro che costituisce una forte attrattiva per i migranti, disposti a svolgere lavori per i quali l'offerta dei cittadini italiani è scarsa.

Il 40% degli stranieri risiede nel gruppo delle *città del Centro-Nord* e manifesta chiari segnali di integrazione. Un segnale negativo per questo gruppo di popolazione è invece rappresentato dal fatto che esso è più spesso a rischio di lavoro irregolare e che spesso è costretto a subire arretramenti rispetto alla posizione lavorativa ricoperta nel paese di origine.

In conclusione, molte delle analisi svolte nel *Rapporto* hanno un denominatore comune: esiste un *gradiente Nord-Sud* lungo il quale spesso difficoltà e problemi crescono e le situazioni di eccellenza vanno rarefacendosi. Una lettura tradizionalmente dualistica, se è utile per orientare le politiche, non è però sufficiente a comprendere i problemi specifici e a suggerire interventi puntuali capaci di modificare il quadro complessivo. In altre parole, la geografia del Paese spesso conferma i differenziali territoriali, ma mette anche in evidenza elementi che si discostano dagli stereotipi più diffusi. Le conferme riguardano le condizioni economiche che premiano le aree del Centro-Nord, pur in presenza di condizioni di vita e contesti ambientali meno soddisfacenti. Nel Mezzogiorno, coesistono zone di elevato degrado economico e ambientale, con altre in cui i residenti riferiscono livelli elevati di soddisfazione e di benessere⁸.

⁸ *Ibidem*, p. 18.

2. La famiglia come ne esce?

La concentrazione sui temi dell'economia e della produttività delle imprese ha occupato i quattro quinti del Rapporto, lasciando così uno spazio relativamente limitato ai temi che toccano la famiglia nella sua specificità. L'argomento viene studiato in maniera abbastanza sistematica nell'ultimo capitolo, attraverso i problemi e le dinamiche che la coinvolgono nel suo sviluppo demografico e nelle sue relazioni esterne. In maniera più occasionale se ne rilevano alcuni tratti, quando nei vari capitoli si viene a ragionare attorno alle sue relazioni con l'economia, le imprese, il lavoro, il welfare sociale previdenziale.

Infatti il Rapporto, presentando *l'evoluzione dell'economia italiana nei suoi aspetti macroeconomici* (cap.1) sottolinea come "la spesa finale per i consumi delle famiglie è tornata a crescere (+0,3%) nel 2014, dopo il marcato calo nei due anni precedenti. Tale andamento è da collegare a quello del reddito disponibile in termini reali delle famiglie consumatrici (cioè il potere di acquisto delle famiglie) che per la prima volta dal 2008, si è stabilizzato anche grazie alla discesa della inflazione"⁹.

Inoltre l'incidenza delle situazioni di grave deprivazione si è ridotta soprattutto tra i membri delle famiglie composte da due o tre componenti, coppie senza figli o con un figlio, anche minore, e tra le famiglie con anziani che vivono soli o in coppia. Continua invece ad essere particolarmente elevata l'incidenza tra i genitori soli e tra le famiglie con almeno tre minori o con disoccupati.

Quando poi si viene ad affrontare la *struttura e le dinamiche dello sviluppo nelle città e nei diversi sistemi sociali* (cap. 2), non si accenna per nulla alla famiglia, ma si introduce una nuova mappa assai interessante di altri¹⁰ sette raggruppamenti dei sistemi sociali e cioè: le città del Centro-Nord, la città diffusa, il cuore verde, i territori del disagio, i centri urbani meridionali, l'altro Sud e il mezzogiorno interno.

Così non si parla della famiglia nel trattare della *competitività e della performance del sistema produttivo* (cap. 3). Diversi riferimenti sono fatti invece indirettamente presentando i soggetti e le imprese nel mercato del lavoro (cap. 4) nell'affrontare i temi dell'occupazione/ disoccupazione e le retribuzioni. Ad esempio ne ricuperiamo qualche cenno più diretto: "A crescere è soprattutto il part-time involontario, scelto in mancanza di occasioni di lavoro a tempo pieno: nel 2014, quasi due lavoratori a tempo parziale su tre (63,6%) avrebbero

⁹ ISTAT, *Rapporto annuale 2015. La situazione... Pillole*, p.1; <http://www.istat.it/files/2015/05/Pillole2015.pdf>.

¹⁰ Cfr. più sopra a p. 3.

voluto un lavoro a tempo pieno. Nel 2014 sono oltre 4 milioni i lavoratori a tempo parziale, il 18,4% sul totale degli occupati (32,2% tra le donne e 8,4% tra gli uomini)¹¹.

2.1. Sono più di un milione i genitori senza posto di lavoro in Italia.

Incrociando i dati del 2014 sulla situazione familiare con quelli relativi alla condizione lavorativa dei genitori che si trovano nella fascia d'età 25-64 anni, gli esperti dell'ISTAT hanno riscontrato che la riduzione del lavoro è un fenomeno in crescita. Operando incroci di correlazione sulle variabili di *'casa' e lavoro* emerge che 1 milione e 182mila genitori over 25 anni sono alla ricerca di un impiego. Di essi 1 milione 36mila vivono con il coniuge o il convivente, mentre 146mila risultano monogenitori. Sono più donne (628mila) che uomini (554mila), una differenza che risalta soprattutto quando si analizzano i nuclei con un solo capofamiglia (128mila madri sole). Finché si è in coppia si può almeno contare su un partner, anche se non sono da escludere le situazioni in cui entrambi i genitori risultino disoccupati.

Le tavole non riportano le informazioni sulla condizione dei figli, ma in queste famiglie in cui i genitori sono alla ricerca di un lavoro, potrebbero esserci pure figli disoccupati, specie se padri e madri sono già avanti con l'età. Non a caso, sempre dai dati dell'ISTAT, emerge come lo scorso anno in più di un milione di famiglie (1 milione 181mila) erano tutti disoccupati costretti quindi a ricorrere ad altre provvidenze o a servirsi di eventuali altre rendite, indennità e/pensioni.

In confronto al 2013, il numero di genitori disoccupati è salito oggi a +6,2%, tuttavia aumentano oggi leggermente anche quanti possono godere di un posto di lavoro (+0,5%). C'è infatti un ampliamento delle forze lavoro, ovvero del tasso di attività, che tocca sia le famiglie monogenitore sia le coppie con figli. Non va sottovalutato infine il fatto che sulla categoria dei genitori disoccupati si riflettono anche i divari territoriali (circa la metà risiede nel Mezzogiorno).

2.2. Istantanee sui temi della famiglia

Nel capitolo 5 più in particolare si analizza la varietà dei territori, le condizioni di vita e gli aspetti sociali del Paese per cui vengono affrontati e sviluppati sistematicamente alcuni temi **e problematiche familiari**, tra le quali possiamo individuare alcune più caratterizzanti la specificità di quest'anno.

¹¹ ISTAT, *Rapporto 2015...Pillole*, p. 16.

Il Rapporto le ha così sintetizzate:¹²

- A gennaio 2015 i residenti in Italia ammontano a poco meno di 61 milioni, dei quali oltre cinque milioni (8,3%) sono cittadini stranieri. Per gli italiani prosegue il trend di invecchiamento mentre fra gli stranieri residenti la quota di anziani è più bassa. Oltre il 40% degli stranieri vive nelle *Città del Centro-Nord*, il 27% nella *Città diffusa* e il 19% nel *Cuore verde*.
- Migliorano le condizioni di salute nelle famiglie ma permangono le disegualianze socio-economiche e territoriali, con uno svantaggio per chi ha posizioni sociali più fragili, soprattutto nel Mezzogiorno
- Il confronto tra bisogni potenziali di assistenza sanitaria e allocazione delle risorse, finanziarie e di personale, evidenzia un forte squilibrio territoriale. Ciò potrebbe condurre a ulteriori aggravii di spesa per le famiglie e quindi a un incremento della rinuncia a prestazioni, con un rischio di sottoconsumo sanitario, pericoloso per le condizioni di salute della popolazione.
- In Italia nel 2013 oltre un terzo degli sposi italiani ha scelto il rito civile. Oltre un quarto dei bambini che hanno genitori italiani, nasce fuori dal matrimonio, nel Centro-Nord la quota è più alta (circa un terzo).

Nel 2013 sono stati celebrati oltre 26mila matrimoni con almeno uno degli sposi straniero (circa il 13% del totale contro il 4,8% del 1995): si va dal 19,3% nelle *città del Centro-Nord* al minimo del 4,3% nei *territori del disagio*, dove gli stranieri sono meno presenti. Ovunque la quota più consistente è rappresentata dai matrimoni misti e, in particolare, da quelli in cui la sposa è straniera e lo sposo italiano. L'analisi per raggruppamenti consente di cogliere ancora una volta la specificità dell'*altro Sud* rispetto al resto del Mezzogiorno: qui la nuzialità dei cittadini stranieri contribuisce all'8,1% dei matrimoni e vi è una quota non trascurabile di matrimoni tra stranieri, rispetto alla media dell'intera ripartizione meridionale.

Un forte segnale della dinamicità demografica del territorio - così come della progettualità a lungo termine espressa dalle diverse cittadinanze - è ravvisabile nel comportamento riproduttivo. Un nato ogni cinque ha almeno un genitore straniero, uno ogni quattro vive nelle *città del Centro-Nord*. La maggior parte di questi nati ha entrambi i genitori stranieri. La tendenza ad avere figli in Italia è abbastanza elevata per alcune comunità di più antico insediamento, come quella marocchina (61,7 nati per mille donne residenti), mentre è più contenuta per le donne dell'Est Europa, in particolare per quelle dell'Ucraina (14,5 nati per mille donne) e della Moldavia (21,3), cittadinanze caratterizzate anche da una accentuata femminilizzazione dei flussi migratori.

¹² *Ibidem.*

- Le famiglie residenti nelle aree del Sud e delle Isole segnalano difficoltà nell'accesso a tutti i servizi. Le situazioni più gravi emergono nei *Territori del disagio* e nei *Centri urbani meridionali*, per accedere al pronto soccorso, ai presidi delle forze dell'ordine e agli uffici comunali. Le famiglie sono molto sensibili ai problemi di viabilità e mobilità, perché quasi otto su dieci hanno problemi al riguardo. Nel biennio 2013-2014 le famiglie indicano soprattutto le cattive condizioni del fondo stradale (51,5%), il traffico (37,6%), le difficoltà di parcheggio (36,2%) e le difficoltà di collegamento con i mezzi pubblici (31,0%).
- Continua a innalzarsi il *livello di istruzione* della popolazione italiana. Nel 2014, i residenti con oltre 15 anni con qualifica o diploma di istruzione secondaria superiore sono il 35,6%, quelli con un titolo universitario sono il 12,7% (tra le donne il 13,5%). Nelle generazioni più giovani le differenze di genere nei livelli di istruzione sono a favore delle donne, mentre tra gli anziani (65 anni e più) il divario tra i generi è a favore degli uomini. Nella fascia 20-24 anni le donne in possesso di diploma sono il 67,4% mentre i maschi il 63,2%; tra i giovani di 25-29 anni, il 30,5% delle donne possiede un titolo terziario rispetto al 18,4% degli uomini.
- Le persone con livello di istruzione più alto presentano migliori condizioni di salute, soprattutto nei *Centri urbani meridionali* e nel *Mezzogiorno interno*, mentre chi vive da solo vive una situazione peggiore, soprattutto nei *Centri urbani meridionali* e nei *Territori del disagio*.
- Oltre un quinto della popolazione con oltre 14 anni *partecipa ad attività sociali*, con una maggiore diffusione al Nord, in particolare nel Nord-Est. Il volontariato è la forma di impegno sociale più diffusa, salvo che nei *Centri urbani meridionali*, dove prevale l'associazionismo professionale e sindacale. Un ambiente culturalmente vivace in famiglia ha maggiore evidenza nei contesti meno favoriti. Se nelle *città del Centro-nord* un giovane di una famiglia che partecipa attivamente alla cultura ha una propensione a partecipare quasi tre volte superiore a quella di chi viene da una famiglia culturalmente inattiva, tale rapporto sale a cinque volte di più nei *territori del disagio*. Una particolare attenzione viene data alla **componente straniera**:
- Sono oltre il 60% gli stranieri che sostengono di parlare e comprendere l'italiano molto bene, ma ha difficoltà a scrivere e leggere rispettivamente il 58,4 e il 49,8% di essi. Il 60% degli stranieri parla in italiano con gli amici e il 38,5% in famiglia.
- Gli alunni stranieri sono oltre 800mila, pari al 9% della popolazione scolastica. Aumenta di circa il 12% la presenza di alunni stranieri nati in Italia, che ormai sopravanzano i figli dei migranti arrivati in Italia dopo la nascita. La metà degli studenti stranieri tra i 10 e i 24 anni iscritti alle scuole italia-

ne secondarie di primo e secondo grado vorrebbe proseguire gli studi e iscriversi all'Università.

- Più di otto cittadini stranieri su dieci (di 14 anni e più) hanno nella propria rete di relazioni sociali persone cui potersi rivolgere in Italia. Il 61,9% ha una rete di soli connazionali, il 15,5% di soli italiani, il 20% ha una rete mista. Tra i bambini stranieri (6-13 anni), tra i quali è forte la presenza di seconde generazioni, il 69,1% ha il migliore amico di nazionalità italiana.
- I luoghi di socializzazione dei bambini stranieri con gli amici sono per lo più l'abitazione propria e quella degli amici (entrambi pari al 47%), i luoghi all'aperto come piazze, parchi, giardini, spazi condominiali o altri luoghi di ritrovo (45,9%) e la scuola (44,3%).
- La casa è il luogo di incontro privilegiato in tutte le aree, in misura minore nei territori della *città diffusa*. Nei *territori del disagio* e in quelli del *Mezzogiorno interno* i bambini stranieri si incontrano più spesso nelle abitazioni degli amici (rispettivamente 55,1% e 70,7%) rispetto alla propria (rispettivamente 49,9% e 57,1%). Nella *città diffusa* la socializzazione dei bambini avviene anche nei luoghi di culto (16,8% rispetto all'11% circa del totale nazionale). I luoghi all'aperto sono preferiti prevalentemente nei territori del *Mezzogiorno interno* (59,5%), mentre sono meno frequentati nei *centri urbani meridionali*, dove il luogo privilegiato nel quale incontrare gli amici, dopo la casa, è la scuola (50,5%).

2.3. La dinamica demografica e la struttura per età della popolazione

La quota consistente di popolazione in età anziana si deve al progressivo aumento della vita media, mentre la riduzione delle coorti più giovani, più accentuata al Centro-Nord, è il risultato della diminuzione della fecondità che, dalla metà degli anni Sessanta, si è protratta per oltre 30 anni. A partire dal 1995, la fecondità ha ripreso ad aumentare, in larga parte grazie al contributo dei cittadini stranieri; ciò è ben visibile nelle *città del Centro-nord* e nella *città diffusa*, dove la loro presenza è più consistente e radicata. La transizione demografica nei sistemi locali del Mezzogiorno è stata più lenta e graduale e non si osservano nelle piramidi alterazioni importanti del profilo per età della popolazione, come quelle ascrivibili all'alternarsi di fasi di aumento e diminuzione delle nascite.

In questo quadro di trasformazioni demografiche di natura endogena si è inserito negli ultimi venti anni un fattore esogeno che ha introdotto nuovi e fortissimi elementi di dinamica demografica differenziale tra Centro-Nord e Mezzogiorno: le migrazioni internazionali. All'invecchiamento della popolazione italiana si contrappone la giovane struttura per età degli stranieri, fra i quali prevalgono le persone in età attiva e riproduttiva, e i minori. I gruppi dei sistemi lo-

cali del Centro-Nord sono fortemente attrattivi sia rispetto ai flussi di popolazione provenienti dall'interno sia per quelli che arrivano dall'estero. L'altro Sud si distingue tra i gruppi del Mezzogiorno per avere il saldo migratorio con l'estero superiore a quello interno.

La dinamica naturale è positiva solo nei territori del disagio. Altrove, l'incremento della popolazione residente è imputabile esclusivamente all'apporto della componente migratoria¹³.

2.4. Fecondità totale in diminuzione e calendario riproduttivo posticipato

L'Italia si colloca tra i paesi europei a più bassa fecondità, con un valore dell'indicatore pari a 1,39 nel 2013, mentre l'età media al parto continua a crescere (31,5 anni), non facilitando certamente la fecondità totale. Era 31,4 nel 2012 con un aumento di quasi due anni rispetto al 1995. Nel 2012 sono nati in Italia 259.008 maschi e 244.784 femmine, pari ad un totale complessivo di 503.792 persone. Così la scelta di avere il primo figlio in età non proprio giovanissima, quasi l'ultima spiaggia dopo i continui spostamenti nel tempo dei progetti di maternità, rischia di accreditarsi come il modello dominante del comportamento riproduttivo delle donne italiane; oggi sta diffondendosi anche fra le non poche straniere. Sono evidenti i rischi personali e sociali sia per la natura spesso problematica di una gravidanza in età più matura per entrambi i coniugi, sia per l'inevitabile tentazione di limitare i figli a quell'unico arrivato troppo tardi, senza dimenticare l'influsso dell'età sui processi di genitorialità e della funzione educativa. La posticipazione della fecondità e la sua riduzione non mancano di avere i loro effetti non sempre positivi sia sulla futura azione educativa verso le nuove generazioni, che sui rapporti sociali intergenerazionali e la rispettiva comunicazione interpersonale sempre più difficile e delicata anche in famiglia.

Fin qui il Rapporto 2015.

2.5. Le conseguenze dell'instabilità familiare

Se la sua preoccupazione prevalente è stata quella strutturale ed economica, per avere proposto nuove mappe territoriali di lettura del Paese, la fotografia delle attività produttive e degli investimenti, della capacità di integrazione del tessuto sociale nei confronti degli stranieri, la nostra riflessione vuole invece prendere spunto da alcuni dati per evidenziare possibili trend emergenti che

¹³ ISTAT, *Rapporto annuale 2015. La situazione ...* p. 203

stanno aprendo un varco pericoloso nella tradizionale cultura della famiglia, e cioè l'aumento dell'instabilità coniugale e del conseguente indebolimento dell'istituzione familiare nell'immaginario collettivo. Si tratterebbe di un rischio a cui ogni educatore, appassionato del suo compito-missione, non può che preoccuparsi: la banalizzazione del "fare famiglia".

Attraverso l'analisi delle *separazioni e dei divorzi* è possibile fare luce sull'*instabilità coniugale*. In Italia, nel 2012, le separazioni sono state 88.288 e i divorzi 51.319. Il numero di separazioni è aumentato dal 2000 del 22,7% e quello dei divorzi del 36,6%. Nell'ultimo decennio il trend delle separazioni si è presentato per lo più crescente, con alcune leggere oscillazioni; i divorzi hanno raggiunto il loro massimo nel 2009 per poi registrare una battuta d'arresto. Le separazioni concesse sono state 14,8 ogni 10mila abitanti nel 2012; nel 2000 erano 12,6. I divorzi, invece, ammontano a 8,6 ogni 10mila abitanti (6,6 nel 2000).

Proprio in seguito a queste situazioni di rottura alcune *famiglie si ricompattano* per effetto del rientro dei figli nei primitivi nuclei genitoriali dopo separazioni, divorzi, emancipazioni non riuscite o attraverso la coabitazione con parenti. Ne è derivato così un fenomeno nuovo che è la crescita, tra il 2006-2007 e il 2012-2013, delle famiglie con due o più nuclei, che nell'ultimo periodo sono giunte a 370mila unità. Oggi infatti le persone di 15 anni e più che complessivamente vivono in famiglie con più nuclei sono 1 milione e 567mila (+ 438mila unità) nell'ultimo quinquennio. A ciò si aggiunga l'invecchiamento della popolazione che comporta un aumento dei bisogni di cura da parte dei grandi anziani e per periodi della vita sempre più dilatati mentre, allo stesso tempo, diminuiscono le persone fisiche capaci di fornire aiuti adeguati, proprio per il rinsecchimento dell'albero familiare.

Da un punto di vista sociologico *la rete di parentela* così modificata in seguito alle trasformazioni demografiche e sociali, fa avanzare previsioni abbastanza fondate che essa sarà sempre meno in grado di fornire aiuti ai suoi membri più fragili, proprio per la dilatazione dei tempi di formazione delle famiglie e il prolungamento della speranza di vita per entrambi i generi, ma anche per l'emergere di nuove "forme pseudo familiari" come sarebbero le cosiddette "*famiglie ricostituite*".

Queste infatti sono composte da partners, che escono da precedenti matrimoni o convivenze e che decidono di ricostruirsi una coppia con un nuovo compagno/a, portando con sé i figli nati dal precedente legame. Si tratta di un fenomeno che con l'introduzione del "divorzio breve" sembra potersi amplificare. Secondo dati ISTAT, infatti, le coppie ricomposte passano dal 16,9% del 1998 al 28% del 2009: quelle coniugate sono 629mila. Nel 37,9% delle coppie ricostituite vivono figli di entrambi i partner e nel 12,9% vivono figli nati sia all'inter-

no della nuova che delle pregresse relazioni di entrambi i partner. Infine, nell'8,6% delle coppie ricostituite si trovano figli solo della madre, contro l'1,5% dei casi solo del padre. Nelle coppie ricostituite coniugate, i figli di ambedue i partner prevalgono rispetto alle non coniugate (43,4% contro 29,8%)¹⁴.

Assai più complicata è la *dinamica relazionale* che vi si instaura, caratterizzata da una complessità di relazioni, emozioni, tensioni, per cui i processi relazionali sono diventati molto più intricati e difficili, sia nella loro lettura che nella loro gestione. Sono coppie che hanno caratteristiche differenti da quelle della famiglia tradizionale, differenze legate sia alla complessità dei ruoli ricoperti, sia agli oggettivi vincoli fisici della nuova struttura familiare. Nella coppia ricostituita infatti la gerarchia adulti/genitori e giovani/figli è più sfumata, i legami tra i consanguinei mantengono tutta la loro forza, ma soprattutto emerge la differenza di "potere" tra l'adulto genitore e consanguineo e quello non-genitore. I confini della coppia ricostituita sono assai più incerti e ambigui di quella coniugale, in termini sia biologici che giuridici, oltre che psicologici. Integrare se stessi e i propri figli all'interno di una nuova famiglia implica perciò una non sempre facile rielaborazione del proprio modello di famiglia e delle proprie aspettative verso la vita familiare *tout court*. La rete parentale può diventare talmente complessa da generare seri problemi di identità in tutti i membri della parentela (di sangue e legale), per gli effetti di congiunzione e disgiunzione.

In conclusione stiamo assistendo ad un'inedita "complessità relazionale", nella quale la famiglia si vede sottoposta a sfide prima inedite, ma oggi ancor più provocanti a motivo dell'emergere di un individualismo sempre più acuto e avvolgente, oltre che di un più esplicito e diretto orientamento alla ricerca di una felicità personale immediata e totale, che male sopporta qualsiasi tipo di frustrazione e di disagio. In questo contesto l'istituzione-famiglia sta vivendo momenti di delicata criticità, davanti ai quali ogni educatore non può non sentirsi problematicamente interpellato nella sua missione nei confronti della società tutta intera.

3. Conclusione

Raccogliere in una conclusione sintetica quanto siamo venuti presentando in una fotografia particolarmente poliedrica della famiglia oggi in Italia e dei suoi correlati presentati dal Rapporto ISTAT 2015 non è semplice, proprio per la poliedricità dei fenomeni e delle dinamiche coinvolte.

¹⁴ ISTAT, 15° Censimento della popolazione: primi risultati, 27 aprile 2012.



Dalle constatazioni e dalle riflessioni fin qui condotte emerge un quadro, dove la condizione delle famiglie, se si attesta sul *“basso di fondo”*, ci offre anche spazi per sognare un soprassalto di coscienza progettuale sociale e politica, che si faccia carico di richiamare e rinvigorire quelle latenti energie vitali, oneste e generose, che pure sono presenti nel nostro Paese a sostegno della famiglia. Essa non è un *“optional”* sociale, né una mera opzione tra i vari stili di vita individuali, ma è un *bene comune*, quello sociale e relazionale, che ha un suo intrinseco valore per l'individuo e per la società.

Si tratta quindi di costruire e diffondere ***una nuova cultura della famiglia***, sia a livello politico che educativo¹⁵. Laddove essa venga percepita e valorizzata come essa realmente è, cioè come *soggetto sociale a pieno titolo* con una straordinaria funzione non solo economica e di cura, ma anche culturale ed educativa. Allora potrà diventare generatrice di solidarietà tra le generazioni e sorgente di forme comunitarie di vita sul territorio nelle sue reti sociali. Ciò sarà possibile se si lavorerà con una più onesta e oculata amministrazione per promuovere ***adeguate politiche di sostegno alla famiglia nella sua fondamentale funzione di coesione sociale e di azione educatrice delle nuove generazioni di questo Paese.***



¹⁵ OSSERVATORIO NAZIONALE SULLA FAMIGLIA - P.P. DONATI (Ed.), *La famiglia in Italia. Sfide sociali e innovazioni nei servizi*, Roma, Carocci, 2012, vol. I, *Aspetti demografici, sociali e legislativi*, p. 295; vol. II, *Nuove “best practices” nei servizi alle famiglie*, p. 271.







VELADIANO M., *Parole di scuola*, Trento, Erickson, 2014.

La metafora del coltivare ricorre spesso quando si parla di scuola, forse perché essa è luogo per eccellenza di formazione, forse perché è legata profondamente alla trasmissione del sapere e di quella che si chiama *cultura*, parola di stirpe latina che affonda le radici nel *colere*, verbo deputato a designare l'attività di curare i campi perché portino frutto. Quella dei fiori, del giardino da coltivare è metafora non meno ricorrente e non meno suggestiva. Un grande scrittore italiano la pose a titolo di un libro sull'educazione uscito nel lontano 1976 ma che molto avrebbe da dire anche ai cittadini del nostro tempo. Il grande scrittore è Luigi Meneghello e il libro sull'educazione s'intitola *Fiori italiani*. Scrive Meneghello: «Alla fine si alzò tra l'uditorio un ragazzino dai capelli rossi, malinconico e cortese, che si mise a rimproverare il panel per aver trascurato l'aspetto più importante dell'educazione, quello floreale. "Noi siamo vasi di fiori" disse. "Voi dovrete coltivarci delicatamente, farci fiorire"» (Luigi Meneghello, *Fiori italiani*, Rizzoli, Milano 1976, p. 10). Non ho scelto a caso la citazione. Oltre trent'anni dopo il libro di Meneghello, saggio e "romanzo" che analizza la cattiva educazione ricevuta da una sorta di alter ego dell'autore sotto il regime fascista, un libro esile di pagine ma denso di contenuti torna a porre accanto alla scuola l'immagine del giardino, un giardino che in questo caso coinvolge soprattutto le parole. Uscito nel febbraio 2014 per la trentina Erickson, *Parole di scuola* di Mariapia Veladiano è un libro sulla scuola e sulle sue parole, un saggio che analizza alcune delle voci più frequenti del lessico scolastico ma che ci consegna al contempo le parole personali di un'autrice che, prima di diventare dirigente e, in seguito, apprezzata scrittrice, nella scuola ha insegnato per trent'anni. Il nucleo del libro è nato, come segnalato in esergo, da un intervento dal titolo "La qualità dell'integrazione scolastica e sociale" pronunciato nel 2013 in occasione di un convegno organizzato dal Centro studi Erickson. Integrazione, appunto. È questa una delle parole chiave per Mariapia Veladiano, la prima ad essere analizzata dopo un divertente incipit in cui viene descritto Albus Silente, celebre insegnante della saga di Harry Potter, un docente alquanto atipico rispetto agli schemi comuni. Lo spunto ironico cede però abbastanza presto il passo ad una riflessione più seria e preoccupata sulla situazione della scuola italiana di oggi, una scuola che sta divenendo sempre più luogo dell'esclusione, a livello di discenti quanto di docenti. Scrive l'autrice: «Come accade che si stia dissipando un tesoro di fiducia di cui la scuola, secondo tutte le indagini, in Italia godeva? [...] Dopo le esperienze di partecipazione e inclusione degli anni Settanta, si sta mettendo in discussione tutto» (pp. 10-11). Dopo aver citato alcuni passi biblici in cui il Paradiso viene definito «Giardino di parole» (Veladiano è laureata in filosofia e teologia), l'autrice presenta l'idea di una scelta di parole ed espressioni importanti per la scuola, luogo che per proprio statuto è casa di parole. Lo fa da amante e studiosa della parola, sia essa quella sacra o quella più prettamente umana, e lo fa non col tono di un predicatore *ex cathedra* bensì con linguaggio pacato, somnesso, che si apre tuttavia a punte poetiche o più accorate. Dopo *integrazione*, parola che l'autrice pone come essenziale nella scuola pubblica per resistere alle spinte disgregatrici, disintegratrici della società, viene analizzata la parola *paura*, troppo spesso divenuta sentimento primo dell'insegnante, costretto in perenne difesa da un sistema pronto a prendersela con lui, e tuttavia chiamato per suo stesso statuto professionale ad andare «oltre tutto, assolutamente tutto quel che è suo stretto dovere professionale». Nonostante ciò, prosegue l'autrice, «la paura può essere alleata della scuola, chiamata a coltivare l'inquietudine verso quell'ottimismo frivolo e senza responsabilità che ci viene somministrato». Fra le altre parole poste in esame, ciascuna in brevi quanto intensi capitoli, figurano *identità*, declinata dall'autrice al plurale in quanto molte sono le identità che possiede una stessa persona, *timidezza*, in cui troviamo la difesa di quei timidi che, fuori moda nella società, dall'insegnante meritano attenzione e «accanito rispetto», e poi *libri*, che devono



essere accessibili davvero, *equità*, fondamentale in una società che sempre più crea disuguaglianze che la scuola non può permettersi di riprodurre a sua volta, *empatia*, elogiata perché alla base di un rapporto vero fra docente e discente e che tuttavia non deve scivolare nell'insidia della *seduzione*. Queste e altre parole (penso, fra gli altri, al bel capitolo sul verbo *riparare* tanto fuori moda oggi) sono presentate da Mariapia Veladiano allo scopo di uscire dalla triste logica di una scuola «pensata più per studenti che per persone» per arrivare invece ad una scuola che, nell'integrazione delle diversità diventi orto in cui coltivare la società di oggi e, ancor più, quella di domani. Ed ecco che il cerchio si chiude. Ribadendo la necessità di una scuola *pubblica* si torna all'altra voce, a quell'*integrazione* di cui, appunto, la scuola pubblica è «formidabile laboratorio». Chi cerca facili risposte o tesi rivoluzionarie resterà deluso dalla lettura di *Parole di scuola*: non è qui che risiede la forza del libro. Le riflessioni personali non mancano e neppure mancano le proposte, anzi, ogni voce analizzata si presenta sorretta da profonde convinzioni, che a volte giungono alla *sententia*. Eppure Veladiano riesce a sostenere le proprie idee senza sposare quel tono volutamente polemico o, addirittura, aggressivo che non di rado caratterizza le discussioni intorno alla scuola e alla sua tanto invocata ma troppo spesso elusa riforma. Il tono del testo resta quello di una persona che ama le parole e la scuola, che coltiva entrambe e che sulla scuola si interroga con l'interesse sincero di chi l'ha vissuta e la vive dall'interno. Senza alzare la voce, con convinzione ma pacatamente, lasciando la forza alle parole, all'autorevolezza fondata sull'esperienza e guardando al contempo con speranza ai piccoli segni di bene che di tanto in tanto appaiono (si veda il capitolo conclusivo, una lettera "speciale" d'inizio anno scritta da un preside agli studenti). Lontano dal rumore e da tanti cicalecci, il lettore forse non troverà confortanti analisi o rassicuranti verità ma potrà porsi importanti domande. Non è questa una *competenza* che la scuola (quella buona) dovrebbe permettere di imparare?

Michele Santuliana





In allegato a questo numero

Una “Rivista”
nella rivista Rassegna CNOS

LA VALUTAZIONE

Proposta di itinerario di navigazione
per docenti e formatori

A cura di Paolo Dall’Ò
CARVET (Center for Action Research in Vocational Education and Training)
Università degli Studi di Verona
<http://www.carvet.org>

- Per navigare sul **2° itinerario di navigazione** “La valutazione” clicca qui:
Allegati Rassegna CNOS 2/2015

Per questa proposta di itinerario di navigazione, si è scelto di mettere a fuoco una questione centrale per docenti e formatori: la **valutazione**.
Dai criteri scelti per la valutazione, dalle modalità di verifica e dalle tipologie di prove predisposte, dipende infatti l’articolazione dell’intero progetto formativo e dei piani di lavoro dei singoli docenti e formatori.

Numerosi sono i **temi** affrontanti:

1. Perché soffermarsi sulla valutazione?
2. Che cosa si intende per valutazione?
3. La valutazione degli apprendimenti
4. Le rubriche delle competenze
5. Valutare e incoraggiare
6. Unità di apprendimento
7. Project Work
8. Prove esperte
9. Portfolio
10. Concorso Nazionale dei Capolavori dei Settori Professionali





- Per navigare sul **1° itinerario di navigazione** “Strategie didattiche” clicca qui: Allegati Rassegna CNOS 1/2015

L’articolo – scritto da un formatore – presenta proposta di “itinerario di navigazione” tra i molteplici materiali presenti sul sito web della Federazione CNOS-FAP: www.cnos-fap.it.

L’autore ha scelto di evidenziare alcuni contributi significativi soprattutto in relazione al miglioramento della pratica didattica di formatori e insegnanti. Ci si sofferma sulle “**strategie didattiche**” rilevate tramite specifiche ricerche sul campo e sulle Unità di Apprendimento sperimentate in aula dagli stessi docenti e formatori.

Numerosi sono i **temi** affrontanti:

1. La peculiarità della IeFP
2. Strategie didattiche
3. Unità di apprendimento
4. Spunti operativi, dispense, glossari
5. Narrazioni

