

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 27 - n. 1 Gennaio-Aprile 2011

| | |
|--|-----|
| <i>In memoria di don Pasquale Ransenigo</i> | 3 |
| Editoriale | 5 |
| Studi e ricerche | |
| MOTTO F., <i>L'apporto di don Bosco e dei Salesiani alla formazione degli italiani nell'Italia unita</i> | 19 |
| RIBOLZI L., <i>Scuola e società: domanda sociale e riforme reali</i> | 35 |
| PELLERÉY M. - TURRINI O., <i>La certificazione delle competenze sviluppate in contesti di apprendimento formale, non formale e informale</i> | 45 |
| FRANCHINI R., <i>Il riconoscimento delle competenze nel Regno Unito: Accreditation of Prior Experiential Learning</i> | 57 |
| Progetti e esperienze | |
| TACCONI G., <i>Strumenti per formare - 2. Organizzare la lezione in modo efficace e flessibile</i> | 69 |
| PIERONI V. - MALIZIA G., <i>"Cittadini si diventa". Il contributo dei Salesiani (SDB) e delle Suore Figlie di Maria Ausiliatrice (FMA) nell'educare studenti/allievi delle loro Scuole/CFP in Italia a essere "onesti cittadini". Indagine conoscitiva e prospettive di futuro</i> | 87 |
| SCIASCIA L., <i>Le attività formative di integrazione di allievi disabili nei corsi di diritto/dovere e obbligo di istruzione e formazione</i> | 105 |

Osservatorio sulle politiche formative

| | |
|--|-----|
| OSSERVATORIO CNOS-FAP, <i>leFP: una opportunità per le Regioni e per gli Enti di FP</i> _____ | 119 |
| SALERNO G.M., <i>Federalismo fiscale: uno sguardo complessivo</i> _____ | 123 |
| NICOLI D., <i>L'Istruzione e Formazione Professionale è un sistema. Valore educativo e culturale del lavoro e responsabilità delle regioni</i> _____ | 137 |
| GENTILE M., <i>OCSE - PISA 2009: modello di valutazione e risultati degli studenti italiani</i> _____ | 151 |

Cinema per pensare e far pensare

| | |
|---------------------------------------|-----|
| AGOSTI A., <i>Jimmy Grimble</i> _____ | 163 |
|---------------------------------------|-----|

Schedario: Rapporti / Libri

| | |
|--|-----|
| MION R., <i>Il 44° Rapporto CENSIS/2010 sulla situazione sociale del paese. "Un inconscio collettivo senza più legge, né desiderio"</i> _____ | 167 |
| MALIZIA G., <i>A dieci anni dalla legge sulla parità. Il XII Rapporto sulla Scuola cattolica in Italia</i> _____ | 183 |
| MALIZIA G., <i>Sistema Informativo Excelsior. I fabbisogni occupazionali delle imprese italiane nell'industria e nei servizi per il 2010</i> _____ | 189 |
| MALIZIA G., <i>1991-2010: 20 anni per una cultura dell'altro. Il Dossier Statistico sulla Immigrazione della Caritas</i> _____ | 195 |
| <i>Recensioni</i> _____ | 203 |

Allegato

MANTEGAZZA R., *Educare alla Costituzione*
Allegato: scaricabile dal sito www.cnos-fap.it nella sezione "Il CFP si rinnova"

In memoria di don Pasquale Ransenigo

Il 2 marzo 2011 a Roma, presso la comunità religiosa "Artemide Zatti" dell'Istituto Salesiano Pio XI di Roma, si è spento don Pasquale Ransenigo, all'età di 78 anni, dopo una malattia protrattasi per oltre due anni.

Poche settimane prima della morte – il 13 febbraio 2011 – don Pasquale ci ha consegnato una nota scritta a mano, un testo che, ai membri della Sede Nazionale, è apparso da subito una "sintesi" della sua vita salesiana:

"La Provvidenza ha disposto che il grande dono della mia vocazione salesiana fosse orientato per oltre 40 anni alla crescita integrale dei giovani "poveri" operando nella Formazione Professionale, sia a livello culturale e politico che in quello sindacale, sociale e religioso. GRAZIE Signore! GRAZIE don Bosco! GRAZIE ai miei MAESTRI SALESIANI!"

Don Pasquale Ransenigo è nato a Berlingo, in provincia di Brescia il 20 novembre 1932. Nel 1950 matura la sua vocazione salesiana ed entra nel Noviziato di Montodine (Cremona) e nell'anno successivo emette la sua professione religiosa. Il 25 aprile 1961 è ordinato sacerdote a Rezzato (Brescia). Agli studi filosofici e teologici aggiunge, a completamento della sua preparazione culturale e professionale, la laurea in Scienze Politiche, ottenuta presso l'Università di Bologna.

Nel 1977, grazie alle sue esperienze e competenze accumulate nell'ambito delle attività svolte in varie case salesiane, viene chiamato dai Superiori alla Sede Nazionale dell'Ente CNOS e della Federazione CNOS-FAP di Roma, come responsabile dell'Ufficio socio-politico, compito che svolgerà fino alla fine della sua vita. Ancora negli ultimi giorni, ormai fortemente provato dalla malattia, era attento alle problematiche del ruolo dell'associazionismo, agli sviluppi della legislazione, al rinnovo del CCNL-FP, alla situazione della Formazione Professionale Iniziale nelle varie regioni d'Italia.

Il Comitato Scientifico di Rassegna CNOS lo ricorda per il prezioso e originale contributo dato alla Rivista, alla Federazione CNOS-FAP, ai Salesiani e ai numerosi giovani che hanno beneficiato di questo prezioso servizio per progettare la loro vita umana, cristiana e professionale.

L'attenzione ai giovani di fronte al lavoro e ai suoi significati, la lettura attenta della situazione politica, sociale, culturale e professionale in Italia inquadrata nel

più ampio contesto europeo e mondiale, le riflessioni sul Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro per la Formazione Professionale, il monitoraggio costante della legislazione italiana ed europea in materia di Istruzione, Formazione e Lavoro sono solo alcuni dei contributi più qualificanti che don Pasquale ha affrontato nella Rivista e che ha socializzato all'interno e all'esterno della Federazione CNOS-FAP.

Ogni contributo – fosse di natura politica, culturale, sociale, contrattuale, legislativa ... – aveva sempre una conclusione quasi obbligata: *“Quale impegno per gli educatori?”* perché l'educatore, nel suo pensiero, è sempre chiamato *“ad un rinnovato impegno professionale a favore dei giovani nella delicata e difficile fase di ingresso nella vita attiva”* (Rassegna CNOS, Anno 1, Numero 1, febbraio 1985).

Grazie a lui, l'apporto socio-politico dei Salesiani è stato significativo nei momenti in cui la Formazione Professionale in Italia ha corso il rischio di perdere la sua identità, rilevanza e dignità. Ne sono esempio il suo ruolo, svolto in tanti tavoli di trattative politiche, il contributo all'elaborazione della legge-quadro 845/78, la leadership riconosciuta in occasione dei vari contratti di lavoro per gli operatori del sistema convenzionato di FP e, soprattutto, il ruolo e la determinazione nel sostenere le scelte che hanno portato all'istituzione dell'obbligo formativo, che prevede anche un percorso specifico per il conseguimento di una qualifica professionale entro il 18° anno di età, con obiettivi di pari dignità nei confronti dei percorsi scolastici e di apprendistato.

Dopo l'approvazione del provvedimento che avviava in Italia l'obbligo formativo, don Pasquale riportava una valutazione che riassumeva il senso di una battaglia da lui combattuta in Italia per almeno un trentennio:

“Il segmento della formazione professionale iniziale è stato, dagli anni 80, sottoposto ad una pesante critica ideologica il cui assunto era di sopprimere totalmente questa attività, spostando la formazione professionale tutta sul post-diploma. Questa impostazione non teneva conto dei limiti del sistema scolastico a rispondere alla domanda di formazione di base e di quanto di fatto continua a richiedere il mercato del lavoro, che sembra orientarsi ancora soprattutto su qualifiche e specializzazioni professionali, anche di primo inserimento lavorativo” (Rassegna CNOS, Anno 16, Numero 2, 2000).

Don Pasquale Ransenigo fu un vero combattente, ma sempre in stile signorile; mai parole fuori dalle righe, sempre motivazioni serie e ragioni convincenti. I suoi riferimenti per l'azione sono stati sempre il carisma salesiano, la Dottrina Sociale della Chiesa, la valorizzazione del privato sociale quale leva per realizzare una efficace azione educativa a favore dei giovani e un vero pluralismo istituzionale all'interno dell'ordinamento scolastico e formativo italiano.

I Salesiani e i laici che l'hanno conosciuto, i tanti giovani che direttamente e indirettamente hanno beneficiato della sua opera, le persone che operano nel campo politico, culturale, sindacale e associativo lo salutano e lo ringraziano per quanto ha detto, scritto e compiuto soprattutto nel campo della formazione professionale di ispirazione cristiana.

Due eventi si intrecciano nell'anno scolastico e formativo italiano 2010/2011. L'anno coincide, innanzitutto, con il periodo delle celebrazioni dei *150 anni dell'Unità d'Italia*, formalmente proclamata nel 1861. In un arco di tempo quasi coincidente la Congregazione salesiana celebra *i suoi 150 anni di presenza in Italia e nel mondo* (1859-2009).

Il Comitato Scientifico della Rivista Rassegna CNOS non poteva trascurare questa coincidenza. "Una celebrazione dell'Unità d'Italia consiste nel cogliere un'occasione preziosa per riconoscere il senso dell'italianità, per riscoprire una nostra identità di fondo, per rintracciare i valori di una grande tradizione e cultura che ci caratterizza, senza trionfalismi né complessi di inferiorità" (Evandro Agazzi). "La Congregazione Salesiana, nata a Torino nel 1859, ha avuto una vicenda per molti versi parallela alla nascita e alla storia dell'Italia unita. Fino a tempi piuttosto recenti, si è presentata come un 'corpus' di educatori che parlava la stessa 'lingua' in contesti linguistici, sociali e geografici distanti, se non opposti, l'uno dall'altro: a tal punto da essere molte volte accusata di collaborare 'politicamente' alla diffusione (se non alla difesa) della 'italianità nel mondo, sia per le sue scuole 'italiane' sia per l'assistenza religiosa e pastorale agli emigranti di origine italiana" (Carlo Nanni).

Rassegna CNOS, in questo spirito di celebrazioni, offrirà, nel corrente anno, alcuni contributi intorno al rapporto che si è sviluppato tra le due direttrici, la "storia italiana" e la "presenza salesiana in Italia".

Nel presente numero richiama l'attenzione su tre aspetti della problematica, brevemente accennati in questo editoriale.

Innanzitutto l'apporto educativo dei Salesiani a "fare gli italiani". Se l'Italia è una Repubblica democratica fondata sul lavoro, come recita il primo articolo della Costituzione Italiana, sono centinaia di migliaia gli italiani che in questi 150 anni, nelle numerosissime case salesiane di tutta Italia, hanno "imparato un lavoro", senza ovviamente contare le altre centinaia di migliaia di giovani che hanno "imparato a lavorare" mettendo le basi culturali per acquisire una più alta professionalità.

In secondo luogo Rassegna CNOS offre una lettura assai variegata del sistema educativo di Istruzione e Formazione filtrata dai Rapporti Censis, Rapporto sulla scuola cattolica, Sistema Informativo Excelsior, Dossier statistico sulla immigrazione della Caritas. Non è stato preso in considerazione il Rapporto ISFOL perché, purtroppo, non è stato ancora pubblicato.

¹ L'editoriale è opera congiunta di Guglielmo Malizia, professore emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana e di Mario Tonini, Presidente della Federazione CNOS-FAP.

Si richiama, infine, l'attenzione su due questioni che sono le più attinenti al mondo della Formazione professionale: la costruzione del (sotto)sistema di IeFP e il processo di riforma del federalismo fiscale. È noto come dal corrente anno formativo le Regioni avviano il (sotto)sistema di Istruzione e Formazione Professionale, realizzato primariamente dalle strutture formative accreditate (i CFP) e, in via sussidiaria, dagli Istituti Professionali di Stato. Contemporaneamente va perfezionandosi, gradualmente, anche la riforma del federalismo fiscale, una riforma che andrà ad incidere profondamente sul reperimento delle risorse finanziarie a supporto del (sotto)sistema. Si tratta di due sfide che, se vinte, avvieranno un sistema educativo di istruzione e formazione a dimensione più europea dal punto di vista dell'ordinamento e connotato dal pluralismo dal punto di vista istituzionale.

Ancora una annotazione. Nel corrente anno l'Allegato, ormai prassi della Rivista, sarà scaricabile dal sito www.cnos-fap.it. La scelta del corrente anno verterà su strumenti di lavoro, il primo dei quali è l'Educazione alla Costituzione. Si tratta di un sussidio, scritto come strumento già utilizzabile e sperimentabile dal formatore, che cerca di proporre tracce di una educazione alla democrazia utilizzando la Costituzione come strumento di formazione.

1. 150 anni a servizio dei giovani delle classi popolari. L'evoluzione quantitativa delle opere salesiane di preparazione al lavoro in Italia

Per sottolineare l'evento dei 150 anni dall'Unità d'Italia si è pensato di riportare i dati della crescita che le opere salesiane di preparazione al lavoro hanno registrato durante questo lungo periodo della nostra storia. Il testo è stato ripreso da uno studio più vasto che è in corso di pubblicazione al fine di celebrare quell'avvenimento².

Le informazioni quantitative sono state raccolte in relazione a sei momenti che gli autori hanno considerato come centrali nella evoluzione dell'opera salesiana in Italia. Li elenchiamo subito tutti in modo da offrire il quadro generale delle varie fasi considerate. La prima data è dettata dai riferimenti temporali impliciti nell'evento celebrato: si tratta del 1861, anno della proclamazione del regno d'Italia. Scontato si può dire anche l'altro passaggio fondamentale che è stato identificato con il 1888, l'anno della morte di San Giovanni Bosco, fondatore dell'Opera salesiana. Altre due date sono costituite dal 1915 e dal 1940 che corrispondono ambedue all'immediata vigilia di due conflitti mondiali, il primo e il secondo, che vengono a sconvolgere la vita ordinaria della Congregazione al termine di due periodi caratterizzati da una forte espansione dei salesiani nel nostro Paese. La quinta pietra miliare è rappresentata dal 1970 in quanto si situa negli anni immediatamente successivi all'evento del Concilio Vaticano

² MALIZIA G. - MOTTO F., *150 anni a servizio dei giovani italiani. L'evoluzione dell'Opera Salesiana in Italia - Dati quantitativi*, in MOTTO F. (a cura di), *Salesiani di don Bosco in Italia: 150 anni di educazione*, in corso di pubblicazione.

II, ma anche della crisi del '68, a ridosso del momento culminante della crescita, ma anche dell'inizio del calo. L'ultima data è pure obbligata ed è costituita dal 2010, la ricorrenza dei 150 anni dall'unità di Italia.

Incominciamo con una citazione tratta da una recente lettera dell'attuale Rettore Maggiore, lettera che lui stesso ha sottolineato come di speciale importanza: «Fin dai suoi inizi la Congregazione Salesiana è stata conosciuta e apprezzata per i suoi centri di formazione professionale, attraverso i quali si offriva ai giovani più poveri, quelli che sovente fin da piccoli dovevano lavorare per aiutare la famiglia o quelli che non riuscivano a seguire il percorso scolastico normale, una formazione umana e una preparazione per il lavoro di qualità, che permetteva loro di affrontare con fiducia e responsabilità il loro futuro. [...] Precisamente per l'importanza che ha la formazione professionale nella nostra missione educativa dei giovani più poveri e per le difficoltà e sfide che oggi deve affrontare in una società in rapido sviluppo, è urgente appoggiarla [...]»³.

Il numero degli allievi delle Opere di preparazione al lavoro rivela un andamento negli anni che si differenzia dalle altre tipologie di Opere: infatti, non solo risulta in crescita dal 1861 al 2010, ma l'incremento presenta ritmi molto sostenuti anche nell'ultima delle date da noi scelta. Più precisamente, l'ammontare complessivo si moltiplica per 12 fra il 1861 e il 1888; sale più di un quarto (26,1%) fra il 1888 e il 1915; si raddoppia tra il 1915 e il 1940; si triplica quasi tra il 1940 e il 1970 e, fra il 1970 e il 2010, è di nuovo quasi raddoppiato. Su quest'ultimo traguardo particolarmente significativo ha senz'altro influito la costituzione del CNOS-FAP, un'associazione di diritto civile che ha permesso alle Opere salesiane di promuovere la loro qualità e di rimanere aperte a tutti, in particolare ai più svantaggiati anche sulla base del denaro pubblico che la condizione di associazioni con finalità formative e sociale ha consentito raggiungessero i nostri centri di formazione professionale.

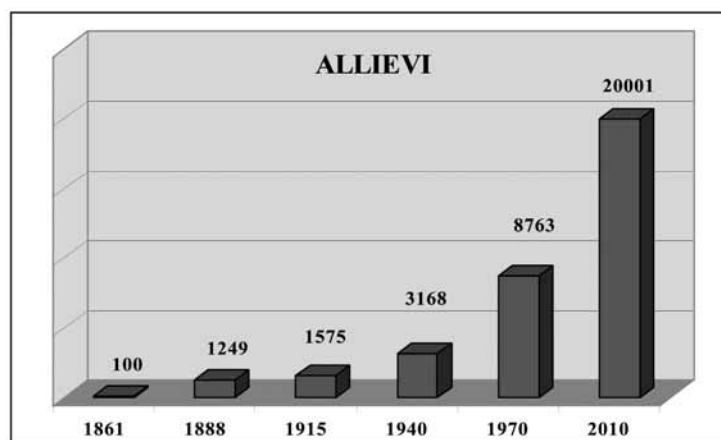
L'evoluzione dei corsi rispecchia i cambiamenti avvenuti nell'economia del nostro Paese durante i 150 anni della sua storia. Fino al 1940 prevalgono le attività artigianali, legatoria nel 1888, arti del legno, arti grafiche, sartoria e calzoleria nel 1915, fonditura, agraria e arti del legno nel 1940. Nel 1970, dopo l'industrializzazione dell'Italia, i primi posti a grande distanza degli altri gruppi di allievi sono occupati dai meccanici e dagli elettrici. Nel 2010, nonostante i tentativi di importanti partiti di trasformare la formazione professionale in politica del lavoro al servizio degli adulti, le Opere salesiane continuano a dare la priorità ai giovani con il 63,1% dei loro allievi che frequentano i percorsi della FP iniziale, a cui va aggiunto il 3,3% che segue percorsi di FP superiore, cioè di istruzione e formazione tecnica superiore. In ogni caso, è anche molto consistente la FP continua per i lavoratori adulti che riguarda un terzo quasi degli iscritti ai nostri centri di formazione professionale (32,5%): è questo un segno importante dei tempi che consolida la nostra azione pastorale verso i ceti popolari.

³ CHÁVEZ VILLANUEVA P., *La pastorale giovanile salesiana*, in "Atti del Consiglio Generale", 91 (2010), n. 407, 32 e 37.

Tab. 1 - Opere di preparazione al lavoro e allievi (anni scelti; in VA)

| Anni | 1861 | | 1888 | | 1915 | | 1940 | | 1970 | | 2010 | |
|--------------------------------------|-------|------------|-------|--------------|-------|--------------|-------|--------------|-------|--------------|--------------|---------------|
| | Opere | Allievi | Opere | Allievi | Opere | Allievi | Opere | Allievi | Opere | Allievi | Corsi | Allievi |
| Arti grafiche | | x | | 81 | | 232 | | 384 | | | | |
| Legatori | | x | | 997 | | 83 | | 126 | | | | |
| Scultori | | | | | | 48 | | 21 | | | | |
| Pittori | | | | | | 4 | | | | | | |
| Calzolai | | x | | 60 | | 205 | | 236 | | | | |
| Fonditori | | | | | | | | | | | | |
| Fabbriferrai | | | | 78 | | 177 | | 851 | | | | |
| Sarti | | | | | | 224 | | 360 | | | | |
| Arti del legno | | x | | 22 | | 264 | | 440 | | 64 | | |
| Arti meccaniche | | | | | | 51 | 6 | x | | 4528 | | |
| Agrari | | | | | | 177 | | 702 | 2 | 141 | | |
| Elettrici | | | | | | | | 48 | | 2.446 | | |
| Elettromeccanici | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | 212 | | |
| Tornitori | | | | | | | | | | 37 | | |
| Chimici | | | | | | | | | | 69 | | |
| Disegno tecnico | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | 136 | | |
| Organisti | | | | | | 110 | | | | | | |
| Biennio ITI | | | | | | | | | | 100 | | |
| Element. Radiotv | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | 169 | | |
| Altro | | | | | | | | | | 118 | | |
| Totale allievi | | 100 | | 1.249 | | 1.575 | | 3.168 | | 8.763 | | |
| Formazione Professionale 2010 | | | | | | | | | | | | |
| Percorsi sperimentali triennali | | | | | | | | | | | 411 | 8060 |
| Altra FP iniziale | | | | | | | | | | | 235 | 4560 |
| FP superiore | | | | | | | | | | | 41 | 666 |
| FP continua | | | | | | | | | | | 467 | 6490 |
| Altro | | | | | | | | | | | 17 | 225 |
| Totale | | | | | | | | | | | 1.171 | 20.001 |

Legenda: VA = Valori assoluti; x = indica la presenza del tipo di allievi considerato di cui però non si è riusciti a quantificare la consistenza. FP=Formazione Professionale. Fonte: Salesiani di Don Bosco, anni scelti



2. La situazione sociale del Paese: problemi e prospettive. I rapporti del 2010

Secondo il Censis l'Italia è riuscita a resistere agli attacchi più gravi sferrati al nostro Paese dalla recente crisi finanziaria, benché non senza problemi, ma ora che sembra aver superato la fase più difficile appare, ferma, bloccata, senza più desideri, una società che risulta priva di spessore, di forza, che manca di passione e che non desidera. La popolazione si presenta come raggiunta da torpore, addormentata e depressa, ma quel che è ancora più pericoloso non ha voglia neppure di svegliarsi. È vero che siamo sopravvissuti alla crisi, ma ci siamo trasformati in persone apatiche che galleggiano in una società appiattita.

Non è solo il debito pubblico la nostra malattia nazionale per cui, se anche il nostro sistema produttivo potesse ripartire in tempi brevi, l'economia non sarebbe in grado di rilanciarsi. Il disagio è più profondo: i nodi problematici che si riscontrano evidenziano una vera e propria perdita di consistenza del sistema. Sono sempre più diffusi comportamenti e atteggiamenti spaesati, indifferenti, cinici e passivamente adattivi e integratori. Il pericolo è molto serio e consiste nel fatto che come Paese non si riesca più a dominare il flusso di pulsioni sfrenate che si manifestano in situazioni come la violenza familiare, il bullismo e i facili godimenti sessuali. Tutto questo ci porta a scoprire la causa fondamentale che viene identificata nell'incapacità di governare il soggettivismo.

I dati che sosterebbero questa interpretazione sono molti e di vario tipo. Il più preoccupante è quello che il Censis definisce come il "disinvestimento individuale del lavoro" e la prova non mancano. Anzitutto, il lavoro autonomo, che ha costituito tradizionalmente una caratteristica tipica del nostro sistema produttivo, risulta in calo negli ultimi anni: dal 2004 il numero degli imprenditori, dei lavoratori in proprio degli artigiani e dei commercianti è sceso del 7,6%. I giovani del gruppo di età 15-34 anni che non studiano e non lavorano e neppure cercano una occupazione hanno toccato la cifra di ben due milioni e 242 mila persone. Preoccupa a questo proposito che oltre la metà degli italiani ritiene che i giovani non riescono a reperire un lavoro perché non desiderano svolgere occupazioni faticose e di poco prestigio; al tempo stesso stupisce che gli stessi giovani appaiono come maggiormente persuasi di questa situazione rispetto al resto della popolazione dato che il 60% quasi condivide l'opinione appena richiamata.

Il ritmo di crescita del prodotto interno lordo è calato dal 3,8% degli anni '70, al 2,4% degli anni '80, all'1,4% degli anni '90, allo 0,3% degli anni 2000; il rapporto tra Pil e debito pubblico è il più elevato nell'UE avendo raggiunto il 118,2%; tra il 1980 e il 2009 la produttività è cresciuta con una media annua dell'1,2% che è nettamente inferiore a quella degli altri grandi Paesi europei. Più grave ancora il Pil aumenta meno dell'occupazione: questo in concreto significa che differentemente dal resto dell'Europa l'Italia crea occupazione che però è senza valore.

Non mancano, inoltre, indicazioni di carattere più qualitativo: le ricordiamo in sintesi. Si è detto dell'assenza di desiderio, ma non basta: anche i sogni sembrano ve-

nire meno. Le norme si moltiplicano in modo farraginoso, ma la legge sembra avere sempre meno importanza e valore. Al soggettivismo che trionfa si accompagna la presenza di un potere verticistico che deresponsabilizza il cittadino.

Nel quadro piuttosto fosco che il rapporto Censis disegna non sono del tutto assenti le luci. Vale la pena sottolineare la più importante: il fattore "donna". Il mondo femminile ha affrontato la crisi occupazionale con maggiore successo della controparte maschile. Più importante ancora le donne manifestano di possedere un potenziale di aspirazioni che è sostanzialmente integro; dopo tante frustrazioni esse intendono far valere la loro presenza e le loro prospettive nel mondo del lavoro.

Di fronte a questa situazione il rapporto invita gli italiani ad abbandonare il loro cinismo e il loro narcisismo e di ricominciare a volere, ad appassionarsi. Tale ripresa può contare senz'altro sull'apporto del mondo femminile che è in grado di offrire al Paese una riserva straordinaria di vitalità e di vigore. Andando maggiormente in profondità si può dire che in una società sempre più orizzontale e indistinta bisogna avere il coraggio di guardare al nostro interno perché non ci può essere un vero mutamento senza un cambiamento delle coscienze. Pertanto, possiamo concludere che solo con il superamento del relativismo e del nichilismo sarà possibile rilanciare il nostro Paese.

Passiamo ora ad approfondire questa disamina in rapporto ai settori della società che a noi più interessano, incominciando dal sistema educativo di istruzione e di formazione: anche in questo caso ci fa da guida il 44° Rapporto Censis. Con l'approvazione nel 2010 di tre regolamenti, uno per i licei, uno per gli istituti tecnici e uno per quelli professionali, il ministro Gelmini ha avviato il completamento del progetto di riorganizzazione della scuola e della formazione professionale riguardo al suo segmento da più lungo tempo non riformato, quello dell'istruzione secondaria superiore. Riportiamo in proposito una valutazione di P. Ferratini che ci sembra particolarmente equilibrata⁴. A suo parere la politica scolastica del ministro Gelmini consiste in un tentativo serio di ripensare il nostro sistema educativo sulla base di una ideologia tradizionale-moderata che potrebbe essere espressa nello slogan del ritorno alla scuola del tempo che fu con la correzione apportata dai tre «i», internet, inglese, impresa. Nello stesso tempo non si può contestare il traguardo raggiunto di aver concluso il decennio delle riforme e il sessantennio delle attese deluse, introducendo un punto fermo da cui ripartire. In ogni caso, la salvezza del sistema italiano di istruzione e di formazione va cercata fondamentalmente in un ritorno al passato, in un ieri da ripristinare e in recupero della scuola di prima. Per il Censis, a questo punto è la scuola secondaria di 1° grado che necessiterebbe con urgenza un supplemento di riflessione al fine di rendere più efficace la sua funzione di snodo nel sistema educativo.

Riguardo al (sotto)sistema dell'IeFP, ci sembra opportuno riportare alla lettera le parole del rapporto perché confermano tante analisi condotte anche su questa rivista. "Pur facendo parte a pieno titolo dell'ordinamento nazionale, tale filiera, tra differenziazioni regionali, precarietà dell'offerta e dei finanziamenti, sovrapposizione di finalità di formazione professionale, finalizzata all'inserimento lavorativo e di recupero allo stu-

⁴ FERRATINI P., *Liceo Gelmini*, "il Mulino", vol. 58, 2009, n. 5, 725-726.

dio dei soggetti più deboli, è ancora poco conosciuta e appare densa di problematiche, il cui superamento è condizione necessaria affinché vada a regime in tutte le regioni e assuma carattere di stabilità e di pari dignità⁵. Anche per la formazione sul lavoro il quadro si presenta in chiaroscuro nel senso che le intenzioni certamente valide di governo, Regioni e parti sociali sembrano lontane da una realizzazione soddisfacente.

La nuova impostazione del post-secondario e del terziario non universitario, che appare correttamente pensata in relazione alle finalità di crescita del Paese e fondata sul consenso delle parti interessate, si trova in questo momento solo in fase di avvio. A sua volta, il rinnovamento dell'università risulta bloccato tra arroccamenti di potere e mancanza oggettiva di mezzi. Inoltre, il ripensamento dei ruoli degli attori dei processi educativi in vista della creazione di organismi di rappresentanza più efficienti non è ancora arrivato a fornire un disegno preciso circa le prospettive future.

Non si possono neppure ignorare le problematiche delle componenti della scuola e della formazione professionale. Le famiglie si confrontano con il graduale disinvestimento dell'amministrazione pubblica riguardo ai processi di insegnamento e apprendimento e alla gestione degli ambienti scolastici. Il personale docente e non docente si trova coinvolto in una grave situazione di precarietà e di insicurezza. Da ultimo, gli studenti si interrogano sul significato dell'andare a scuola nel contesto di un mondo del lavoro che ha difficoltà non solo ad accoglierli, ma anche ad assicurare loro una carriera basata sul merito.

Un altro nodo centrale del nostro sistema educativo di istruzione e di formazione è stato evidenziato dal XII rapporto sulla scuola cattolica in Italia: “[...] il concetto di sussidiarietà orizzontale, in virtù del quale dovrebbero essere le famiglie a scegliere e ad essere supportate nel loro diritto all'opzione educativa per i propri figli – all'interno di un sistema di istruzione non solo integrato ma anche policentrico, dove ciascuna scuola anche statale è chiamata a definire le peculiarità della propria offerta educativa in virtù dell'autonomia funzionale che le è propria – non risulta essere stato ancora elaborato e fatto proprio dalla maggioranza della società civile, che incardina la dimensione pubblica dell'istruzione all'interno di una prospettiva meramente statale⁶. Questa situazione può offrire una qualche spiegazione alla scarsa risonanza che ha avuto durante il 2010 il decennale della legge n. 62/00 sulla parità, entrata in vigore nel 2000 dopo una attesa di oltre mezzo secolo rispetto all'approvazione della Costituzione italiana. Eppure, la libertà di educazione, come libertà di scelta della scuola da frequentare, si fonda sul diritto di ogni persona ad educarsi e ad essere educata secondo le proprie convinzioni e sul correlativo diritto dei genitori di decidere dell'educazione e del genere d'istruzione da dare ai loro figli minori.

Ritornando alla legge n. 62/00, non si possono certamente negare i suoi indubbi meriti. Per la prima volta è stato posto il principio di un sistema nazionale di istru-

⁵ CENSIS, 44° Rapporto sulla situazione sociale del Paese. 2010, Roma, FrancoAngeli, 2010, 108.

⁶ DONATI C. - BELLESI L., *Evoluzione della domanda sociale di istruzione*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *A dieci anni dalla legge sulla parità. Scuola Cattolica in Italia, XII Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2010, 67-68.

zione che non si identifica con la scuola dello Stato, ma di cui sono parte integrante le scuole statali e le scuole paritarie private e degli enti locali. Tale disposizione rovescia completamente l'ottica tradizionale: la natura pubblica di una scuola non deriva più dalla caratterizzazione giuridica dell'ente gestore (statale o privato), ma dal tipo di servizio che esso fornisce e la scuola paritaria acquista una dignità che prima non possedeva perché viene riconosciuta a tutti gli effetti come pubblica. E il sistema nazionale pubblico non si può considerare tale se mancano le scuole paritarie.

Nella legge, però, sono presenti vari aspetti problematici che riguardano soprattutto il concreto della vita scolastica con un'incidenza particolarmente negativa. Tra l'altro si può evidenziare la realizzazione del tutto inadeguata della libertà di educazione della famiglia, con interventi a favore dei genitori, degli studenti e delle scuole, ma senza una parità piena; in particolare, non è garantito il diritto costituzionale di eguale trattamento degli studenti delle scuole paritarie e il finanziamento viene rimesso alla imprevedibilità delle circostanze politiche. Questo spiega come mai solo il 10.6% degli alunni del sistema scolastico frequentano le scuole paritarie: nelle scuole dell'infanzia è il 35.4%, ma negli altri livelli non si arriva al 6% (5.8% nelle elementari, 5.2% nelle superiori e nelle medie si raggiunge solo il 3.4%).

Passando sul piano qualitativo, la scuola cattolica in Italia si è sempre misurata con gli scenari sociali e culturali di ciascuna fase storica. Stimolata dai nuovi orizzonti delineati dall'approvazione della Costituzione repubblicana, poi dalla diffusione della cultura del personalismo e quindi, su scala ancora più vasta, dal Concilio Vaticano II, essa ha ripensato e rafforzato nella seconda metà del XX secolo la sua azione educativa, mettendosi in ascolto dei bisogni formativi emergenti, intensificando il dialogo con la cultura contemporanea, aprendosi alla collaborazione con le istituzioni della comunità ecclesiale e della società civile, potenziando la dimensione comunitaria e rinnovando la propria azione pastorale in campo educativo. In particolare, essa si è qualificata come laboratorio di ricerca e di riforme, avviando numerose sperimentazioni che hanno dato un apporto significativo al cambiamento didattico, pedagogico e talora istituzionale del nostro sistema educativo, in un certo senso anticipando il periodo delle riforme degli anni '90 con la predisposizione dei progetti educativi di istituto, dei profili degli alunni, della costruzione delle unità formative e con indagini e sperimentazioni sulla qualità dell'offerta formativa e la certificazione delle competenze, coniando ed elaborando parole e concetti nuovi e rilevanti quali scuola della persona e delle persone, centralità della persona e della scuola, educazione personalizzata, corresponsabilità e reciprocità educativa, solidarietà e alleanza per l'educazione, sussidiarietà e convivialità delle differenze.

Per quanto riguarda la Formazione professionale ci sembra opportuno riportare il seguente giudizio di una fonte indipendente. “[...] l'esperienza degli enti storici della tradizione cattolica (Ciofs, Cnos, Enaip, Engim, ecc.) che da sempre hanno, nel nostro Paese, lavorato per qualificare i giovani che versavano in condizione di grave disagio sociale e familiare, molto spesso andando letteralmente a recuperarli dalla strada, ha permesso di offrire a molti giovani una nuova prospettiva di lavoro e quindi di vita. In questo senso, due fattori hanno contribuito in maniera determinante a riuscire nel-

l'impresa di far uscire molti giovani da un tunnel di disagio, e talvolta di devianza, che rischiava di diventare senza uscita. Prima di tutto la grande passione degli operatori dei centri, che con il loro carisma ed il loro entusiasmo, e soprattutto trasmettendo un personale e genuino interesse verso le sorti dei ragazzi, hanno fatto comprendere loro come ci fosse qualcuno che ne aveva davvero a cuore le sorti e che era disposto ad aiutarli concretamente. Ciò generava una empatia nel rapporto docente-discente che è stato in molti casi il motore della rinascita psicologica e motivazionale dei ragazzi più sfiduciati. Da un'altra parte, ma sempre in connessione con gli aspetti di recupero e rimotivazione, le difficili situazioni familiari e personali che i docenti si sono trovati ad affrontare, hanno richiesto l'attivazione di metodologie formative partecipative in grado di mobilitare un interesse che la scuola non era riuscita ad attivare ed in grado di restituire al ragazzo fiducia nei suoi mezzi e nelle sue possibilità. In tal senso, il valore dell'“imparare facendo”, attraverso il lavoro laboratoriale, il lavoro per progetti e la sperimentazione lavorativa in situazione protetta, ha da sempre contrassegnato l'impegno degli enti storici della nostra tradizione permettendo a questi ultimi di raggiungere risultati formativi (e quindi lavorativi, e dunque di reinserimento sociale) che non erano stati raggiunti dai percorsi scolastici tradizionali”⁷.

Insomma, la scuola cattolica e la formazione professionale di ispirazione cristiana non si trovano passivamente al rimorchio del modello statale di scuola, ma ambiscono ad una attiva funzione trainante e vorrebbero che – proprio nello spirito della parità – questa condizione le fosse riconosciuta. Non certo per rivendicare un'egemonia, ma per aspirare – con atteggiamento di servizio e collaborazione – almeno ad una effettiva parità. Stupiscono, pertanto, gli articoli apparsi recentemente su certa stampa con titoli come “«Efficienza e qualità». La scuola statale batte quella privata”, che sarebbero giustificati dai risultati dell'indagine Pisa; qui va sottolineato in proposito che il campione utilizzato dall'Ocse non può essere ritenuto statisticamente rappresentativo dell'universo delle scuole non statali, come è stato puntualmente argomentato dai proff. Luisa Ribolzi e Giorgio Vittadini su “ilsussidiario.net”.

Si tratta di un patrimonio, dunque, quello della scuola cattolica e della formazione professionale di ispirazione cristiana, che va collocato a pieno titolo in quella “agenda sociale” intesa come “cantiere aperto” che è il frutto della 46° Settimana Sociale (14-17 ottobre 2010). Dal momento che il tema non ha avuto lo spazio adeguato durante lo svolgimento delle giornate, sono molti ad augurarsi che il tema venga ripreso ora.

Un approfondimento della situazione sul piano lavorativo viene dal Sistema Informativo Excelsior. Secondo il rapporto 2010, la crisi economica più lunga dal secondo dopoguerra, la presenza di un contesto produttivo e commerciale a livello internazionale fortemente cambiato in relazione alle precedenti decadi e la riorganizzazione sempre più diffusa e profonda delle aziende del nostro Paese non avrebbero prodotto sull'andamento dell'occupazione dipendente quelle conseguenze negative ben più pe-

⁷ CRISPOLTI E. - D'ARCANGELO A., *Il secondo ciclo: l'istruzione e formazione professionale iniziale*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, o.c., 219.

santi che ci si poteva aspettare, tranne che per la disoccupazione giovanile, un'eccezione questa che dal nostro punto di vista quasi annulla il valore del precedente dato favorevole appena messo in evidenza. Un altro segnale più chiaramente positivo è che si nota una ripresa nel numero dei cosiddetti "posti vacanti", ossia quei posti di lavoro per i quali gli imprenditori cercano attivamente un candidato adatto al di fuori dell'azienda interessata e sono disposti a fare sforzi supplementari per trovarlo. Al tempo stesso va precisato che queste indicazioni favorevoli non riguardano tutte le componenti del mercato, né con la stessa intensità né con i medesimi tempi: inoltre, l'andamento del mercato del lavoro continua a evidenziare una diminuzione dei tassi occupazionali anche se con livelli inferiori a quelli del 2009.

Scendendo più nei particolari che riguardano maggiormente i temi che qui ci interessano, nel 2009 le persone del gruppo di età 16-64 anni in possesso di un titolo universitario hanno superato per la prima volta i cinque milioni, evidenziando una crescita in valori assoluti di oltre 1,2 milioni e in percentuale del 31,6% in paragone al 2004, cioè a soli 5 anni prima; inoltre, 4,1 milioni rientravano nelle forze lavoro e in questo caso il balzo in avanti è stato del 26,4%. Se si fa riferimento al totale della popolazione, i laureati costituiscono il 12,8%, mentre riguardo alle forze di lavoro essi rappresentano il 16,7%. Nel quinquennio considerato, quanti possiedono un diploma di scuola secondaria superiore hanno accresciuto la loro partecipazione alle forze di lavoro del 9%, e quanti una qualifica professionale⁸ del 5%, mentre i soggetti che hanno conseguito una licenza media sono diminuiti del 4,5% e quelli con al massimo la licenza elementare hanno subito un crollo di circa il 46%.

Di fronte a questa crescita dell'offerta di lavoro verso livelli medi di istruzione sempre più alti, si è registrata una evoluzione sostanzialmente conforme nel mondo dell'economia. Sempre nel quinquennio considerato gli occupati in possesso della laurea sono saliti del 26,5%, i diplomati del 9,5% e i qualificati del 3%; al contrario si riscontra un calo dei licenziati della media (-4,4%) e soprattutto della scuola elementare (-35,8%).

Su questa tematica vale la pena anche ricordare i risultati di una domanda che nel 2010 per la prima volta è stata rivolta dal Sistema Excelsior alle imprese: in concreto essa ha riguardato le competenze che le figure in entrate devono possedere per adempiere le funzioni loro affidate. L'indagine ha messo in evidenza che le due considerate come più importanti sono risultate la capacità di lavorare in gruppo (54,8% delle risposte) e la capacità di autonomia (45,1%). Dopo queste competenze si colloca un secondo gruppo che riscuote tra il 40% e il 30% dei consensi e che comprende abilità manuali, abilità di gestire rapporti con i clienti, capacità di risolvere problemi e capacità comunicativa. In pratica 4 su sei (ad eccezione cioè delle abilità manuali e di quelle di gestire di rapporti con i clienti) sono come le prime due di natura "trasversale". Questi risultati richiedono che il sistema educativo di istruzione e di forma-

⁸ Nel glossario del rapporto si intende la "qualifica professionale conseguita presso centri di formazione professionale a livello regionale o presso istituti professionali di Stato". Cfr. UNIONCAMERE, *Sistema informativo Excelsior - 2010*, Volume I. Il monitoraggio dei fabbisogni professionali delle imprese italiane per favorire l'occupabilità, Roma, 2010, 197.

zione si impegni a sviluppare metodi attivi, lavoro di gruppo e competenze legate a tutte le attività lavorative, cioè trasversali.

Un'attenzione particolare va riservata al Dossier Statistico sulla Immigrazione della Caritas non solo per la rilevanza della tematica, ma anche perché il rapporto 2010 ha segnato i venti anni della pubblicazione. All'interno del quadro negativo delineato sopra dal Rapporto Censis riguardo alla crisi del nostro Paese è diminuito l'afflusso degli immigrati e parecchi tra di loro sono stati licenziati e in parte obbligati o a partire o entrare nella irregolarità. Gli immigrati hanno anche attirato su di sé il malcontento della popolazione italiana come se fossero loro la causa delle problematiche appena richiamate, mentre queste hanno ben altra origine. Le radici di tali fenomeni si trovano infatti nelle molteplici carenze del nostro sistema economico.

In tale quadro economico-sociale, si comprendono le ragioni per cui l'occupazione degli stranieri ha registrato una crescita unicamente nei comparti che gli italiani non ritengono più appetibili. Al tempo stesso va sottolineato che secondo stime recenti l'apporto degli immigrati alla produzione del Pil è quantificabile nella cifra dell'11,2%: è un dato che rende indifendibile l'opinione di chi vede negli stranieri un problema per la crescita del nostro Pil, mentre al contrario essi rappresentano un contributo prezioso e insostituibile per il suo sviluppo. La ragione di questa valutazione positiva va ricercata nella funzione complementare che il loro lavoro svolge.

A partire dalla metà degli anni '90, in seguito alla crescita considerevole dei flussi migratori verso il nostro Paese, si è diffusa nella popolazione italiana la tendenza ad additare negli stranieri la causa delle criminalità. Pertanto, il Dossier ha condotto vari studi e ricerche per verificare la fondatezza di tali accuse e le investigazioni che sono state realizzate hanno messo in risalto che i fattori prevalenti vanno trovati in altre direzioni. In particolare, i risultati degli studi hanno messo in evidenza una serie di punti fermi che vale la pena citare con le stesse parole del Rapporto:

1. la criminalità in Italia è aumentata in misura contenuta negli ultimi decenni, nonostante il forte aumento della popolazione straniera, e addirittura è andata diminuendo negli anni 2008 e 2009;

2. il ritmo di aumento delle denunce contro cittadini stranieri è molto ridotto rispetto all'aumento della loro presenza, per cui è infondato (e non solo per il Dossier) stabilire una rigorosa corrispondenza tra i due fenomeni [...];

3. poiché la paura degli italiani riguarda in prevalenza i nuovi ingressi, il Rapporto del Cnel [sugli indici di integrazione (2010)] ha mostrato che il tasso di criminalità addebitabile agli immigrati venuti ex novo nel nostro Paese è risultato, nel periodo 2005-2008, più basso rispetto a quello riferito alla popolazione già residente;

4. quanto al confronto tra il tasso di criminalità degli italiani e quello degli stranieri, una metodologia rigorosa, basata sui dati Istat del 2005 con la presa in considerazione di classi di età omogenee e le denunce riguardanti gli immigrati in posizione regolare, ha stabilito che italiani e stranieri hanno nel complesso un tasso di criminalità simile [...]⁹.

⁹ CARITAS e MIGRANTES, *Immigrazione. Dossier Statistico 2010, XX Rapporto sull'immigrazione*, Roma, 2010, 9-10.

Nel periodo monitorato dal Dossier la popolazione immigrata è cresciuta di quasi 20 volte: inoltre, l'incremento ammonta a circa 3 milioni di unità nel decennio e a quasi 1 milione nell'ultimo biennio. All'inizio del 2010 la cifra registrata dall'Istat raggiunge i 4 milioni e 235 mila persone, mentre il Dossier presenta una stima di 4 milioni e 919 mila se si comprendono tutti soggetti regolarmente soggiornanti per cui si può parlare di 1 immigrato ogni 12 residenti. In Italia l'immigrazione ha assunto un carattere strutturale, è divenuta una realtà organica e di fronte all'invecchiamento crescente della popolazione del nostro Paese, gli immigrati svolgono un ruolo importantissimo di ringiovanimento non solo sul piano demografico, ma anche lavorativo.

Passando alla situazione nel sistema educativo di istruzione e di formazione, va anzitutto osservato che nel 2009-10 gli studenti con cittadinanza straniera sono saliti a 673.592 e si caratterizzano per una crescita rispetto all'anno precedente di 44.655 iscritti che corrisponde a un incremento percentuale del 7,1%. In proposito si deve subito precisare che per il secondo anno consecutivo si nota un ridimensionamento dei tassi di crescita.

Di fronte a questa tendenza all'aumento sarebbe sbagliato reagire in maniera preoccupata, anche se tali atteggiamenti non mancano tra la popolazione. Infatti, non bisogna dimenticare che nel periodo 2007-10 la presenza degli italiani nelle scuole è stata raggiunta da una diminuzione dell'1,7%, mentre gli alunni stranieri sono saliti del 34,6%. Tale andamento ha comportato un aumento della incidenza di questi ultimi sul totale: nel 2009-10 la relativa percentuale si caratterizza per una media del 7,5% sul totale che diventa l'8,1% nella scuola dell'infanzia, l'8,7% nella primaria e l'8,5% nella secondaria di 1° grado, mentre scende al 5,3% nella secondaria di 2° grado e il 3,1% nell'università. Pertanto, anche in questo caso, di fronte a un'Italia che invecchia, il ricambio generazionale è garantito unicamente o quasi dalla presenza di studenti immigrati.

A questo punto sorge evidente la domanda se e in che misura la mentalità delle famiglie e dei giovani italiani si stia adeguando ai cambiamenti appena ricordati e quali siano le relazioni tra le famiglie degli immigrati e i loro figli da una parte e le scuole dall'altra. Le ricerche mettono in evidenza il forte ritardo della società rispetto ai mutamenti in atto. Gli studenti italiani risultano poco informati e presentano atteggiamenti di preoccupante chiusura, né migliore appare la situazione dei loro genitori per cui alcuni di loro ritirano i figli dalle scuole ove la frequenza degli alunni stranieri sia elevata. Inoltre, la partecipazione alla vita della scuola è tutt'altro che soddisfacente da parte dei genitori sia italiani sia stranieri che rivelano pure notevoli difficoltà nei contatti reciproci.

Certamente in questo ambito del sistema educativo, le preoccupazioni più serie riguardano la capacità della scuola di integrare i figli degli immigrati e di formare tutti gli studenti a un futuro di convivenza e di attitudine alla pluralità. Al tempo stesso, non va dimenticato che l'Italia ha compiuto dei progressi notevoli nella direzione del riconoscimento dell'immigrazione come componente stabile della società. Forse avrebbe potuto aggiungere qualche elemento positivo in più la presentazione dei dati

sulla partecipazione degli stranieri alla Formazione Professionale, aspetto che è del tutto trascurato dal Dossier.

3. Il (sotto)sistema di Istruzione e Formazione Professionale tra Intese e riforma del federalismo fiscale

Il 24 febbraio 2011 il MIUR, con nota della Direzione Generale per l'istruzione e formazione tecnica superiore, prot. n. 640, ha divulgato il testo delle Linee guida per la realizzazione degli organici raccordi voluti dalla legislazione tra gli Istituti professionali statali e i percorsi di Istruzione e formazione professionale (IeFP).

Come è noto, quello dei rapporti tra Istruzione Professionale di Stato e Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) è forse l'aspetto più complesso e spinoso dell'intero processo di riforma in corso, visti gli intrecci di poteri e competenze tra Stato e Regioni e tra istituzioni scolastiche e formative. Il settore dipende infatti dall'impianto stabilito inizialmente dalla riforma Moratti, legge 53/03, che aveva costituito un secondo ciclo di istruzione e formazione articolato in percorsi liceali e percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, i primi gestiti dallo Stato, i secondi dalle Regioni. Su questa soluzione ordinamentale, regolamentata dal DLgs 226/05 ma mai applicata nella sua versione originaria, sono intervenute le modifiche del ministro Fioroni (legge 40/07, con il ripristino dell'istruzione tecnica e professionale a gestione statale, e DM 139/07, con il regolamento del nuovo obbligo di istruzione) e del ministro Gelmini con i distinti regolamenti dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali.

L'attuazione della riforma si è compiuta nell'anno scolastico 2010-11 con l'avvio del nuovo ordinamento anche nelle istituzioni del secondo ciclo, ma si tratta di un processo che andrà a regime solo nei prossimi anni, quando i percorsi scolastici partiti oggi con il primo anno saranno arrivati al loro termine e quando i percorsi di IeFP si saranno assestati in ogni Regione. Per ora ci troviamo in una fase transitoria di prima applicazione, che sconta soprattutto le difficoltà dovute a un'immagine ancora incerta del settore, diviso tra competenze diverse, identità curriculari confuse e risorse finanziarie non sufficientemente definite.

Con la riforma del federalismo le funzioni delle Regioni in materia di Istruzione (come anche di assistenza sociale, sanità e trasporto pubblico locale) devono essere garantite secondo i Livelli Essenziali delle Prestazioni (LEP) su tutto il territorio nazionale. Nei LEP rientrano sia la scuola che l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) di competenza esclusiva delle Regioni, fino ad oggi finanziata anche da risorse ministeriali. Cessati i trasferimenti, le Regioni devono avere garantiti i finanziamenti dei LEP secondo costi standard anche per quanto riguarda la IeFP. È questa la scommessa che uno Stato, attento a tutti i giovani, deve vincere per garantire loro il diritto – dovere all'istruzione e alla formazione. Il solo confronto tra i costi che lo Stato sostiene per la scuola statale, la scuola paritaria e i percorsi di IeFP per assolvere al diritto – dovere evidenzia la portata di questa scommessa.

Il costo di "un anno di studio" frequentato

nella scuola dell'infanzia:

*Scuola statale*¹⁰: € 5.828,00

*Scuola paritaria*¹¹: € 584,00

nella scuola primaria

Scuola statale € 6.525,00

Scuola paritaria € 866,00

nella scuola secondaria di I grado

Scuola statale € 7.232,00

Scuola paritaria € 106,00

nella scuola secondaria di II grado

Scuola statale € 7.147,00

Scuola paritaria € 51,00

Il costo annuale nella IeFP e nell'IPS

Ipotesi di costo standard annuale

*per allievo nella IeFP*¹²: € 6.370,69

Costo annuale reale per allievo nell'IPS¹³

in funzione "sussidiaria": € 7.147,00

¹⁰ MIUR, *La scuola in cifre*, 2008.

¹¹ Diesse, *libednews 23*, *Quanto fa guadagnare una scuola vera?*, 20 febbraio 2011.

¹² Si tratta di una ipotesi di costo standard individuata a seguito di una ricerca svolta dal CNOS-FAP e dal CIOFS/FP sui costi storici di cinque regioni (Emilia-Romagna, Lazio, Piemonte, Umbria e Veneto) e coordinata dal prof. Giulio Salerno, riportata in *Rassegna CNOS, Dalla spesa storica ai costi standard della istruzione e Formazione Professionale cd. iniziale*, n. 2/2010).

¹³ MIUR, *La scuola in cifre*, 2008.

In memoria di don Pasquale Ransenigo

Il 2 marzo 2011 a Roma, presso la comunità religiosa "Artemide Zatti" dell'Istituto Salesiano Pio XI di Roma, si è spento don Pasquale Ransenigo, all'età di 78 anni, dopo una malattia protrattasi per oltre due anni.

Poche settimane prima della morte – il 13 febbraio 2011 – don Pasquale ci ha consegnato una nota scritta a mano, un testo che, ai membri della Sede Nazionale, è apparso da subito una "sintesi" della sua vita salesiana:

"La Provvidenza ha disposto che il grande dono della mia vocazione salesiana fosse orientato per oltre 40 anni alla crescita integrale dei giovani "poveri" operando nella Formazione Professionale, sia a livello culturale e politico che in quello sindacale, sociale e religioso. GRAZIE Signore! GRAZIE don Bosco! GRAZIE ai miei MAESTRI SALESIANI!"

Don Pasquale Ransenigo è nato a Berlingo, in provincia di Brescia il 20 novembre 1932. Nel 1950 matura la sua vocazione salesiana ed entra nel Noviziato di Montodine (Cremona) e nell'anno successivo emette la sua professione religiosa. Il 25 aprile 1961 è ordinato sacerdote a Rezzato (Brescia). Agli studi filosofici e teologici aggiunge, a completamento della sua preparazione culturale e professionale, la laurea in Scienze Politiche, ottenuta presso l'Università di Bologna.

Nel 1977, grazie alle sue esperienze e competenze accumulate nell'ambito delle attività svolte in varie case salesiane, viene chiamato dai Superiori alla Sede Nazionale dell'Ente CNOS e della Federazione CNOS-FAP di Roma, come responsabile dell'Ufficio socio-politico, compito che svolgerà fino alla fine della sua vita. Ancora negli ultimi giorni, ormai fortemente provato dalla malattia, era attento alle problematiche del ruolo dell'associazionismo, agli sviluppi della legislazione, al rinnovo del CCNL-FP, alla situazione della Formazione Professionale Iniziale nelle varie regioni d'Italia.

Il Comitato Scientifico di Rassegna CNOS lo ricorda per il prezioso e originale contributo dato alla Rivista, alla Federazione CNOS-FAP, ai Salesiani e ai numerosi giovani che hanno beneficiato di questo prezioso servizio per progettare la loro vita umana, cristiana e professionale.

L'attenzione ai giovani di fronte al lavoro e ai suoi significati, la lettura attenta della situazione politica, sociale, culturale e professionale in Italia inquadrata nel

più ampio contesto europeo e mondiale, le riflessioni sul Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro per la Formazione Professionale, il monitoraggio costante della legislazione italiana ed europea in materia di Istruzione, Formazione e Lavoro sono solo alcuni dei contributi più qualificanti che don Pasquale ha affrontato nella Rivista e che ha socializzato all'interno e all'esterno della Federazione CNOS-FAP.

Ogni contributo – fosse di natura politica, culturale, sociale, contrattuale, legislativa ... – aveva sempre una conclusione quasi obbligata: *“Quale impegno per gli educatori?”* perché l'educatore, nel suo pensiero, è sempre chiamato *“ad un rinnovato impegno professionale a favore dei giovani nella delicata e difficile fase di ingresso nella vita attiva”* (Rassegna CNOS, Anno 1, Numero 1, febbraio 1985).

Grazie a lui, l'apporto socio-politico dei Salesiani è stato significativo nei momenti in cui la Formazione Professionale in Italia ha corso il rischio di perdere la sua identità, rilevanza e dignità. Ne sono esempio il suo ruolo, svolto in tanti tavoli di trattative politiche, il contributo all'elaborazione della legge-quadro 845/78, la leadership riconosciuta in occasione dei vari contratti di lavoro per gli operatori del sistema convenzionato di FP e, soprattutto, il ruolo e la determinazione nel sostenere le scelte che hanno portato all'istituzione dell'obbligo formativo, che prevede anche un percorso specifico per il conseguimento di una qualifica professionale entro il 18° anno di età, con obiettivi di pari dignità nei confronti dei percorsi scolastici e di apprendistato.

Dopo l'approvazione del provvedimento che avviava in Italia l'obbligo formativo, don Pasquale riportava una valutazione che riassumeva il senso di una battaglia da lui combattuta in Italia per almeno un trentennio:

“Il segmento della formazione professionale iniziale è stato, dagli anni 80, sottoposto ad una pesante critica ideologica il cui assunto era di sopprimere totalmente questa attività, spostando la formazione professionale tutta sul post-diploma. Questa impostazione non teneva conto dei limiti del sistema scolastico a rispondere alla domanda di formazione di base e di quanto di fatto continua a richiedere il mercato del lavoro, che sembra orientarsi ancora soprattutto su qualifiche e specializzazioni professionali, anche di primo inserimento lavorativo” (Rassegna CNOS, Anno 16, Numero 2, 2000).

Don Pasquale Ransenigo fu un vero combattente, ma sempre in stile signorile; mai parole fuori dalle righe, sempre motivazioni serie e ragioni convincenti. I suoi riferimenti per l'azione sono stati sempre il carisma salesiano, la Dottrina Sociale della Chiesa, la valorizzazione del privato sociale quale leva per realizzare una efficace azione educativa a favore dei giovani e un vero pluralismo istituzionale all'interno dell'ordinamento scolastico e formativo italiano.

I Salesiani e i laici che l'hanno conosciuto, i tanti giovani che direttamente e indirettamente hanno beneficiato della sua opera, le persone che operano nel campo politico, culturale, sindacale e associativo lo salutano e lo ringraziano per quanto ha detto, scritto e compiuto soprattutto nel campo della formazione professionale di ispirazione cristiana.

Due eventi si intrecciano nell'anno scolastico e formativo italiano 2010/2011. L'anno coincide, innanzitutto, con il periodo delle celebrazioni dei *150 anni dell'Unità d'Italia*, formalmente proclamata nel 1861. In un arco di tempo quasi coincidente la Congregazione salesiana celebra *i suoi 150 anni di presenza in Italia e nel mondo* (1859-2009).

Il Comitato Scientifico della Rivista Rassegna CNOS non poteva trascurare questa coincidenza. "Una celebrazione dell'Unità d'Italia consiste nel cogliere un'occasione preziosa per riconoscere il senso dell'italianità, per riscoprire una nostra identità di fondo, per rintracciare i valori di una grande tradizione e cultura che ci caratterizza, senza trionfalismi né complessi di inferiorità" (Evandro Agazzi). "La Congregazione Salesiana, nata a Torino nel 1859, ha avuto una vicenda per molti versi parallela alla nascita e alla storia dell'Italia unita. Fino a tempi piuttosto recenti, si è presentata come un 'corpus' di educatori che parlava la stessa 'lingua' in contesti linguistici, sociali e geografici distanti, se non opposti, l'uno dall'altro: a tal punto da essere molte volte accusata di collaborare 'politicamente' alla diffusione (se non alla difesa) della 'italianità nel mondo, sia per le sue scuole 'italiane' sia per l'assistenza religiosa e pastorale agli emigranti di origine italiana" (Carlo Nanni).

Rassegna CNOS, in questo spirito di celebrazioni, offrirà, nel corrente anno, alcuni contributi intorno al rapporto che si è sviluppato tra le due direttrici, la "storia italiana" e la "presenza salesiana in Italia".

Nel presente numero richiama l'attenzione su tre aspetti della problematica, brevemente accennati in questo editoriale.

Innanzitutto l'apporto educativo dei Salesiani a "fare gli italiani". Se l'Italia è una Repubblica democratica fondata sul lavoro, come recita il primo articolo della Costituzione Italiana, sono centinaia di migliaia gli italiani che in questi 150 anni, nelle numerosissime case salesiane di tutta Italia, hanno "imparato un lavoro", senza ovviamente contare le altre centinaia di migliaia di giovani che hanno "imparato a lavorare" mettendo le basi culturali per acquisire una più alta professionalità.

In secondo luogo Rassegna CNOS offre una lettura assai variegata del sistema educativo di Istruzione e Formazione filtrata dai Rapporti Censis, Rapporto sulla scuola cattolica, Sistema Informativo Excelsior, Dossier statistico sulla immigrazione della Caritas. Non è stato preso in considerazione il Rapporto ISFOL perché, purtroppo, non è stato ancora pubblicato.

¹ L'editoriale è opera congiunta di Guglielmo Malizia, professore emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana e di Mario Tonini, Presidente della Federazione CNOS-FAP.

Si richiama, infine, l'attenzione su due questioni che sono le più attinenti al mondo della Formazione professionale: la costruzione del (sotto)sistema di IeFP e il processo di riforma del federalismo fiscale. È noto come dal corrente anno formativo le Regioni avviano il (sotto)sistema di Istruzione e Formazione Professionale, realizzato primariamente dalle strutture formative accreditate (i CFP) e, in via sussidiaria, dagli Istituti Professionali di Stato. Contemporaneamente va perfezionandosi, gradualmente, anche la riforma del federalismo fiscale, una riforma che andrà ad incidere profondamente sul reperimento delle risorse finanziarie a supporto del (sotto)sistema. Si tratta di due sfide che, se vinte, avvieranno un sistema educativo di istruzione e formazione a dimensione più europea dal punto di vista dell'ordinamento e connotato dal pluralismo dal punto di vista istituzionale.

Ancora una annotazione. Nel corrente anno l'Allegato, ormai prassi della Rivista, sarà scaricabile dal sito www.cnos-fap.it. La scelta del corrente anno verterà su strumenti di lavoro, il primo dei quali è l'Educazione alla Costituzione. Si tratta di un sussidio, scritto come strumento già utilizzabile e sperimentabile dal formatore, che cerca di proporre tracce di una educazione alla democrazia utilizzando la Costituzione come strumento di formazione.

1. 150 anni a servizio dei giovani delle classi popolari. L'evoluzione quantitativa delle opere salesiane di preparazione al lavoro in Italia

Per sottolineare l'evento dei 150 anni dall'Unità d'Italia si è pensato di riportare i dati della crescita che le opere salesiane di preparazione al lavoro hanno registrato durante questo lungo periodo della nostra storia. Il testo è stato ripreso da uno studio più vasto che è in corso di pubblicazione al fine di celebrare quell'avvenimento².

Le informazioni quantitative sono state raccolte in relazione a sei momenti che gli autori hanno considerato come centrali nella evoluzione dell'opera salesiana in Italia. Li elenchiamo subito tutti in modo da offrire il quadro generale delle varie fasi considerate. La prima data è dettata dai riferimenti temporali impliciti nell'evento celebrato: si tratta del 1861, anno della proclamazione del regno d'Italia. Scontato si può dire anche l'altro passaggio fondamentale che è stato identificato con il 1888, l'anno della morte di San Giovanni Bosco, fondatore dell'Opera salesiana. Altre due date sono costituite dal 1915 e dal 1940 che corrispondono ambedue all'immediata vigilia di due conflitti mondiali, il primo e il secondo, che vengono a sconvolgere la vita ordinaria della Congregazione al termine di due periodi caratterizzati da una forte espansione dei salesiani nel nostro Paese. La quinta pietra miliare è rappresentata dal 1970 in quanto si situa negli anni immediatamente successivi all'evento del Concilio Vaticano

² MALIZIA G. - MOTTO F., *150 anni a servizio dei giovani italiani. L'evoluzione dell'Opera Salesiana in Italia - Dati quantitativi*, in MOTTO F. (a cura di), *Salesiani di don Bosco in Italia: 150 anni di educazione*, in corso di pubblicazione.

II, ma anche della crisi del '68, a ridosso del momento culminante della crescita, ma anche dell'inizio del calo. L'ultima data è pure obbligata ed è costituita dal 2010, la ricorrenza dei 150 anni dall'unità di Italia.

Incominciamo con una citazione tratta da una recente lettera dell'attuale Rettore Maggiore, lettera che lui stesso ha sottolineato come di speciale importanza: «Fin dai suoi inizi la Congregazione Salesiana è stata conosciuta e apprezzata per i suoi centri di formazione professionale, attraverso i quali si offriva ai giovani più poveri, quelli che sovente fin da piccoli dovevano lavorare per aiutare la famiglia o quelli che non riuscivano a seguire il percorso scolastico normale, una formazione umana e una preparazione per il lavoro di qualità, che permetteva loro di affrontare con fiducia e responsabilità il loro futuro. [...] Precisamente per l'importanza che ha la formazione professionale nella nostra missione educativa dei giovani più poveri e per le difficoltà e sfide che oggi deve affrontare in una società in rapido sviluppo, è urgente appoggiarla [...]»³.

Il numero degli allievi delle Opere di preparazione al lavoro rivela un andamento negli anni che si differenzia dalle altre tipologie di Opere: infatti, non solo risulta in crescita dal 1861 al 2010, ma l'incremento presenta ritmi molto sostenuti anche nell'ultima delle date da noi scelta. Più precisamente, l'ammontare complessivo si moltiplica per 12 fra il 1861 e il 1888; sale più di un quarto (26,1%) fra il 1888 e il 1915; si raddoppia tra il 1915 e il 1940; si triplica quasi tra il 1940 e il 1970 e, fra il 1970 e il 2010, è di nuovo quasi raddoppiato. Su quest'ultimo traguardo particolarmente significativo ha senz'altro influito la costituzione del CNOS-FAP, un'associazione di diritto civile che ha permesso alle Opere salesiane di promuovere la loro qualità e di rimanere aperte a tutti, in particolare ai più svantaggiati anche sulla base del denaro pubblico che la condizione di associazioni con finalità formative e sociale ha consentito raggiungessero i nostri centri di formazione professionale.

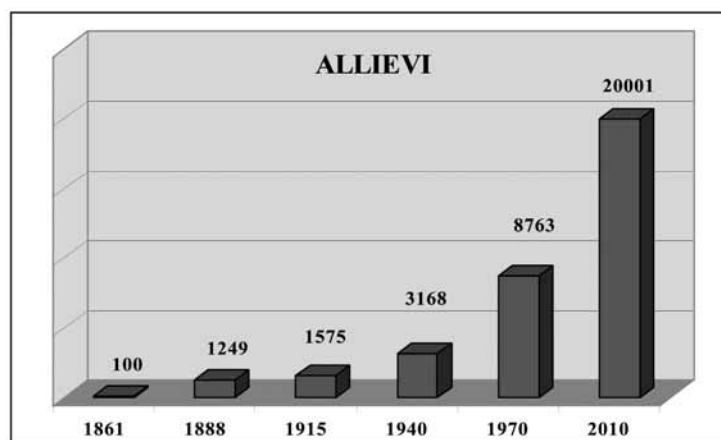
L'evoluzione dei corsi rispecchia i cambiamenti avvenuti nell'economia del nostro Paese durante i 150 anni della sua storia. Fino al 1940 prevalgono le attività artigianali, legatoria nel 1888, arti del legno, arti grafiche, sartoria e calzoleria nel 1915, fonditura, agraria e arti del legno nel 1940. Nel 1970, dopo l'industrializzazione dell'Italia, i primi posti a grande distanza degli altri gruppi di allievi sono occupati dai meccanici e dagli elettrici. Nel 2010, nonostante i tentativi di importanti partiti di trasformare la formazione professionale in politica del lavoro al servizio degli adulti, le Opere salesiane continuano a dare la priorità ai giovani con il 63,1% dei loro allievi che frequentano i percorsi della FP iniziale, a cui va aggiunto il 3,3% che segue percorsi di FP superiore, cioè di istruzione e formazione tecnica superiore. In ogni caso, è anche molto consistente la FP continua per i lavoratori adulti che riguarda un terzo quasi degli iscritti ai nostri centri di formazione professionale (32,5%): è questo un segno importante dei tempi che consolida la nostra azione pastorale verso i ceti popolari.

³ CHÁVEZ VILLANUEVA P., *La pastorale giovanile salesiana*, in "Atti del Consiglio Generale", 91 (2010), n. 407, 32 e 37.

Tab. 1 - Opere di preparazione al lavoro e allievi (anni scelti; in VA)

| Anni | 1861 | | 1888 | | 1915 | | 1940 | | 1970 | | 2010 | |
|--------------------------------------|-------|------------|-------|--------------|-------|--------------|-------|--------------|-------|--------------|--------------|---------------|
| | Opere | Allievi | Opere | Allievi | Opere | Allievi | Opere | Allievi | Opere | Allievi | Corsi | Allievi |
| Arti grafiche | | x | | 81 | | 232 | | 384 | | | | |
| Legatori | | x | | 997 | | 83 | | 126 | | | | |
| Scultori | | | | | | 48 | | 21 | | | | |
| Pittori | | | | | | 4 | | | | | | |
| Calzolai | | x | | 60 | | 205 | | 236 | | | | |
| Fonditori | | | | | | | | | | | | |
| Fabbriferrai | | | | 78 | | 177 | | 851 | | | | |
| Sarti | | | | | | 224 | | 360 | | | | |
| Arti del legno | | x | | 22 | | 264 | | 440 | | 64 | | |
| Arti meccaniche | | | | | | 51 | 6 | x | | 4528 | | |
| Agrari | | | | | | 177 | | 702 | 2 | 141 | | |
| Elettrici | | | | | | | | 48 | | 2.446 | | |
| Elettromeccanici | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | 212 | | |
| Tornitori | | | | | | | | | | 37 | | |
| Chimici | | | | | | | | | | 69 | | |
| Disegno tecnico | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | 136 | | |
| Organisti | | | | | | 110 | | | | | | |
| Biennio ITI | | | | | | | | | | 100 | | |
| Element. Radiotv | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | 169 | | |
| Altro | | | | | | | | | | 118 | | |
| Totale allievi | | 100 | | 1.249 | | 1.575 | | 3.168 | | 8.763 | | |
| Formazione Professionale 2010 | | | | | | | | | | | | |
| Percorsi sperimentali triennali | | | | | | | | | | | 411 | 8060 |
| Altra FP iniziale | | | | | | | | | | | 235 | 4560 |
| FP superiore | | | | | | | | | | | 41 | 666 |
| FP continua | | | | | | | | | | | 467 | 6490 |
| Altro | | | | | | | | | | | 17 | 225 |
| Totale | | | | | | | | | | | 1.171 | 20.001 |

Legenda: VA = Valori assoluti; x = indica la presenza del tipo di allievi considerato di cui però non si è riusciti a quantificare la consistenza. FP=Formazione Professionale. Fonte: Salesiani di Don Bosco, anni scelti



2. La situazione sociale del Paese: problemi e prospettive. I rapporti del 2010

Secondo il Censis l'Italia è riuscita a resistere agli attacchi più gravi sferrati al nostro Paese dalla recente crisi finanziaria, benché non senza problemi, ma ora che sembra aver superato la fase più difficile appare, ferma, bloccata, senza più desideri, una società che risulta priva di spessore, di forza, che manca di passione e che non desidera. La popolazione si presenta come raggiunta da torpore, addormentata e depressa, ma quel che è ancora più pericoloso non ha voglia neppure di svegliarsi. È vero che siamo sopravvissuti alla crisi, ma ci siamo trasformati in persone apatiche che galleggiano in una società appiattita.

Non è solo il debito pubblico la nostra malattia nazionale per cui, se anche il nostro sistema produttivo potesse ripartire in tempi brevi, l'economia non sarebbe in grado di rilanciarsi. Il disagio è più profondo: i nodi problematici che si riscontrano evidenziano una vera e propria perdita di consistenza del sistema. Sono sempre più diffusi comportamenti e atteggiamenti spaesati, indifferenti, cinici e passivamente adattivi e integratori. Il pericolo è molto serio e consiste nel fatto che come Paese non si riesca più a dominare il flusso di pulsioni sfrenate che si manifestano in situazioni come la violenza familiare, il bullismo e i facili godimenti sessuali. Tutto questo ci porta a scoprire la causa fondamentale che viene identificata nell'incapacità di governare il soggettivismo.

I dati che sosterebbero questa interpretazione sono molti e di vario tipo. Il più preoccupante è quello che il Censis definisce come il "disinvestimento individuale del lavoro" e la prova non mancano. Anzitutto, il lavoro autonomo, che ha costituito tradizionalmente una caratteristica tipica del nostro sistema produttivo, risulta in calo negli ultimi anni: dal 2004 il numero degli imprenditori, dei lavoratori in proprio degli artigiani e dei commercianti è sceso del 7,6%. I giovani del gruppo di età 15-34 anni che non studiano e non lavorano e neppure cercano una occupazione hanno toccato la cifra di ben due milioni e 242 mila persone. Preoccupa a questo proposito che oltre la metà degli italiani ritiene che i giovani non riescono a reperire un lavoro perché non desiderano svolgere occupazioni faticose e di poco prestigio; al tempo stesso stupisce che gli stessi giovani appaiono come maggiormente persuasi di questa situazione rispetto al resto della popolazione dato che il 60% quasi condivide l'opinione appena richiamata.

Il ritmo di crescita del prodotto interno lordo è calato dal 3,8% degli anni '70, al 2,4% degli anni '80, all'1,4% degli anni '90, allo 0,3% degli anni 2000; il rapporto tra Pil e debito pubblico è il più elevato nell'UE avendo raggiunto il 118,2%; tra il 1980 e il 2009 la produttività è cresciuta con una media annua dell'1,2% che è nettamente inferiore a quella degli altri grandi Paesi europei. Più grave ancora il Pil aumenta meno dell'occupazione: questo in concreto significa che differentemente dal resto dell'Europa l'Italia crea occupazione che però è senza valore.

Non mancano, inoltre, indicazioni di carattere più qualitativo: le ricordiamo in sintesi. Si è detto dell'assenza di desiderio, ma non basta: anche i sogni sembrano ve-

nire meno. Le norme si moltiplicano in modo farraginoso, ma la legge sembra avere sempre meno importanza e valore. Al soggettivismo che trionfa si accompagna la presenza di un potere verticistico che deresponsabilizza il cittadino.

Nel quadro piuttosto fosco che il rapporto Censis disegna non sono del tutto assenti le luci. Vale la pena sottolineare la più importante: il fattore "donna". Il mondo femminile ha affrontato la crisi occupazionale con maggiore successo della controparte maschile. Più importante ancora le donne manifestano di possedere un potenziale di aspirazioni che è sostanzialmente integro; dopo tante frustrazioni esse intendono far valere la loro presenza e le loro prospettive nel mondo del lavoro.

Di fronte a questa situazione il rapporto invita gli italiani ad abbandonare il loro cinismo e il loro narcisismo e di ricominciare a volere, ad appassionarsi. Tale ripresa può contare senz'altro sull'apporto del mondo femminile che è in grado di offrire al Paese una riserva straordinaria di vitalità e di vigore. Andando maggiormente in profondità si può dire che in una società sempre più orizzontale e indistinta bisogna avere il coraggio di guardare al nostro interno perché non ci può essere un vero mutamento senza un cambiamento delle coscienze. Pertanto, possiamo concludere che solo con il superamento del relativismo e del nichilismo sarà possibile rilanciare il nostro Paese.

Passiamo ora ad approfondire questa disamina in rapporto ai settori della società che a noi più interessano, incominciando dal sistema educativo di istruzione e di formazione: anche in questo caso ci fa da guida il 44° Rapporto Censis. Con l'approvazione nel 2010 di tre regolamenti, uno per i licei, uno per gli istituti tecnici e uno per quelli professionali, il ministro Gelmini ha avviato il completamento del progetto di riorganizzazione della scuola e della formazione professionale riguardo al suo segmento da più lungo tempo non riformato, quello dell'istruzione secondaria superiore. Riportiamo in proposito una valutazione di P. Ferratini che ci sembra particolarmente equilibrata⁴. A suo parere la politica scolastica del ministro Gelmini consiste in un tentativo serio di ripensare il nostro sistema educativo sulla base di una ideologia tradizionale-moderata che potrebbe essere espressa nello slogan del ritorno alla scuola del tempo che fu con la correzione apportata dai tre «i», internet, inglese, impresa. Nello stesso tempo non si può contestare il traguardo raggiunto di aver concluso il decennio delle riforme e il sessantennio delle attese deluse, introducendo un punto fermo da cui ripartire. In ogni caso, la salvezza del sistema italiano di istruzione e di formazione va cercata fondamentalmente in un ritorno al passato, in un ieri da ripristinare e in recupero della scuola di prima. Per il Censis, a questo punto è la scuola secondaria di 1° grado che necessiterebbe con urgenza un supplemento di riflessione al fine di rendere più efficace la sua funzione di snodo nel sistema educativo.

Riguardo al (sotto)sistema dell'IeFP, ci sembra opportuno riportare alla lettera le parole del rapporto perché confermano tante analisi condotte anche su questa rivista. "Pur facendo parte a pieno titolo dell'ordinamento nazionale, tale filiera, tra differenziazioni regionali, precarietà dell'offerta e dei finanziamenti, sovrapposizione di finalità di formazione professionale, finalizzata all'inserimento lavorativo e di recupero allo stu-

⁴ FERRATINI P., *Liceo Gelmini*, "il Mulino", vol. 58, 2009, n. 5, 725-726.

dio dei soggetti più deboli, è ancora poco conosciuta e appare densa di problematiche, il cui superamento è condizione necessaria affinché vada a regime in tutte le regioni e assuma carattere di stabilità e di pari dignità⁵. Anche per la formazione sul lavoro il quadro si presenta in chiaroscuro nel senso che le intenzioni certamente valide di governo, Regioni e parti sociali sembrano lontane da una realizzazione soddisfacente.

La nuova impostazione del post-secondario e del terziario non universitario, che appare correttamente pensata in relazione alle finalità di crescita del Paese e fondata sul consenso delle parti interessate, si trova in questo momento solo in fase di avvio. A sua volta, il rinnovamento dell'università risulta bloccato tra arroccamenti di potere e mancanza oggettiva di mezzi. Inoltre, il ripensamento dei ruoli degli attori dei processi educativi in vista della creazione di organismi di rappresentanza più efficienti non è ancora arrivato a fornire un disegno preciso circa le prospettive future.

Non si possono neppure ignorare le problematiche delle componenti della scuola e della formazione professionale. Le famiglie si confrontano con il graduale disinvestimento dell'amministrazione pubblica riguardo ai processi di insegnamento e apprendimento e alla gestione degli ambienti scolastici. Il personale docente e non docente si trova coinvolto in una grave situazione di precarietà e di insicurezza. Da ultimo, gli studenti si interrogano sul significato dell'andare a scuola nel contesto di un mondo del lavoro che ha difficoltà non solo ad accoglierli, ma anche ad assicurare loro una carriera basata sul merito.

Un altro nodo centrale del nostro sistema educativo di istruzione e di formazione è stato evidenziato dal XII rapporto sulla scuola cattolica in Italia: “[...] il concetto di sussidiarietà orizzontale, in virtù del quale dovrebbero essere le famiglie a scegliere e ad essere supportate nel loro diritto all'opzione educativa per i propri figli – all'interno di un sistema di istruzione non solo integrato ma anche policentrico, dove ciascuna scuola anche statale è chiamata a definire le peculiarità della propria offerta educativa in virtù dell'autonomia funzionale che le è propria – non risulta essere stato ancora elaborato e fatto proprio dalla maggioranza della società civile, che incardina la dimensione pubblica dell'istruzione all'interno di una prospettiva meramente statale”⁶. Questa situazione può offrire una qualche spiegazione alla scarsa risonanza che ha avuto durante il 2010 il decennale della legge n. 62/00 sulla parità, entrata in vigore nel 2000 dopo una attesa di oltre mezzo secolo rispetto all'approvazione della Costituzione italiana. Eppure, la libertà di educazione, come libertà di scelta della scuola da frequentare, si fonda sul diritto di ogni persona ad educarsi e ad essere educata secondo le proprie convinzioni e sul correlativo diritto dei genitori di decidere dell'educazione e del genere d'istruzione da dare ai loro figli minori.

Ritornando alla legge n. 62/00, non si possono certamente negare i suoi indubbi meriti. Per la prima volta è stato posto il principio di un sistema nazionale di istru-

⁵ CENSIS, 44° Rapporto sulla situazione sociale del Paese. 2010, Roma, FrancoAngeli, 2010, 108.

⁶ DONATI C. - BELLESI L., *Evoluzione della domanda sociale di istruzione*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *A dieci anni dalla legge sulla parità. Scuola Cattolica in Italia, XII Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2010, 67-68.

zione che non si identifica con la scuola dello Stato, ma di cui sono parte integrante le scuole statali e le scuole paritarie private e degli enti locali. Tale disposizione rovescia completamente l'ottica tradizionale: la natura pubblica di una scuola non deriva più dalla caratterizzazione giuridica dell'ente gestore (statale o privato), ma dal tipo di servizio che esso fornisce e la scuola paritaria acquista una dignità che prima non possedeva perché viene riconosciuta a tutti gli effetti come pubblica. E il sistema nazionale pubblico non si può considerare tale se mancano le scuole paritarie.

Nella legge, però, sono presenti vari aspetti problematici che riguardano soprattutto il concreto della vita scolastica con un'incidenza particolarmente negativa. Tra l'altro si può evidenziare la realizzazione del tutto inadeguata della libertà di educazione della famiglia, con interventi a favore dei genitori, degli studenti e delle scuole, ma senza una parità piena; in particolare, non è garantito il diritto costituzionale di eguale trattamento degli studenti delle scuole paritarie e il finanziamento viene rimesso alla imprevedibilità delle circostanze politiche. Questo spiega come mai solo il 10.6% degli alunni del sistema scolastico frequentano le scuole paritarie: nelle scuole dell'infanzia è il 35.4%, ma negli altri livelli non si arriva al 6% (5.8% nelle elementari, 5.2% nelle superiori e nelle medie si raggiunge solo il 3.4%).

Passando sul piano qualitativo, la scuola cattolica in Italia si è sempre misurata con gli scenari sociali e culturali di ciascuna fase storica. Stimolata dai nuovi orizzonti delineati dall'approvazione della Costituzione repubblicana, poi dalla diffusione della cultura del personalismo e quindi, su scala ancora più vasta, dal Concilio Vaticano II, essa ha ripensato e rafforzato nella seconda metà del XX secolo la sua azione educativa, mettendosi in ascolto dei bisogni formativi emergenti, intensificando il dialogo con la cultura contemporanea, aprendosi alla collaborazione con le istituzioni della comunità ecclesiale e della società civile, potenziando la dimensione comunitaria e rinnovando la propria azione pastorale in campo educativo. In particolare, essa si è qualificata come laboratorio di ricerca e di riforme, avviando numerose sperimentazioni che hanno dato un apporto significativo al cambiamento didattico, pedagogico e talora istituzionale del nostro sistema educativo, in un certo senso anticipando il periodo delle riforme degli anni '90 con la predisposizione dei progetti educativi di istituto, dei profili degli alunni, della costruzione delle unità formative e con indagini e sperimentazioni sulla qualità dell'offerta formativa e la certificazione delle competenze, coniando ed elaborando parole e concetti nuovi e rilevanti quali scuola della persona e delle persone, centralità della persona e della scuola, educazione personalizzata, corresponsabilità e reciprocità educativa, solidarietà e alleanza per l'educazione, sussidiarietà e convivialità delle differenze.

Per quanto riguarda la Formazione professionale ci sembra opportuno riportare il seguente giudizio di una fonte indipendente. “[...] l'esperienza degli enti storici della tradizione cattolica (Ciofs, Cnos, Enaip, Engim, ecc.) che da sempre hanno, nel nostro Paese, lavorato per qualificare i giovani che versavano in condizione di grave disagio sociale e familiare, molto spesso andando letteralmente a recuperarli dalla strada, ha permesso di offrire a molti giovani una nuova prospettiva di lavoro e quindi di vita. In questo senso, due fattori hanno contribuito in maniera determinante a riuscire nel-

l'impresa di far uscire molti giovani da un tunnel di disagio, e talvolta di devianza, che rischiava di diventare senza uscita. Prima di tutto la grande passione degli operatori dei centri, che con il loro carisma ed il loro entusiasmo, e soprattutto trasmettendo un personale e genuino interesse verso le sorti dei ragazzi, hanno fatto comprendere loro come ci fosse qualcuno che ne aveva davvero a cuore le sorti e che era disposto ad aiutarli concretamente. Ciò generava una empatia nel rapporto docente-discente che è stato in molti casi il motore della rinascita psicologica e motivazionale dei ragazzi più sfiduciati. Da un'altra parte, ma sempre in connessione con gli aspetti di recupero e rimotivazione, le difficili situazioni familiari e personali che i docenti si sono trovati ad affrontare, hanno richiesto l'attivazione di metodologie formative partecipative in grado di mobilitare un interesse che la scuola non era riuscita ad attivare ed in grado di restituire al ragazzo fiducia nei suoi mezzi e nelle sue possibilità. In tal senso, il valore dell'«imparare facendo», attraverso il lavoro laboratoriale, il lavoro per progetti e la sperimentazione lavorativa in situazione protetta, ha da sempre contrassegnato l'impegno degli enti storici della nostra tradizione permettendo a questi ultimi di raggiungere risultati formativi (e quindi lavorativi, e dunque di reinserimento sociale) che non erano stati raggiunti dai percorsi scolastici tradizionali»⁷.

Insomma, la scuola cattolica e la formazione professionale di ispirazione cristiana non si trovano passivamente al rimorchio del modello statale di scuola, ma ambiscono ad una attiva funzione trainante e vorrebbero che – proprio nello spirito della parità – questa condizione le fosse riconosciuta. Non certo per rivendicare un'egemonia, ma per aspirare – con atteggiamento di servizio e collaborazione – almeno ad una effettiva parità. Stupiscono, pertanto, gli articoli apparsi recentemente su certa stampa con titoli come «Efficienza e qualità». La scuola statale batte quella privata», che sarebbero giustificati dai risultati dell'indagine Pisa; qui va sottolineato in proposito che il campione utilizzato dall'Ocse non può essere ritenuto statisticamente rappresentativo dell'universo delle scuole non statali, come è stato puntualmente argomentato dai proff. Luisa Ribolzi e Giorgio Vittadini su «ilsussidiario.net».

Si tratta di un patrimonio, dunque, quello della scuola cattolica e della formazione professionale di ispirazione cristiana, che va collocato a pieno titolo in quella «agenda sociale» intesa come «cantiere aperto» che è il frutto della 46° Settimana Sociale (14-17 ottobre 2010). Dal momento che il tema non ha avuto lo spazio adeguato durante lo svolgimento delle giornate, sono molti ad augurarsi che il tema venga ripreso ora.

Un approfondimento della situazione sul piano lavorativo viene dal Sistema Informativo Excelsior. Secondo il rapporto 2010, la crisi economica più lunga dal secondo dopoguerra, la presenza di un contesto produttivo e commerciale a livello internazionale fortemente cambiato in relazione alle precedenti decadi e la riorganizzazione sempre più diffusa e profonda delle aziende del nostro Paese non avrebbero prodotto sull'andamento dell'occupazione dipendente quelle conseguenze negative ben più pe-

⁷ CRISPOLTI E. - D'ARCANGELO A., *Il secondo ciclo: l'istruzione e formazione professionale iniziale*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, o.c., 219.

santi che ci si poteva aspettare, tranne che per la disoccupazione giovanile, un'eccezione questa che dal nostro punto di vista quasi annulla il valore del precedente dato favorevole appena messo in evidenza. Un altro segnale più chiaramente positivo è che si nota una ripresa nel numero dei cosiddetti "posti vacanti", ossia quei posti di lavoro per i quali gli imprenditori cercano attivamente un candidato adatto al di fuori dell'azienda interessata e sono disposti a fare sforzi supplementari per trovarlo. Al tempo stesso va precisato che queste indicazioni favorevoli non riguardano tutte le componenti del mercato, né con la stessa intensità né con i medesimi tempi: inoltre, l'andamento del mercato del lavoro continua a evidenziare una diminuzione dei tassi occupazionali anche se con livelli inferiori a quelli del 2009.

Scendendo più nei particolari che riguardano maggiormente i temi che qui ci interessano, nel 2009 le persone del gruppo di età 16-64 anni in possesso di un titolo universitario hanno superato per la prima volta i cinque milioni, evidenziando una crescita in valori assoluti di oltre 1,2 milioni e in percentuale del 31,6% in paragone al 2004, cioè a soli 5 anni prima; inoltre, 4,1 milioni rientravano nelle forze lavoro e in questo caso il balzo in avanti è stato del 26,4%. Se si fa riferimento al totale della popolazione, i laureati costituiscono il 12,8%, mentre riguardo alle forze di lavoro essi rappresentano il 16,7%. Nel quinquennio considerato, quanti possiedono un diploma di scuola secondaria superiore hanno accresciuto la loro partecipazione alle forze di lavoro del 9%, e quanti una qualifica professionale⁸ del 5%, mentre i soggetti che hanno conseguito una licenza media sono diminuiti del 4,5% e quelli con al massimo la licenza elementare hanno subito un crollo di circa il 46%.

Di fronte a questa crescita dell'offerta di lavoro verso livelli medi di istruzione sempre più alti, si è registrata una evoluzione sostanzialmente conforme nel mondo dell'economia. Sempre nel quinquennio considerato gli occupati in possesso della laurea sono saliti del 26,5%, i diplomati del 9,5% e i qualificati del 3%; al contrario si riscontra un calo dei licenziati della media (-4,4%) e soprattutto della scuola elementare (-35,8%).

Su questa tematica vale la pena anche ricordare i risultati di una domanda che nel 2010 per la prima volta è stata rivolta dal Sistema Excelsior alle imprese: in concreto essa ha riguardato le competenze che le figure in entrate devono possedere per adempiere le funzioni loro affidate. L'indagine ha messo in evidenza che le due considerate come più importanti sono risultate la capacità di lavorare in gruppo (54,8% delle risposte) e la capacità di autonomia (45,1%). Dopo queste competenze si colloca un secondo gruppo che riscuote tra il 40% e il 30% dei consensi e che comprende abilità manuali, abilità di gestire rapporti con i clienti, capacità di risolvere problemi e capacità comunicativa. In pratica 4 su sei (ad eccezione cioè delle abilità manuali e di quelle di gestire di rapporti con i clienti) sono come le prime due di natura "trasversale". Questi risultati richiedono che il sistema educativo di istruzione e di forma-

⁸ Nel glossario del rapporto si intende la "qualifica professionale conseguita presso centri di formazione professionale a livello regionale o presso istituti professionali di Stato". Cfr. UNIONCAMERE, *Sistema informativo Excelsior - 2010*, Volume I. Il monitoraggio dei fabbisogni professionali delle imprese italiane per favorire l'occupabilità, Roma, 2010, 197.

zione si impegni a sviluppare metodi attivi, lavoro di gruppo e competenze legate a tutte le attività lavorative, cioè trasversali.

Un'attenzione particolare va riservata al Dossier Statistico sulla Immigrazione della Caritas non solo per la rilevanza della tematica, ma anche perché il rapporto 2010 ha segnato i venti anni della pubblicazione. All'interno del quadro negativo delineato sopra dal Rapporto Censis riguardo alla crisi del nostro Paese è diminuito l'afflusso degli immigrati e parecchi tra di loro sono stati licenziati e in parte obbligati o a partire o entrare nella irregolarità. Gli immigrati hanno anche attirato su di sé il malcontento della popolazione italiana come se fossero loro la causa delle problematiche appena richiamate, mentre queste hanno ben altra origine. Le radici di tali fenomeni si trovano infatti nelle molteplici carenze del nostro sistema economico.

In tale quadro economico-sociale, si comprendono le ragioni per cui l'occupazione degli stranieri ha registrato una crescita unicamente nei comparti che gli italiani non ritengono più appetibili. Al tempo stesso va sottolineato che secondo stime recenti l'apporto degli immigrati alla produzione del Pil è quantificabile nella cifra dell'11,2%: è un dato che rende indifendibile l'opinione di chi vede negli stranieri un problema per la crescita del nostro Pil, mentre al contrario essi rappresentano un contributo prezioso e insostituibile per il suo sviluppo. La ragione di questa valutazione positiva va ricercata nella funzione complementare che il loro lavoro svolge.

A partire dalla metà degli anni '90, in seguito alla crescita considerevole dei flussi migratori verso il nostro Paese, si è diffusa nella popolazione italiana la tendenza ad additare negli stranieri la causa delle criminalità. Pertanto, il Dossier ha condotto vari studi e ricerche per verificare la fondatezza di tali accuse e le investigazioni che sono state realizzate hanno messo in risalto che i fattori prevalenti vanno trovati in altre direzioni. In particolare, i risultati degli studi hanno messo in evidenza una serie di punti fermi che vale la pena citare con le stesse parole del Rapporto:

1. la criminalità in Italia è aumentata in misura contenuta negli ultimi decenni, nonostante il forte aumento della popolazione straniera, e addirittura è andata diminuendo negli anni 2008 e 2009;

2. il ritmo di aumento delle denunce contro cittadini stranieri è molto ridotto rispetto all'aumento della loro presenza, per cui è infondato (e non solo per il Dossier) stabilire una rigorosa corrispondenza tra i due fenomeni [...];

3. poiché la paura degli italiani riguarda in prevalenza i nuovi ingressi, il Rapporto del Cnel [sugli indici di integrazione (2010)] ha mostrato che il tasso di criminalità addebitabile agli immigrati venuti ex novo nel nostro Paese è risultato, nel periodo 2005-2008, più basso rispetto a quello riferito alla popolazione già residente;

4. quanto al confronto tra il tasso di criminalità degli italiani e quello degli stranieri, una metodologia rigorosa, basata sui dati Istat del 2005 con la presa in considerazione di classi di età omogenee e le denunce riguardanti gli immigrati in posizione regolare, ha stabilito che italiani e stranieri hanno nel complesso un tasso di criminalità simile [...]⁹.

⁹ CARITAS e MIGRANTES, *Immigrazione. Dossier Statistico 2010, XX Rapporto sull'immigrazione*, Roma, 2010, 9-10.

Nel periodo monitorato dal Dossier la popolazione immigrata è cresciuta di quasi 20 volte: inoltre, l'incremento ammonta a circa 3 milioni di unità nel decennio e a quasi 1 milione nell'ultimo biennio. All'inizio del 2010 la cifra registrata dall'Istat raggiunge i 4 milioni e 235 mila persone, mentre il Dossier presenta una stima di 4 milioni e 919 mila se si comprendono tutti soggetti regolarmente soggiornanti per cui si può parlare di 1 immigrato ogni 12 residenti. In Italia l'immigrazione ha assunto un carattere strutturale, è divenuta una realtà organica e di fronte all'invecchiamento crescente della popolazione del nostro Paese, gli immigrati svolgono un ruolo importantissimo di ringiovanimento non solo sul piano demografico, ma anche lavorativo.

Passando alla situazione nel sistema educativo di istruzione e di formazione, va anzitutto osservato che nel 2009-10 gli studenti con cittadinanza straniera sono saliti a 673.592 e si caratterizzano per una crescita rispetto all'anno precedente di 44.655 iscritti che corrisponde a un incremento percentuale del 7,1%. In proposito si deve subito precisare che per il secondo anno consecutivo si nota un ridimensionamento dei tassi di crescita.

Di fronte a questa tendenza all'aumento sarebbe sbagliato reagire in maniera preoccupata, anche se tali atteggiamenti non mancano tra la popolazione. Infatti, non bisogna dimenticare che nel periodo 2007-10 la presenza degli italiani nelle scuole è stata raggiunta da una diminuzione dell'1,7%, mentre gli alunni stranieri sono saliti del 34,6%. Tale andamento ha comportato un aumento della incidenza di questi ultimi sul totale: nel 2009-10 la relativa percentuale si caratterizza per una media del 7,5% sul totale che diventa l'8,1% nella scuola dell'infanzia, l'8,7% nella primaria e l'8,5% nella secondaria di 1° grado, mentre scende al 5,3% nella secondaria di 2° grado e il 3,1% nell'università. Pertanto, anche in questo caso, di fronte a un'Italia che invecchia, il ricambio generazionale è garantito unicamente o quasi dalla presenza di studenti immigrati.

A questo punto sorge evidente la domanda se e in che misura la mentalità delle famiglie e dei giovani italiani si stia adeguando ai cambiamenti appena ricordati e quali siano le relazioni tra le famiglie degli immigrati e i loro figli da una parte e le scuole dall'altra. Le ricerche mettono in evidenza il forte ritardo della società rispetto ai mutamenti in atto. Gli studenti italiani risultano poco informati e presentano atteggiamenti di preoccupante chiusura, né migliore appare la situazione dei loro genitori per cui alcuni di loro ritirano i figli dalle scuole ove la frequenza degli alunni stranieri sia elevata. Inoltre, la partecipazione alla vita della scuola è tutt'altro che soddisfacente da parte dei genitori sia italiani sia stranieri che rivelano pure notevoli difficoltà nei contatti reciproci.

Certamente in questo ambito del sistema educativo, le preoccupazioni più serie riguardano la capacità della scuola di integrare i figli degli immigrati e di formare tutti gli studenti a un futuro di convivenza e di attitudine alla pluralità. Al tempo stesso, non va dimenticato che l'Italia ha compiuto dei progressi notevoli nella direzione del riconoscimento dell'immigrazione come componente stabile della società. Forse avrebbe potuto aggiungere qualche elemento positivo in più la presentazione dei dati

sulla partecipazione degli stranieri alla Formazione Professionale, aspetto che è del tutto trascurato dal Dossier.

3. Il (sotto)sistema di Istruzione e Formazione Professionale tra Intese e riforma del federalismo fiscale

Il 24 febbraio 2011 il MIUR, con nota della Direzione Generale per l'istruzione e formazione tecnica superiore, prot. n. 640, ha divulgato il testo delle Linee guida per la realizzazione degli organici raccordi voluti dalla legislazione tra gli Istituti professionali statali e i percorsi di Istruzione e formazione professionale (IeFP).

Come è noto, quello dei rapporti tra Istruzione Professionale di Stato e Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) è forse l'aspetto più complesso e spinoso dell'intero processo di riforma in corso, visti gli intrecci di poteri e competenze tra Stato e Regioni e tra istituzioni scolastiche e formative. Il settore dipende infatti dall'impianto stabilito inizialmente dalla riforma Moratti, legge 53/03, che aveva costituito un secondo ciclo di istruzione e formazione articolato in percorsi liceali e percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, i primi gestiti dallo Stato, i secondi dalle Regioni. Su questa soluzione ordinamentale, regolamentata dal DLgs 226/05 ma mai applicata nella sua versione originaria, sono intervenute le modifiche del ministro Fioroni (legge 40/07, con il ripristino dell'istruzione tecnica e professionale a gestione statale, e DM 139/07, con il regolamento del nuovo obbligo di istruzione) e del ministro Gelmini con i distinti regolamenti dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali.

L'attuazione della riforma si è compiuta nell'anno scolastico 2010-11 con l'avvio del nuovo ordinamento anche nelle istituzioni del secondo ciclo, ma si tratta di un processo che andrà a regime solo nei prossimi anni, quando i percorsi scolastici partiti oggi con il primo anno saranno arrivati al loro termine e quando i percorsi di IeFP si saranno assestati in ogni Regione. Per ora ci troviamo in una fase transitoria di prima applicazione, che sconta soprattutto le difficoltà dovute a un'immagine ancora incerta del settore, diviso tra competenze diverse, identità curriculari confuse e risorse finanziarie non sufficientemente definite.

Con la riforma del federalismo le funzioni delle Regioni in materia di Istruzione (come anche di assistenza sociale, sanità e trasporto pubblico locale) devono essere garantite secondo i Livelli Essenziali delle Prestazioni (LEP) su tutto il territorio nazionale. Nei LEP rientrano sia la scuola che l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) di competenza esclusiva delle Regioni, fino ad oggi finanziata anche da risorse ministeriali. Cessati i trasferimenti, le Regioni devono avere garantiti i finanziamenti dei LEP secondo costi standard anche per quanto riguarda la IeFP. È questa la scommessa che uno Stato, attento a tutti i giovani, deve vincere per garantire loro il diritto – dovere all'istruzione e alla formazione. Il solo confronto tra i costi che lo Stato sostiene per la scuola statale, la scuola paritaria e i percorsi di IeFP per assolvere al diritto – dovere evidenzia la portata di questa scommessa.

Il costo di "un anno di studio" frequentato

nella scuola dell'infanzia:

*Scuola statale*¹⁰: € 5.828,00

*Scuola paritaria*¹¹: € 584,00

nella scuola primaria

Scuola statale € 6.525,00

Scuola paritaria € 866,00

nella scuola secondaria di I grado

Scuola statale € 7.232,00

Scuola paritaria € 106,00

nella scuola secondaria di II grado

Scuola statale € 7.147,00

Scuola paritaria € 51,00

Il costo annuale nella IeFP e nell'IPS

Ipotesi di costo standard annuale

*per allievo nella IeFP*¹²: € 6.370,69

Costo annuale reale per allievo nell'IPS¹³

in funzione "sussidiaria": € 7.147,00

¹⁰ MIUR, *La scuola in cifre*, 2008.

¹¹ Diesse, *libednews 23*, *Quanto fa guadagnare una scuola vera?*, 20 febbraio 2011.

¹² Si tratta di una ipotesi di costo standard individuata a seguito di una ricerca svolta dal CNOS-FAP e dal CIOFS/FP sui costi storici di cinque regioni (Emilia-Romagna, Lazio, Piemonte, Umbria e Veneto) e coordinata dal prof. Giulio Salerno, riportata in *Rassegna CNOS, Dalla spesa storica ai costi standard della istruzione e Formazione Professionale cd. iniziale*, n. 2/2010).

¹³ MIUR, *La scuola in cifre*, 2008.

L'apporto di don Bosco e dei Salesiani alla formazione degli italiani nell'Italia unita

DON FRANCESCO MOTTO¹

In concomitanza con le celebrazioni dei 150 anni dell'Unità d'Italia, e la quasi coincidente celebrazione dei 150 anni della presenza in Italia e nel mondo (1859-2009) della Congregazione salesiana, il presente articolo vuole essere un primo contributo riguardo al tema della storia italiana e della presenza salesiana in Italia, ponendo l'accento sull'apporto educativo dei Salesiani a "fare gli italiani".

Introduzione

18 dicembre 1859: in una modestissima stanzetta di Torino don Bosco (1815-1888) fondava la Società salesiana, che nello spazio di pochi decenni si sarebbe diffusa in tutto il mondo ed oggi è presente in 132 Paesi. Nel corso di 150 anni i 17 primi Salesiani sarebbero diventati 60 mila educatori, i quali, per tutta la vita o per un determinato periodo di tempo avrebbero cercato di educare milioni di giovani raccolti o avvicinati in alcune migliaia di "case"². E altrettanto sarebbe avvenuto per l'educazione delle ragazze con la fondazione nel 1872 dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice³.

Quattordici mesi dopo, il 17 marzo 1861, con la proclamazione di Vittorio Emanuele II primo re d'Italia da parte del parlamento unitario (eletto dai 170 mila voti validi, sui 419 mila aventi diritto) nasceva lo Stato Nazionale Italiano con 26 milioni di abitanti.

L'Italia unita e la Società salesiana hanno dunque (quasi) la stessa data di nascita e possono celebrare congiuntamente lo stesso anniversario. In questo frangente, dato

¹ Direttore dell'Istituto Storico Salesiano, Roma.

² È il termine con cui don Bosco definiva le opere salesiane (dove viveva una comunità religiosa), qualunque fosse la sua tipologia (oratorio, scuola, internato, esternato, parrocchia...). Per i dati statistici e geografici rimandiamo al volume di imminente pubblicazione *Salesiani di don Bosco. 150 anni di educazione*, a cura di F. Motto (Roma, LAS 2011), di cui questo contributo costituisce una sorta di sintesi.

³ Cfr. il volume di prossima pubblicazione LOPARCO G. - SPIGA M. (a cura di), *Le Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia (1872-2010). Donne nell'educazione*, Roma, LAS 2011.

che l'interesse nazionale è rivolto al 150° dell'Unità d'Italia, ci proponiamo di rilevare il contributo dato dai Salesiani al Paese in questo secolo e mezzo di vita congiunta.

Il soggetto ci sembra meritevole di attenzione⁴. L'Italia che nasceva nel 1861 era un paese debole, sorto quasi per un susseguirsi casuale di fortunate circostanze. La sua debolezza era visibile non solo nello Stato ma anche nella società. La frase attribuita a Massimo D'Azeglio, "l'Italia è fatta, ora bisogna fare gli Italiani", rendeva bene la situazione. Di conseguenza il far acquisire la consapevolezza di appartenere tutti alla stessa comunità nazionale fu un problema mai sfuggito a nessuno dei gruppi dirigenti che hanno governato l'Italia negli anni successivi all'unificazione; ma è stato un cammino lungo e mai compiuto, visto gli scarsi risultati che abbiamo tutti sotto gli occhi. Fra i tanti motivi vi è il peccato d'origine dell'Italia unita: essere stata creata da una rivoluzione dall'alto, con una minima legittimazione popolare e con l'esclusione di tutta la tradizione cattolica e i moltissimi che vi si riconoscevano. La "questione romana" prima e la "questione meridionale" poi avevano assorbito molte forze, a danno di altre "questioni" importanti, come ad esempio quella "giovanile". Ad essa ci ha pensato don Bosco, ci hanno pensato, con altri si intende, i Salesiani, mossi dal "pensiero unico" del fondatore: fare dei "buoni cittadini in questa terra, perché fossero poi un giorno degni abitanti del cielo".

1. Obiettivi di don Bosco nel fondare la Società salesiana nel 1859

Don Bosco negli anni quaranta del secolo XIX, accortosi che le strutture ecclesiastiche organizzate a Torino non reggevano più al confronto con gli squilibri sociali e culturali dell'epoca, animato dalla tradizione caritativa cattolica, aveva tentato un nuovo approccio per i giovani, per lo più sradicati dal loro *habitat* naturale ed anche scarsamente considerati nei loro bisogni dalla autorità di governo. Prima ancora di avere una sede stabile, il 13 marzo 1846, indicava alla massima autorità cittadina, Michele Benso di Cavour, padre del più famoso Camillo, che con il suo oratorio domenicale intendeva insegnare ai ragazzi semplicemente quattro "valori": l'amore al lavoro, la frequenza dei santi sacramenti, il rispetto ad ogni superiorità e la fuga dai cattivi compagni⁵. Nei decenni seguenti avrebbe espresso in estrema sintesi

⁴ Benché già una ventina di anni fa il prof. Francesco Traniello dedicava espressamente alcune pagine al "circuito salesiano" nel volume SOLDANI S. - G. TURI (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*. I. *La nascita dello stato nazionale*, Bologna, Il Mulino 1993, non è detto che le commemorazioni civili nazionali del 150° ricorderanno l'operato dei Salesiani in Italia e all'estero, dal momento che le stesse celebrazioni nazionali previste a Torino a tutt'oggi sembrano addirittura dimenticare che don Bosco e i suoi "figli e figlie", oltre a contribuire a "fare" in 150 anni qualche milione di Italiani, hanno esportato con dignità il nome della città sabauda (e dell'Italia) in decine di Paesi mezzo secolo prima ancora che vi arrivasse la FIAT.

⁵ BOSCO G., *Epistolario*. Introduzione testo critico e note a cura di F. Motto. Vol 1, Roma, LAS 1991, lett. 21, al Vicario di città, 13 marzo 1846, 67. Analogamente in una lettera al re Vittorio Emanuele II in data anteriore al 1° dicembre 1850; ed in RSS 25 (1994) 295.

gli obiettivi educativi della sua azione nella succitata formula: formare “onesti cittadini e buoni cristiani”.

Il progetto fondamentale di don Bosco – così come quello universale di Pio IX⁶ – era “religioso”: “salvare le anime”, espressione ovviamente da interpretare secondo i paradigmi antropologici e teologici dell’epoca. Di fronte però ai giovani concreti di cui ci si occupava poco o nulla, il suo cuore di prete, pieno di sollecitudine per i loro bisogni quotidiani, “reagì” con interventi nell’ambito sociale e persino politico. Divenne così un grande costruttore di opere educative per i giovani, ai quali non tanto trasmettere la cittadinanza, soprattutto se intesa nei termini attuali, quanto semplicemente educarli, attraverso la scuola, la cultura, la catechesi e l’uso intelligente del tempo libero, ad essere onesti e capaci lavoratori, disciplinati interpreti e operatori del comune senso civico (secondo le circostanze storiche), cristiani fedeli alla Chiesa e al papa.

Non solo. Convinto che la società italiana dell’epoca si stesse progressivamente secolarizzando allontanandosi dalla religione e dai suoi valori, puntò sui giovani come forza in grado di rigenerare la società, se formati in ambienti dove sperimentare in modo concreto la speranza verso il futuro, dove avere il coraggio di affrontare le questioni della vita quotidiana secondo modalità alternative a quelle dominanti.

2. Don Bosco, il santo che portò alla ribalta nazionale la “questione giovanile”

Non è il caso di dilungarci a presentare l’apporto dato personalmente da don Bosco al paese Italia e all’italianità della sua popolazione, specialmente giovanile. Rimandiamo alle voluminose sue biografie e alle cospicue monografie a lui dedicate⁷.

Si sa, don Bosco, pur ostile al modo in cui veniva attuata l’unità d’Italia – senza e contro la Chiesa – non ha mai messo in dubbio il carattere positivo dello Stato nazionale, anzi si potrebbe dire che ha sentito l’*allargamento* del “suo” regno sabaudo come l’apertura di ulteriori opportunità per la missione educativa a cui si sentiva chiamato. Prete cattolico, fedelissimo alla Chiesa e al papato, fu però assertore di una leale e fattiva collaborazione con le autorità del Paese, tanto da essere ritenuto dalla maggior parte di loro persona “non sgradita”. Nel “vasto dramma spirituale” degli Italiani, nel “caso di coscienza” dei cattolici si adoperò a rimuovere gli ostacoli perché l’Italia sorgesse, nel segno della pace religiosa, su basi condivise, richieste dalle circostanze e dai tempi. Nello specifico problema dell’unità sperò e

⁶ Cfr. il recente volume SALE G., *L’unità d’Italia e la Santa Sede*. Milano, Jaka Book 2010.

⁷ In particolare: BRAIDO P., *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*. 2 voll. (= ISS - Studi, 20, 21), Roma, LAS 2009³; STELLA P., *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*. (= CSDB - Studi storici). 3 voll. Roma, LAS 1979-1988. Vanno al proposito qui messi in guardia i lettori circa le pubblicazioni, rieditate ma anche recenti, fondate su “tradizioni” e “fonti” incerte, smentite comunque dalla storia.

pregò che l'ineluttabilità del "moto rivoluzionario" non travolgesse il secolare istituto del potere temporale; nondimeno accolse con calma e senza sorpresa, seppur con dispiacere, la notizia della avvenuta occupazione di Roma, il 20 settembre 1870. E a Pio IX che lo interpellò sull'opportunità di lasciare per la seconda volta la città in segno di protesta, con la speranza di un capovolgimento della situazione, avrebbe risposto di rimanere al suo posto⁸.

Don Bosco non ha lanciato proclami in favore della causa nazionale, l'ha però promossa con i fatti. La sua incidenza nel Risorgimento morale e spirituale della nuova Italia gli fu universalmente riconosciuta, da vivo e da defunto. Ad una dozzina d'anni della sua morte, nel 1900, un personaggio al di sopra di ogni sospetto, il celebre criminologo ebreo Cesare Lombroso riconosceva apertamente che "gli istituti salesiani rappresentano uno sforzo colossale e genialmente organizzati per prevenire il delitto, l'unico anzi che si sia fatto in Italia"⁹. E agli albori del 2000, nella collana "L'identità italiana", volta a presentare "la nostra storia: gli uomini, le donne, i luoghi, le idee, le cose che ci hanno fatti quello che siamo", Ernesto Galli della Loggia ha inserito il volumetto di P. Stella, *Don Bosco*, "il santo che portò alla ribalta nazionale la «questione giovanile»"¹⁰.

Don Bosco ha infatti avuto l'intuizione, intellettuale ed emotiva, della portata universale, teologica e sociale, del problema della gioventù specialmente "abbandonata"; sul piano operativo ha poi intuito la necessità di interventi al riguardo su larga scala, nel mondo ecclesiastico e nella Società civile, come necessità primordiale per la vita della Chiesa e per la stessa sopravvivenza dell'ordine sociale. Il suo modello educativo, pur sorto con connotati che in parte lo contrapponevano ai fermenti politico-culturali del tempo, si è però sviluppato trovando un proprio stretto rapporto con la Società civile e si è inserito operativamente nella vita dell'Italia nuova, soprattutto in settori per i quali lo Stato liberale non aveva sufficienti risorse da spendere e forse anche poco interesse. Si è trattato di un apporto di collaborazione, di concorrenza attiva ed onesta, di sforzo generoso, inteso a creare una società migliore, attraverso l'educazione della gioventù, lo sviluppo dell'istruzione professionale, la diffusione della cultura di base, l'assistenza religiosa alle popolazioni¹¹.

⁸ Aspetti politici sono presentati particolarmente in BRAIDO P., *Don Bosco nella Chiesa a servizio dell'umanità. Studi e testimonianze*. (= ISS - Studi, 5), Roma, LAS 1987; MOTTO F., *L'azione mediatrice di don Bosco nella questione delle sedi vescovili vacanti in Italia*. (= Piccola Biblioteca dell'ISS, 8), Roma, LAS 1988, ID., *La mediazione di don Bosco fra Santa Sede e governo per la concessione degli "exequatur" ai vescovi d'Italia (1872-1874)*. (= Piccola Biblioteca dell'ISS, 7), Roma, LAS 1987.

⁹ LOMBROSO C., *Lezioni di medicina legale, raccolte da Virgilio Rossi*. Torino, Bocca 1900², citato da "Bollettino Salesiano", XXXI (settembre 1907) 280.

¹⁰ STELLA P., *Don Bosco*. (= L'identità italiana, 27). Bologna, Il Mulino 2001. Di particolare interesse sono il primo capitolo (*Il più italiano dei santi?*, 9-22) e il sesto (*Patria, governo, educazione*, 91-108).

¹¹ Si veda il saggio BAIKATI P., *Cultura salesiana e Società industriale*, in TRANIELLO F., *Don Bosco nella storia della cultura popolare*. (= Varia), Torino, SEI 1987, 331-357. Elogi di don Bosco e della sua opera si sono tessuti particolarmente in occasione della sua canonizzazione (1934) e del

3. La Società salesiana a servizio dell'“italianità”

L'identità italiana è un concetto piuttosto arduo da definire, così come il non più usato “carattere nazionale” o anche il sempre più raro “patria”, sinonimo di comunità nazionale, con scivolamento verso un nuovo concetto di cittadinanza¹². È problematico dire qualche cosa di condiviso e significativo sull'identità italiana, nonostante 150 anni di unità. La fatica con cui si sta vivendo oggi l'anniversario nasce proprio da questo fatto. Tanto più che i Salesiani hanno lasciato ad altri, agli intellettuali “impegnati” anche cattolici (da Gioberti a Rosmini, da Manzoni a Cattaneo...) di parlare di rivoluzione, di unità, di federalismo, preferendo agire a favore dei giovani “poveri ed abbandonati”, quelli che non hanno fatto il Risorgimento come vorrebbero, in uno slancio di volontarismo politico, molti promotori del Risorgimento nazionale, quelli spesso all'ultimo posto degli interessi dei “padri della patria”, delle classi dirigenti e delle leadership di governo. E con i giovani anche a servizio della gente comune (o “basso popolo”, per dirla con don Bosco), quello che solitamente non fa la storia, ma la subisce dalla prepotenza dei grandi.

Ecco perché in questo contesto vogliamo semplicemente indicare per sommi capi quale aiuto i Salesiani hanno dato alla crescita e allo sviluppo del Paese, quali “valori” hanno inteso trasmettere alle giovani generazioni che si sono susseguite in questi 150 anni di pacifica convivenza, come la loro passione per la formazione dei giovani, il loro ardore apostolico, le loro proposte professionalizzanti, la loro disciplina e creatività hanno saputo plasmare l'identità italiana dei giovani entrati in contatto con loro? Insomma quale contributo a “fare gli italiani” ha dato la tradizione educativa dei Salesiani?

I. Integrazione di italiani diversi per luoghi di nascita, età, aspirazioni...

1. Comunità di educatori salesiani provenienti da ogni angolo d'Italia

I giovani italiani che dopo vari anni di studi preparatori e un anno di formazione in noviziato hanno deciso di seguire il manipolo di giovani (con un sacerdote) che nel 1859 avevano accettato di far parte della Società salesiana sono stati in 150 anni 17 mila, oltre un quarto del numero totale. Ne risulta immediatamente la forte italianità della Società salesiana nei confronti dei tanti altri Paesi che pure hanno dato ad essa molto personale.

Ma anche al suo interno ha goduto di una forte impronta nazionale, dal momento che ogni regione d'Italia ha dato i natali o a migliaia di Salesiani (come il Piemonte, la Lombardia, il Veneto e la Sicilia), o a centinaia come tutte le altre regioni, tranne la Valle d'Aosta e l'Umbria fermatisi alla soglia del centinaio. Salesiani

centenario della sua morte (1988). In tale circostanza vi fu un coro di apprezzamenti, anche da parte laica, per altro non sempre fondati o congrui (cfr. COSTA G., *Don Bosco in terza pagina. La stampa e il Fondatore dei Salesiani*, Messina, Istituto Teologico S. Tommaso 1991).

¹² Cfr. BARBERIS W., *Il bisogno di patria*, Torino, Giulio Einaudi Editore 2004 e 2010, 3.

dunque di tutta Italia che hanno vissuto per anni sotto lo stesso tetto, sia nelle case di formazione che in quelle di educazione, occupando indistintamente ruoli di autorità o di subalterni. Non è un caso che a quattro Rettori maggiori piemontesi ne siano succeduti di seguito uno veneto, uno siciliano ed uno lombardo.

Neppure è da sottovalutare il fatto che la comunità salesiana era composta da ecclesiastici (chierici e sacerdoti) e da laici, i cosiddetti “coadiutori”. Questi ultimi hanno sempre costituito una minoranza, per quanto significativa (fra il 17 e il 25%), ma la loro presenza ha rappresentato una esigenza indispensabile per l’impegno in alcuni settori dell’Opera salesiana, come la Formazione Professionale, attività “tipica” ed originale di tale componente laicale salesiana.

Anche l’alto numero degli abbandoni – che oltre due terzi del totale ha avuto luogo nel periodo di prova che precede la professione perpetua – ha però consentito a migliaia di giovani, di provenienza spesso molto popolare, di fare anni di studio in noviziati, studentati filosofici e teologici e università, accanto a compagni, professori ed educatori di diverse regioni del Paese.

2. Comunità educative in costante movimento e operanti su tutto il territorio nazionale

L’italianità della Società salesiana può essere colta pure nell’espansione su tutto il territorio nazionale. Considerando per casa salesiana il plesso edilizio-residenziale salesiano in una particolare località – che può una singola “opera” o “attività” (un oratorio con 2-3 Salesiani, un collegio-convitto con decine di educatori, una scuola umanistica o professionale con molti professori e istruttori, una parrocchia, un oratorio, un pensionato universitario con personale limitato...) o da un insieme di molte di queste “opere” o “attività” – in 150 anni sono state fondate 386 case, iniziando dal primo oratorio-casa madre di Torino nel 1846. Ovviamente le richieste di fondazioni salesiane, avanzate da autorità religiose e civili, da istituzioni o singoli cittadini, sono state varie migliaia e per gran parte delle volte non sono state accettate “per mancanza di personale”¹³. Salvo rarissimi casi di ostilità ideologico-politica, la presenza salesiana, richiesta, fu poi sempre bene accettata e apprezzata.

Tutte le 20 regioni italiane risultano destinatarie di case salesiane, anche se in misura molto diversa. Se, data l’origine piemontese della Società salesiana, è evidente che il nucleo più consistente di case (74) si trovi in Piemonte, desta forse sorpresa il fatto che le due posizioni immediatamente successive si trovino in regioni molto distanti dal Piemonte e fra loro, ossia la Sicilia (49) e il Lazio (34)¹⁴. Oc-

¹³ Si veda ad es. CASELLA F., *Il Mezzogiorno d’Italia e le istituzioni educative salesiane. Richieste di fondazioni (1879-1922). Fonti per lo studio.* (= ISS - Studi, 15), Roma, LAS 2000.

¹⁴ Roma è la città che dispone del maggior numero di opere salesiane recentemente studiate: ricordiamo MELLANO M.F., *I salesiani nel quartiere romano del Testaccio. (Primo ventennio del ’900).* (= ISS - Studi, 22), Roma, LAS 2002, ID., *L’opera salesiana Pio XI all’Appio-Tuscolano di Roma (1930-1950).* (= ISS - Studi, 25), Roma, LAS 2007; MOTTO F., “Non abbiamo fatto che il nostro dovere”. *Salesiani di Roma e del Lazio durante l’occupazione tedesca (1943-1944).* (= ISS - Studi, 12). Roma, LAS 2000; PORTELLI A. (a cura di), *Il borgo e la borgata. I ragazzi di don Bosco e l’altra Roma del dopoguerra.* (= Saggi. Storia e scienze sociali), Roma, Donzelli Editore, 2002; ROSSI G., *L’istru-*

cupano gli ultimi posti, comprensibilmente, tre regioni meno estese: la Basilicata (4), il Molise (2) e la Valle d'Aosta (2). Complessivamente dal momento che in diverse regioni, prevalentemente del Centro-Nord, il numero di case supera la ventina, accorpandole risulta che il maggior numero di aperture ha interessato il Nordovest (113) e il Centro (86), seguiti dal Nordest (64) e, a pari merito, dal Sud (62) e dalle Isole (61).

L'attenzione a non limitare le case salesiane alle città capoluogo, ma anche alle province e ai paesi, è un ulteriore elemento significativo di attenzione a tutto il territorio. Considerando le 110 province attuali (alcune ridottissime di popolazione), solo 11 non hanno mai ospitato una casa salesiana. Al primo posto per numero di case figura Torino (34), seguita da Roma (27) e, più distanziata, da Catania (14). All'interno poi della singola Provincia le fondazioni in altre città o nei paesi superano quelle della città principale. Unica evidente eccezione a tale tendenza è rappresentato dai dati della provincia di Roma, dove la maggioranza (15) delle 27 case aperte si trova in città.

Il coraggioso ridimensionamento del numero di case, che ha caratterizzato soprattutto gli ultimi decenni, ha interessato tutto il Paese e ha seguito un andamento ovunque analogo, anche se un po' più accentuato al Centro e meno al Nord Est. Va però notato che soppressione di case non significa automaticamente diminuzione di giovani accolti; praticamente è avvenuto il contrario in quanto il ridimensionamento effettuato a spese per lo più di case di modeste proporzioni, e dunque con un numero piuttosto ridotto di educandi, ha permesso l'ampliamento o la creazione di nuovi indirizzi scolastici, nuove sezioni, nuove attività giovanili in altre Opere sussistenti.

In un confronto in percentuale fra le vocazioni salesiane e le case aperte nelle singole Regioni, il Piemonte fa storia a sé sia per la percentuale di case aperte (19,2%) che di persone entrate nella Società salesiana (23,9%). Risulta però che per alcune regioni del Nord (Lombardia, Trentino, Veneto, Friuli Venezia Giulia), la percentuale vocazionale è praticamente doppia rispetto a quella delle case presenti sul loro territorio, mentre per tre regioni del Centro (Toscana, Marche, Lazio) avviene pressoché il contrario. Anche se la differenza è a favore della percentuale di case, merita di essere segnalata la Sicilia, che col suo 9,1% si colloca subito dopo il Veneto e la Lombardia.

3. *Comune cittadinanza di giovani in continuo aumento, favorita da convivenze inter-regionali*

Quale apporto all'identità nazionale va anche considerata l'amalgama e la convivenza nelle stesse case salesiane di giovani di diversa provenienza. Infatti soprattutto nel secolo di espansione della Società salesiana lungo l'intera penisola la gran parte delle case (specialmente collegi-convitti e pensionati) non hanno mai accolto so-

zione professionale in Roma capitale. Le scuole professionali dei Salesiani al Castro Pretorio (1883-1930). (= Piccola Biblioteca dell'ISS, 17), Roma, LAS 1996; v. anche nota seguente.

lo giovani provenienti dal solo bacino geografico attiguo ad esse. Al loro interno hanno fatto vita comune con educatori anche non di origine locale, spesso 24 ore al giorno, giovani di diverse province e regioni d'Italia¹⁵, e talora anche di origine estera. Anche le varie circoscrizioni giuridiche sorte nei 150 anni lungo lo stivale – le cosiddette “ispettorie” – comprendevano, con poche eccezioni, più di una Regione, con la conseguenza di normali trasferimenti di educatori ed anche di giovani, specie convivitori e pensionanti, da una provincia ad un'altra, e talora da una regione all'altra.

Ovviamente è impossibile conoscere il numero dei ragazzi che i Salesiani in Italia hanno educato nelle loro opere e hanno raggiunto con la loro azione. Se alla fondazione del Regno d'Italia nel 1861, essi potevano essere circa 2.500, di cui 4/5 oratoriani di Torino, alla morte di don Bosco nel 1888 superavano già gli 8.500, di cui gli oratoriani erano però meno della metà (4.000), meno degli studenti e degli artigiani complessivamente considerati (4.500). Alla vigilia della grande guerra, sul numero complessivo dei 33.600 ragazzi gli oratoriani ritornavano sopra la metà (18.500) ma gli studenti da soli superavano già gli 11.500. Alla vigilia poi della seconda guerra mondiale questi ultimi sfioravano i 20.000, mentre gli oratoriani superavano i 30.000. I numeri degli studenti hanno poi continuato a crescere, cosicché nel 1970 gli studenti si aggiravano sui 27.000, numero che si è mantenuto costante fino ad oggi, mentre gli oratoriani sono costantemente aumentati, passando dai quasi 50.000 mila nel 1970 ai 60.000 nel 2010¹⁶. In continua crescita sono stati anche gli allievi delle scuole professionali, che dalle poche decine della casa madre di Torino-Valdocco alla nascita dell'Italia unita, passarono ad oltre 1.200 nel 1888, a 1.600 nel 1915, raddoppiandosi nel 1940, arrivando ad oltre 8.700 nel 1970 e raggiungendo il numero di 20.000 nel 2010, sia pure con diverse fisionomie di accoglienza. Anche i parrocchiani si sono triplicati fra il 1888 ed il 1915 (15.000-60.000), nuovamente triplicati nel 1940 (310.000), nel 1970 (960.000) e superano attualmente il milione. Dei lettori della “buona stampa” salesiana si dirà più avanti.

II. Caratteri nazionali trasmessi con varie forme di attività e servizi

L'identità italiana esisteva da secoli, prima ancora che assumesse il carattere politico del Regno d'Italia nel 1861. Essa aveva da molto tempo un carattere linguistico, religioso, letterario, artistico, paesaggistico che ne faceva un “carattere nazionale”, per cui, come per altro è ormai noto *lippiis et tonsoribus*, il Risorgimento, con tutti i suoi pregi e i suoi limiti, non ha creato una “nazione italiana”, che appunto esisteva già, ma solo uno “Stato italiano unitario”.

Secondo questa prospettiva è allora estremamente interessante notare come l'opera salesiana che nei suoi inizi (1846) don Bosco definiva “un semplice catechismo” e che lungo i decenni si è venuta configurando in un'ampia gamma di atti-

¹⁵ Mette in bella evidenza questo fatto D'ANGELO A., *Educazione cattolica e ceti medi. L'Istituto salesiano “Villa Sora” di Frascati (1900-1950)*, Roma, LAS 2000.

¹⁶ Ovviamente il numero degli oratoriani è sempre da prendere con beneficio di inventario, data la difficoltà di censire coloro che a vario titolo fruiscono dei servizi di un oratorio.

vità a seconda delle diverse condizioni ambientali (politiche, economiche, sociali, culturali...) e delle necessità specifiche di ogni località, abbia sempre operato sul fronte di alcune di tali espressioni proprie dell'Italianità, quali, ad esempio, la lingua, la storia, la cultura, le arti, l'accoglienza, la fede cattolica.

Tali caratteristiche ridefiniscono esattamente le dimensioni del progetto educativo di qualunque casa salesiana: *un luogo* dove con lo studio, l'apprendimento di un lavoro, il gioco, l'amicizia ci si prepara alla vita, uno *spazio* dove sono coltivati gli "interessi" giovanili concreti (sport, teatro, cinema, canto, musica, socialità...), un'accoglienza incondizionata dei giovani dove poter toccare con mano di essere "amati" per quello che si è e come si è, un'esperienza di un modo di essere uomini e cristiani seri, spesso alternativo a quello dominante, nella logica del Vangelo (onestà, solidarietà, libertà e responsabilità, senso del mistero...). Non per nulla negli anni 1970 i Salesiani nelle Costituzioni hanno definito ogni loro opera, sul modello del primo Oratorio di don Bosco, "casa che accoglie, parrocchia che evangelizza, scuola che avvia alla vita, cortile per incontrarsi tra amici e vivere in allegria".

Ora l'area che qualifica i Salesiani tanto nella Società civile che ecclesiale è quella tipicamente giovanile ed educativa. Ed è in essa che si sono collocate la maggior parte delle presenze salesiane in Italia (e nel mondo) sia in termini quantitativi (numero delle opere), che in termini di modalità di servizio ai giovani.

a. Anzitutto vanno considerati gli Oratori e Centri giovanili – quotidiani, serali festivi – vale a dire quegli ambienti aperti a tutti i ragazzi e giovani, che favoriscono l'incontro di giovani fra loro e con gli educatori, a tempo pieno o parziale.

Inizialmente era uno spazio in cui si dava l'insegnamento della religione accanto a momenti ricreativi ai giovani "poveri ed abbandonati" senza parrocchia, aperto a tutti, ma preferibilmente agli emigranti dalle province circostanti: un oratorio unico nel suo genere, nel quale si riflettevano le situazioni e i problemi del momento. Si trattava di un'azione volta ad aiutare i giovani a prevenire ed affrontare il pericolo della delinquenza, oppure a liberarli e a farli riscattare dalla stessa delinquenza e dalle sue conseguenze. Era un'alternativa pedagogica ai mezzi coercitivi del tempo, come la reclusione o i lavori forzati, con i quali si credeva di poter correggere il comportamento del giovane minacciandolo o mettendolo in condizione di non poter più nuocere alla società, oppure facendogli espiare le colpe per i delitti commessi. La vita oratoriana si accentuava nei giorni di festa con la pratica dei sacramenti e con la messa.

Successivamente si trattò di andare alla ricerca e di sostenere il giovane nel suo stesso ambiente di vita, nonché di offrirgli spazi sicuri, di apertura, di protezione e di formazione integrale. L'espressione educativa tipica di tale oratorio era l'educazione religiosa e morale del giovane di strada e la sua formazione intellettuale e professionale, entrambi aspetti che divennero una risorsa indispensabile per la sopravvivenza nell'ambiente urbano di Torino. Esso era poi caratterizzato dall'accentuazione della vita pastorale festiva (la fede, la chiesa), della ricreazione e del tempo libero attraverso il gioco, la gita, la musica e il canto, il teatro... (arte, protago-

nismo pedagogico, socializzazione), dal rapporto spontaneo ed informale fra educatori ed educandi attraverso l'“amore” e lo “spirito di famiglia” (la casa), dalla scuola prima domenicale e serale, poi diurna (la lingua e la cultura), dai laboratori di formazione elementare e di base (il lavoro, la professione). L'oratorio divenne così l'unico progetto del suo tempo con il quale si avanzava una proposta educativa completa (umana e cristiana) accessibile per i giovani più bisognosi, un movimento pastorale ed educativo di tutela e promozione degli ambienti naturali della vita e di protezione dai maggiori rischi a cui sono esposti i giovani.

La grande plasticità dell'oratorio – diventato poi Oratorio-Centro giovanile – ha portato lungo i decenni ad una grande versatilità e a una grande diversità di modi di organizzarlo¹⁷. Sarà però sempre caratterizzato da esistenza di gruppi di numerosi fanciulli e di giovani, per lo più bisognosi, con diverse organizzazioni o attività proprie, da diverso grado di maturità umano-cristiana e di impegno dei singoli e dei gruppi ed anche da gradualità del loro inserimento nelle attività e vita dell'oratorio, da un insieme variegato di attività sviluppatasi, tra l'altro, in un impiego formativo del tempo libero. L'associazionismo giovanile salesiano (“Le Compagnie”, il Movimento giovanile salesiano, i Cine circoli giovanili salesiani, la Polisportiva giovanile salesiana...) e non (scout, volontariato...) ha fatto la parte del leone. L'oratorio si estende poi in un certo modo anche alle famiglie, si dirige anche ad altri giovani che si trovavano fuori delle sue mura¹⁸.

b. In secondo luogo i Salesiani hanno mirato ad una valida formazione culturale e professionale dei giovani italiani, creando ambienti di serio impegno: sono sorte così le centinaia di scuole, di ogni ordine e grado (dalle elementari agli istituti universitari), in scala crescente per rispondere alle esigenze dell'aumento dell'alfabetizzazione del Paese, della crescita del livello culturale richiesto alle nuove generazioni, delle nuove culture emergenti, delle richieste della globalizzazione... Fra i diversi tipi di scuola, la preferenza è sempre stata data a quelle più adatte alla necessità dei giovani più indigenti, vale a dire alle scuole di “arte e mestieri”, alle scuole professionali o tecnico-professionali, in grado di immettere rapidamente nel mondo del lavoro e dell'autosufficienza economica. Tali scuole, numerose, ricche di una propria originaria tradizione¹⁹, hanno talora orientato le legislazioni civili, tanto in Italia che all'estero. Fra loro vanno anche annoverate quelle agricole, in tempi di economia italiana prevalentemente agricola ed in aree a vocazione agricola²⁰.

¹⁷ Pur generalmente apprezzato, l'Oratorio venne talora osteggiato soprattutto per l'incidenza che poteva avere sulla gioventù in determinate stagioni politiche. Per il ventennio si veda ad es. CIAMMARUCONI C., *Un clero per la “città nuova”*. Vol. I. 1932-1942. (= ISS - Studi, 23). Roma, LAS 2005.

¹⁸ Mentre scrivo, 18 febbraio 2011, un quotidiano a larga diffusione nazionale, e non tenero con le istituzioni ecclesiastiche, cita gli oratori salesiani come espressione di italianità intesa come “tutto quello che ha un reale rapporto con le nostre memorie”.

¹⁹ Cfr. PRELLEZO J.M., *Scuole Professionali Salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953)*. Roma, Cnos-Fap 2010.

²⁰ Si veda ad es. MOTTO F. (a cura di) *Parma e don Carlo Maria Baratta, Salesiano*, (= ISS - Studi, 13), Roma, LAS 2000.

La scuola salesiana è però da intendersi in vario modo: come formazione umana e cristiana per aiutare gli allievi ad inserirsi un domani come cittadini attivi e coscienti nella società e nella Chiesa; come trasmissione ai giovani allievi di un forte senso del dovere e della disciplina; come insegnamento della lingua italiana (a chi parlava solo il dialetto) e della cultura nazionale che, a loro volta, trasmettendo il passato, potevano trasmettere una identità nazionale; come socializzazione di valori tradizionali, ma anche incentivazione di esperienze artistiche proprie del Paese (musica, canto, teatro...). Ecco perché i Salesiani hanno sempre preferito scuole a tempo pieno, che come tali permettono la promozione di molte attività parascolastiche ed extrascolastiche atte a completare la formazione dei giovani. Le pareti della scuola si devono dilatate, quasi dissolvere, e la "scuola", quella vera e formativa, deve continuare fuori dell'aula, in un sereno clima di famiglia e di allegria, nel quale né vengono annullati i ruoli diversi né viene compromessa una "ragionevole" disciplina.

Alla scuola salesiana, ma a tutte le attività salesiane, hanno sempre dato il loro contributo i "Cooperatori salesiani" (attualmente "Salesiani cooperatori"), gli Exallievi e i laici formati al sistema preventivo di don Bosco ed oggi, in tempi di crisi vocazionale, essi sono ancor più chiamati, ad assicurare in collaborazione con i salesiani, una continuità e auspicabilmente anche un ulteriore sviluppo delle loro opere.

In ambito scolastico, come non ricordare poi la tipografia di Valdocco che, ancor vivente don Bosco, ha pubblicato libri, antologie di scrittori latini, greci, italiani per la scuola, grammatiche, dizionari²¹? Come non ricordare la centenaria storia della SEI di Torino che con migliaia di titoli ha diffuso in tutte le scuole d'Italia, soprattutto dopo la riforma Gentile ma anche prima (con migliaia di libri di varie centinaia di autori) l'eredità latina e cristiana che costituiscono il patrimonio italiano per antonomasia²²? Se il *Cuore* di De Amicis ha insegnato a generazioni di fanciulli italiani a sentirsi appunto italiani (dell'epoca!), le migliaia di ragazzi passati in 150 anni per le scuole salesiane, che hanno studiato sulle centinaia di volumi per la scuola e la gioventù messi a disposizione dalle editrici salesiane, hanno potuto ricevere formazione umanistica, tecnica, professionale, sociale, religiosa.

Sempre in un contesto scolastico vanno annoverate le forme di accoglienza speciale, quali i collegi-convitti, orfanotrofi, pensionati (per studenti e lavoratori), collocate in luoghi strategici, che venivano incontro ai bisogni di molte famiglie obbligate a mandare i figli in lontani centri di studio e di addestramento al lavoro, oppure che volevano una educazione cristiana più intensa. Non si trattava solo di

²¹ È significativo che in un "paese senza grammatiche, né vocabolari, senza storie, senza atlanti, senza cioè nessuno degli strumenti elementari per conoscere e capire se stessi e il mondo" come l'Italia (GALLI DELLA LOGGIA E., *L'identità italiana*. Bologna, Il Mulino 1998, 96) dei giovani salesiani della prima ora (C. Durando, F. Cerruti, G.B. Francesia...), al seguito di don Bosco che aveva scritto moltissimo di storia, pubblicò dizionari, *lexicon*, grammatiche, antologie, collane di autori classici latini e greci, commentari per le scuole... E l'esempio fu seguito dai salesiani per oltre un secolo.

²² Di altre editrici si accenna più avanti.

opere di beneficenza, ma di vera e propria opera di riscatto, di promozione sociale degli strati più deboli e meno protetti della popolazione. Le hanno frequentate giovani diventati poi valenti operai, professionisti stimati, uomini della cultura, delle arti, delle scienze, della politica, dello sport che difficilmente avrebbero potuto trovare il modo di qualificarsi altrove. I famosi “collegi salesiani” hanno permesso una esperienza profonda del metodo salesiano e hanno segnato la vita di quei ragazzi, facendo di loro sovente degli affezionati Exallievi.

c. Lungo il secolo e mezzo di vita l’area della povertà giovanile in Italia ha assunto forme nuove e più gravi, per cui accanto alle opere tipiche sopravvissute del passato – la scuola, l’Oratorio, ma non più il collegio-convitto dopo gli anni settanta – i Salesiani hanno sviluppato altre attività più specificatamente rivolte ai giovani in difficoltà e “a rischio” ma sempre ispirate alla pedagogia preventiva: opere nuove, molto diversificate, che si potrebbero definire di “promozione sociale” caratterizzate dal contatto vivo ed immediato con giovani “border line” o “drop out”. Se negli anni cinquanta si trattò praticamente di un’unica casa, quella di Arese (Milano) – assurda per altro a “modello nazionale” di casa di rieducazione – dagli anni ottanta si tratta di case-famiglia, di comunità-alloggio, di comunità di recupero tossicodipendenti, di servizi residenziali, tanto diurni e preventivi quanto residenziali, propri degli ultimi decenni. In questi ultimi anni si sta affrontando anche il grave problema dell’assistenza ai giovani immigrati, a quelli di seconda generazione che vivono il dramma di avere una propria identità e di acquisirne un’altra.

d. Ovviamente in opere educative gestite soprattutto da Salesiani non poteva certo mancare un elemento decisamente caratterizzante non solo il loro carisma, ma la storia del Paese Italia, vale a dire l’educazione alla fede, e alla fede cattolica. Ed ecco allora tutte le case salesiane diventare una sorta di parrocchia dei giovani, dove si è data un’attenzione tutta speciale alla loro formazione religiosa, fatta di frequenza dei sacramenti, esercizi e ritiri spirituali, partecipazione alle “Compagnie”, fuga dai “cattivi compagni”, lettura della “buona stampa”, amore alla Chiesa e al papa. Fra gli allievi o Exallievi diventati fermento attivo nella società e nella Chiesa, alcuni hanno raggiunto vette spirituali altissime, come l’allievo di Torino-Valdocco San Domenico Savio, il discepolo spirituale di don Cozzani, il torinese beato Piergiorgio Frassati, l’ingegnere exallievo dell’oratorio di Rimini beato Alberto Marvelli, il carabiniere di Napoli servo di Dio Salvo D’Acquisto, il ferroviere, cooperatore di Milano, servo di Dio Attilio Giordani.

Il discorso vale logicamente per la pastorale dei Salesiani nelle parrocchie, nelle scuole statali come docenti di religione, negli ospedali e carceri come cappellani, nell’assistenza spirituale alle associazioni dei operatori, degli Exallievi, nelle missioni “ad gentes”. Se ne accenna ancora qui avanti.

e. Andrebbe infine ricordato il notevole supporto morale, economico, logistico, di personale, di protezione (ebrei, partigiani, antifascisti e fascisti, CLNAI...) offerto dalle singole case salesiane d’Italia in occasione delle emergenze nazionali (vari ter-

remoti, due guerre mondiali, Resistenza, immigrazione albanese di massa ecc). Rimandiamo al volume citato alla prima nota.

III. Per un'educazione cristiana del popolo italiano

Nulla ha segnato più profondamente e definitivamente l'identità italiana come la presenza della chiesa cattolica, che ha incomparabilmente unificato la penisola per secoli, rendendola unica rispetto ad altri paesi. Un cristianesimo ed un cattolicesimo a vocazione decisamente popolare, fatto di fede, devozioni, processioni, pellegrinaggi, generosità, religiosità vissuta che ha effettivamente raggiunto gli strati più umili della società (anche se "per tanti aspetti ripugnante ai cattolici liberali e a quelli evangelici aperti alla modernità")²³.

Dopo quella giovanile, una seconda area di impegni dei Salesiani comprende opere che possono considerarsi più immediatamente di carattere *popolare*, dirette anche a fasce più ampie di giovani: parrocchie, santuari, chiese pubbliche e semi-pubbliche, centri catechisti e pastorali, case di spiritualità e numerosissime altre attività di carattere popolare e pastorale – sempre con finalità di formare "onesti cittadini (italiani) e buoni cristiani" – che sono difficilmente classificabili.

La precedenza è stata ovviamente data alle "parrocchie popolari", solitamente di periferia di città, che hanno offerto opportunità religiose per famiglie operaie ricche di figli; ovvero alle "parrocchie giovanili" con apprendisti non residenti, studenti universitari, militari, emigranti di altre regioni, ossia giovani sradicati da ogni struttura familiare, civile e religiosa che in qualche modo avrebbero potuto sostenere la loro fede.

La forma più adatta a raggiungere grandi masse di giovani e di popolazione è la comunicazione sociale. Don Bosco, avendone precocemente intuito la portata, era stato all'avanguardia in tale settore, allora limitato alla carta stampata. Ecco allora tipografie all'avanguardia, ecco le biblioteche circolanti, ecco la serie di riviste per giovani (*Gioventù missionaria, Compagnie in azione, Meridiano 12, Giovani, Giovani Duemila, Dimensioni, Dimensioni nuove, Mondo Erre, Teatro dei giovani, Teatro delle giovani, Letture drammatiche, Espressione giovani, Voci bianche*), o per educatori (*Don Bosco, L'amico della gioventù, Orientamenti pedagogici, Compagnie dirigenti, Note di pastorale giovanile...*) o per catechisti, animatori di giovani, docenti²⁴. Si affermano numerose editrici specializzate per gli universitari (LAS), ma soprattutto per la gioventù e per l'educazione popolare (LDC, LES), con produzione anche di film, audiovisivi, video cassette, CD, DVD, strumenti tecnologici sempre cangianti

²³ Almeno tale è il giudizio di CAROCCI G., *Il Risorgimento. Le idee e i protagonisti che 150 anni fa fecero l'unità d'Italia*, Roma, Universale Storica Newton 2010, 42.

²⁴ Si può qui anche ricordare che il Bollettino Salesiano, mensile di informazione salesiana, fondato da don Bosco nel 1877, fu per vari decenni la pubblicazione più diffusa in assoluto in Italia, il solo giornale che entrasse in milioni di case d'italiani in patria e all'estero. Ancor oggi l'edizione italiana supera il milione di lettori effettivi.

per la scuola, gli oratori, le famiglie, il tempo libero, il turismo giovanile, il volontariato, le vacanze...

IV. Una italianità esportata all'estero

Se Mazzini aveva fondato la *Giovane Europa* nel 1834, se Gioberti aveva scritto di "Europeismo" nel 1834, se Rosmini aveva parlato di "Società universale" nel 1843, se Cattaneo a sua volta di "Stati Uniti d'America" pensando all'Italia, don Bosco, pur avendo vivissimo il senso della sua terra piemontese e del suo essere italiano, da cattolico fu, potremmo dire, europeista, universalista e mondialista *ante litteram*.

La sua opera non si è diffusa solo in Italia, ma a soli quindici anni della sua origine, nel 1875, ha varcato le frontiere nazionali per radicarsi in Europa e in America Meridionale. A mezzo secolo dalla fondazione aveva già raggiunto quattro continenti, con oltre 30 Paesi e 4 mila confratelli. Grazie ai missionari italiani, l'esperienza educativa piemontese-italiana – ivi compresa la lingua italiana, le abitudini, le tradizioni, i costumi, le forme di vita e di religiosità della penisola – si è trasferita con notevolissima fedeltà alle origini in vari paesi nei quali il nome di Salesiani equivalse per alcuni decenni a quello di italiani, il nome di Società salesiana richiama quello di una istituzione prettamente italiana. All'epoca della "grande emigrazione" migliaia di italiani all'estero, provenienti dai mille campanili dall'ombra corta sparsi nel "bel paese", ma privi della lingua, della storia, della cultura, hanno scoperto la loro identità nazionale - e i loro discendenti ne sono magari orgogliosi – anche grazie all'opera dei Salesiani²⁵.

Oggi il calo delle vocazioni religiose italiane rallenta l'invio di missionari salesiani, ma la promozione di un volontariato laicale internazionale, impregnato di valori cristiani e salesiani, permette non solo di sensibilizzare i giovani italiani ai problemi dell'umanità (educazione alla mondialità), ma anche di proporre loro sbocchi operativi di servizio (promozione umana), di formarli come mediatori culturali e volontari, a loro volta annunciatori di vangelo e operatori di pace (evangelizzazione).

Conclusioni

Nei tempi difficili della "questione romana", in quelli ostili delle violente campagne anticlericali di inizio secolo XX, in quelli tragici delle due guerre mondiali, all'epoca del totalitarismo fascista e in quello della sofferta ricostruzione del secondo

²⁵ MOTTO F., *Vita e azione della parrocchia nazionale salesiana di San Francisco (1897-1930). Da colonia di paesani a comunità di Italiani*. (= ISS - Studi, 26), Roma, LAS 2010. Si veda anche TRINCIA L., *Per la fede, per la patria. I Salesiani e l'emigrazione italiana in Svizzera fino alla prima guerra mondiale*. (= ISS - Studi, 19), Roma, LAS 2002.

dopoguerra, nel momento felice del miracolo economico e in quello problematico della contestazione giovanile, nella fase della industrializzazione e in quella della globalizzazione, al tempo della scolarizzazione di massa ed in quella della stasi e ora dell'attesa, i Salesiani non sono restati inattivi in attesa di tempi migliori. Nelle alterne vicende del Paese, in tutte le temperie politiche che si sono susseguite nel corso dei 150 anni, con le risorse umane e finanziarie disponibili al momento, in dialogo con le istituzioni o muovendosi in libertà continuarono umilmente e "salesianamente" a "fare il bene che potevano e come potevano", cercando cioè di trasmettere ai giovani italiani lampi ed esperienze di morale (cattolica) e di civismo (educazione, cultura, senso del dovere, responsabilità, convivenza pacifica, solidarietà, rispetto dell'autorità e delle leggi, apertura agli altri popoli).

A fronte di una comunità nazionale storicamente sorta con forti incongruenze e inclinata per storia e definizione a frantumarsi, i salesiani con la loro straordinaria struttura di rete, così tipica dell'identità italiana, hanno per 150 anni affiancato e cercato di integrare giovani italiani diversi provenienti dai 4 angoli della penisola, operando per accrescere il sentimento di unità di destino tra le generazioni di un Paese sostanzialmente privo di cultura patriottica, dal fragile tessuto connettivo e da forme di cittadinanza piuttosto deboli.

Non solo. Le loro riuscite iniziative di concreta risposta ai bisogni della comunità, sia in funzione di supplenza che di collaborazione e solidarietà con lo Stato e con la Chiesa, hanno altresì innescato sia in istituzioni civili che ecclesiastiche una dinamica favorevole ad una maggiore attenzione ai giovani, alla loro educazione e formazione, alla loro socializzazione e promozione, ossia al loro futuro e al futuro della società italiana.

Del loro sistema educativo, dell'attenta attuazione o dei ripiegamenti o travisamenti, dei successi e dei fallimenti nel cercare di costruire di ogni ragazzo un uomo, un lavoratore, un cittadino, un cristiano, delle "modernità" e l'"antimodernità" delle loro scelte educative si tratterà diffusamente nel prossimo contributo su questa stessa rivista. Sarà quella l'occasione anche per fare il punto, tracciare quasi un bilancio di che cosa ha trasmesso e che cosa è rimasto in termini di crescita umana, cristiana e relazionale nel tessuto civile ed ecclesiale del Paese.

Rimane il fatto incontestabile del "successo" per lo meno numerico dell'Opera salesiana in Italia, grazie ad intuibili motivi sia di indole nazionale (assenza dello Stato, gravi carenze sociali, emergenza educativo-culturale, incremento demografico, urbanizzazione, nazionalizzazione delle masse, imperialismo, necessità di religiosi come strumenti di ammortizzazione sociale e di gradita moralizzazione, comunicazione di massa, globalizzazione, ...) che interne alla Società salesiana stessa (fascino di don Bosco, grande vitalità organizzativa, diversificazione di attività e servizi, autosufficienza economica, libertà di iniziativa, costante attenzione ai "segni del tempo" con opportunità e rischi connessi, sguardo lungimirante, concretezza nell'individuare i percorsi praticabili, sensibilità alle tendenze giovanili, impegno e sacrificio dei Salesiani).

Anche se i tempi difficili in cui vive l'Italia, caratterizzati dal disincanto a far

leva sui sentimenti di appartenenza a una comunità nazionale, impongono toni di attenta riflessione più che di una autocelebrazione, ci è sembrato giusto fare memoria della visuale nazionale e sovranazionale dei Salesiani di don Bosco. In una stagione di emergenza educativa come l'attuale, uno sguardo sul patrimonio morale rappresentato dalla centocinquennale storia della Società salesiana incoraggia a guardare oltre, ad intravedere possibili traguardi futuri in prospettiva, moderna, di una cittadinanza magari nuova, fatta di autentica compartecipazione e solidarietà, senza chiusure né all'interno né all'esterno.

Il fuoco della "carità operosa" acceso da don Bosco 150 anni fa e che ha suscitato apprezzamenti un po' ovunque nel mondo, ha bisogno di essere costantemente alimentato perché non venga meno la sua forza vivificatrice.

Scuola e società: domanda sociale e riforme reali

LUISA RIBOLZI¹

L'establishment scolastico, per tutelarsi, insiste sul fatto che gli aspiranti riformatori provino in anticipo che le riforme da loro proposte funzioneranno senza esiti indesiderati, mentre nessuno prende provvedimenti per le scuole che non funzionano.

*(Hoover's Koret Task Force in Our schools
and our future: are we still at risk?)*

Premessa

Il titolo che mi è stato proposto per questo contributo mi ha suscitato una domanda: se esistono "riforme reali" e "riforme di carta", che cosa è necessario per far diventare "reali" le riforme di carta? La risposta non è facile: se lo fosse, probabilmente non saremmo in un'incredibile situazione di stallo per cui il processo di riforma è iniziato nel gennaio del 1997, e a tredici anni di distanza non è ancora del tutto compiuto, visto che la riforma della secondaria parte ora con le prime classi. Cercherò in ogni caso di raccogliere qualche elemento per rispondere alla domanda.

Il processo di riforma che si compie quest'anno ha radici vicine e radici lontane. Quelle vicine sono abbastanza semplici da riassumere, anche se per qualche aspetto paradossali: sono stati formulati due piani articolati di riforma di sistema, la legge 30 del 2000, "riforma Berlinguer", prontamente annullata dalla legge 53 del 2003, "riforma Moratti"², a sua volta "congelata" nel 2006 dal cambiamento di governo, quando era partito solo il rinnovamento della scuola elementare e media, ora scuola primaria e secondaria di primo grado. Il nuovo ministro Fioroni non pensa ad una grande riforma che porta il suo nome, e preferisce, dichiaratamente, adottare la politica "del cacciavite" per smontare quelle parti della legge 53 che non gli piacciono, senza però ritornare alla legge 30. Con il nuovo cambio di governo, il ministro Gelmini riprende in modo deciso il rinnovamento (la parola "riforma" non viene quasi mai esplicitata nei

¹ Università di Genova.

² Per un confronto fra i due testi rimando a D'AMICO N., *Storia e storie della scuola italiana*, Milano, Zanichelli 2010, cap. 42.

testi ufficiali, forse per una forma di scaramanzia, e si parla di “riordino” e simili) da un lato recuperando ampie parti della legge 53, e dall’altro valorizzando temi tradizionali come il merito e la disciplina, e fa partire con l’a.s. 2010-2011 quella riforma della scuola secondaria la cui prima proposta risale al 1947...

Prima di commentare per esteso questa riforma, e la sua congruenza con la domanda sociale, e per meglio capirne le ragioni, esaminerò brevemente quelle che ho chiamato “radici remote”.

1. La domanda sociale tra equità e qualità

La scuola, come probabilmente saprebbero dire anche i miei studenti del corso di sociologia dell’educazione, assolve nelle società moderne due funzioni fondamentali: trasmette “di generazione in generazione”³ il patrimonio culturale che ogni società ha elaborato (funzione di *socializzazione*), e insegna ai giovani membri della società una serie di competenze specialistiche, da quelle più semplici e strumentali (un tempo si diceva “leggere, scrivere e far di conto”, oggi bisognerebbe aggiungere probabilmente l’alfabetizzazione informatica) a quelle più complesse che servono per rivestire uno specifico ruolo professionale. Nel trasmettere le competenze, la scuola mette in atto anche dei meccanismi di *selezione*, indirizzando i ragazzi verso percorsi differenziati.

Le aspettative sociali nei confronti della scuola sono quindi orientate in due diverse direzioni: da un lato ci si aspetta che essa “produca” dei buoni cittadini e delle personalità mature, dall’altro si esige che queste stesse persone siano anche preparate ad assolvere dei compiti specifici, principalmente nel mercato del lavoro. Forse è opportuno specificare questo impersonale “si”: intendo riferirmi a tutti quelli che con un termine inglese di difficile traduzione vengono chiamati *stakeholders*, letteralmente “portatori di interessi” che indica ogni soggetto sociale interessato al buon funzionamento della scuola, dalle famiglie, alle imprese, alla comunità, alla società nel suo insieme, ma anche in riferimento agli insegnanti e agli studenti. L’idea di fondo è che la scuola ha un ruolo strumentale rispetto agli interessi di tutte queste persone e gruppi sociali, e quindi la partecipazione non è un di più rispetto alla normale gestione dei processi formativi, ma l’unico modo in cui possono funzionare.

La scuola italiana si trova in una situazione di grande ambiguità: la domanda sociale è cambiata, in un arco di tempo in cui non sono state fatte riforme, e il rischio è che le riforme siano superate dagli eventi prima ancora di essere attuate. D’altro canto, riprendendo le teorie sull’arretratezza relativa dell’economia italiana alla fine della seconda guerra mondiale, che consentì poi il boom economico perché le imprese si dotarono degli impianti più moderni, si può anche sperare che, nella fase di attuazione e valutazione delle riforme stesse, l’esperienza degli altri paesi consenta di evitare degli errori o delle soluzioni che si sono mostrate inefficaci. Non

³ Il riferimento è al testo di EISENSTADT N., *Da generazione a generazione*, Milano, Etas Compass 1971, la cui prima edizione è del 1956.

si dimentichi che mentre noi discutevamo le decine di proposte di riforma della secondaria, a partire dagli anni Sessanta, in alcuni paesi essa è stata riformata due volte, e in qualche caso tre.

Uno degli assi su cui si è articolato il dibattito è quello “qualità/equità”: la socializzazione specializzata, quella dei contenuti e delle competenze, si misura in termini di qualità, mentre la crescita personale si misura in termini di equità. Per molto tempo, si è pensato che i due termini fossero incompatibili: il solo modo apparente di non far crescere le disuguaglianze pareva quello di abbassare i livelli richiesti di prestazione, come avvenne ad esempio in molte scuole con l’introduzione della scuola media unica nel 1962. A un certo punto, però, lo scadimento dei livelli divenne dannoso per quegli stessi ragazzi svantaggiati per cui era stato attuato, in quanto i ragazzi che disponevano di un elevato capitale culturale familiare potevano recuperare a casa quel che non ottenevano a scuola, e quindi si innescò alla fine degli anni Ottanta un movimento a pendolo teso a rivendicare il recupero della qualità, movimento fortemente sostenuto dal sistema produttivo, il più danneggiato dalla disponibilità di risorse umane poco qualificate.

Nel primo decennio del Duemila, questo recupero non basta più: come scrivono Bottani e Benadusi, “i paradigmi dell’uguaglianza e dell’equità dell’istruzione che hanno ispirato, con un progressivo spostamento dal primo al secondo, la produzione di indicatori di valutazione dell’insegnamento fino alla fine del ventesimo secolo, sono diventati obsoleti di fronte alle trasformazioni epocali in corso. Ci troviamo davanti a rischi per nulla virtuali di uno sfaldamento dell’istituzione scolastica, progressivamente privata delle sue funzioni di organismo per eccellenza deputato alla costruzione sociale e alla produzione del sapere. In questo contesto, i paradigmi che hanno ispirato centinaia di riforme della scuola, con esiti più o meno soddisfacenti, non bastano più per tenere in carreggiata e giustificare politiche scolastiche che si prefiggono non solo di favorire e promuovere lo sviluppo del capitale umano, ma di creare le condizioni di un’evoluzione sociale sostenibile nel tempo e di uno sviluppo democratico permanente”⁴.

I due termini della domanda, equità e qualità, restano invariati: vediamo in che misura le riforme ne tengono conto. L’equità può essere definita in molti modi. Prendo alcune recentissime considerazioni di un gruppo di studiosi americani che esaminano il ruolo delle modalità di finanziamento nel generare equità, studiano uno stato americano (il Kentucky), ma partendo da una serie di definizioni che mi sembrano valide in generale⁵. Essi distinguono tre tipi di equità⁶:

⁴ BOTTANI N. - BENADUSI L. (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Trento, Erickson 2006, 10.

⁵ GLENN W.J. - PICUS L.O. - ODDEN A. - APORTELA A., *The equity of school facilities funding: examples from Kentucky*, in “Education Policy Analysis Archives”, vol. 17, n. 14, Aug. 2009, 1-14.

⁶ Alcuni economisti (SIELKE C.C., *Fair and adequate funding for school facilities*, in “School Business Affairs” vol. 64 n. 1, 1998, 24-29) prevedono anche una *neutralità fiscale*, in cui il finanziamento si basa sui bisogni e non sulla ricchezza dei contribuenti, per evitare che i territori più poveri siano meno finanziati di quelli ricchi.

- *equità orizzontale*: indica lo stesso trattamento di persone o gruppi che vivono nella stessa situazione (per esempio, gli studenti della primaria di un medesimo quartiere). Il concetto di equità orizzontale ha due limiti: primo, non è vero che tutti gli studenti iscritti alla stessa classe o della stessa età abbiano gli stessi bisogni e gli stessi costi, basti pensare ai disabili. Secondo, se tutti sono trattati allo stesso modo, ma in modo inadeguato o sbagliato (per esempio, ricevono la stessa somma, ma questa somma è insufficiente), il principio non funziona. Nella scuola italiana, si è introdotto timidamente la possibilità della *personalizzazione dell'insegnamento*, sia nell'ambito dell'autonomia delle singole scuole, che possono ad esempio modificare l'organizzazione del gruppo classe, o le attività integrative, sia con le opzioni che sul territorio possono articolare e differenziare l'offerta dell'istruzione tecnica e professionale;
- *equità verticale*: si riconosce che i bisogni sono diversi e si cerca di organizzare il sistema in modo che venga incontro a questi bisogni. L'equità verticale quindi si differenzia da quella orizzontale, e consiste nel tentativo di dare più aiuti (finanziamenti, insegnanti di sostegno, programma differenziato...) agli studenti che hanno più necessità, discostandosi dall'uguaglianza. A parte la disponibilità degli insegnanti di sostegno per i ragazzi disabili, e la disponibilità di fondi PON per le regioni del Sud (sulla cui efficacia si potrebbe discutere a lungo), l'ipotesi di costituire delle forme di sostegno alle scuole "deboli" o "a rischio", analogamente alle ZEP francesi, non trova nel piano di riforme una particolare attenzione;
- *adeguatezza*: consiste nel dare alle scuole risorse sufficienti a far raggiungere ai propri studenti prestazioni fissate a monte, in genere elevate. Si diversifica dall'equità orizzontale perché prevede l'esistenza di standard, ma può generare ingiustizie se alcuni territori o scuole dispongono di risorse in eccesso rispetto a quelle necessarie per raggiungere le prestazioni prefissate. La mancanza di standard e la possibilità solo teorica per le scuole di richiedere risorse aggiuntive per raggiungere, in situazioni problematiche, gli standard fissati o per superarli in uno o più aspetti, rende inefficaci le riforme da questo particolare punto di vista.

Gli esempi fatti per i tre tipi di equità mi paiono supportare l'ipotesi che i progetti di riforma esprimano a parole un'esigenza di equità, che in parte è vanificata dal silenzio legislativo, e in misura maggiore dai pesanti tagli finanziari e dall'incapacità ad utilizzare in modo efficace le risorse disponibili, anche non economiche. Basti accennare alla gravità del fatto che la scuola italiana, che dovrebbe qualificare le risorse umane, non pratica nessuna politica di valorizzazione della sua propria risorsa umana, gli insegnanti, che operano in una situazione di appiattimento in cui le loro prestazioni non sono valutate, e non sono destinatari di azioni seriamente professionalizzanti. Lo sforzo di migliorare la qualità, che nella scuola secondaria superiore si esprime fundamentalmente nella ricerca di una legame più stretto con il mercato del lavoro (immediato, negli istituti tecnici e professionali, o mediato dall'università, come nei licei), è anch'esso penalizzato dalla rigidità dei modelli organizzativi e dalla ridotta collaborazione fra "interno" ed "esterno", anch'essa incoraggiata sulla carta ma in sostanza lasciata all'iniziativa dei singoli.

Ma a parte questo limite, che potremmo definire strutturale e che è stato sostanzialmente solo aggirato dal piano di riforme in atto, che in pratica continua a non prevedere una politica della risorsa umana che non si limiti al dibattito sul precariato, l'obiettivo di una maggiore rispondenza alla domanda sociale di qualificazione è raggiunto? Dirlo adesso è impossibile, più che difficile: sarà necessario attendere alla prova gli esiti dei nuovi percorsi, e questo richiederà almeno il completamento di un ciclo, e poi una verifica della spendibilità sul mercato del lavoro, o nell'istruzione superiore, delle competenze acquisite. Il giudizio degli imprenditori è mediamente positivo, anche se i "profili in uscita" degli istituti tecnici hanno conservato un'impronta piuttosto tradizionale, e quella parte di determinazione dei curricula che è lasciata, positivamente, all'autonomia delle scuole richiederebbe strumenti di progettazione per competenze per il momento poco praticati⁷.

Le imprese, e più in generale gli enti pubblici, comprensibilmente interessati soprattutto all'istruzione tecnica, puntano molto sulla migliore gestione delle risorse, che richiede l'introduzione di una maggiore flessibilità organizzativa, anche attraverso lo strumento delle reti di scuole, e una riforma della *governance* e del ruolo dei Comitati Tecnico Scientifici, che rischiano però, in mancanza di un ruolo riconosciuto, di essere la brutta copia degli "organi collegiali" (non ancora riformati, e questo è un limite avvertito da tutti), anziché essere agili ed efficienti luoghi di confronto della scuola con le richieste del territorio e delle imprese. Gli imprenditori ritengono che il mancato potenziamento dell'attività di laboratorio, che anzi ha subito delle riduzioni, e la precaria situazione degli insegnanti tecnico pratici rendano inefficace l'adeguamento dei programmi alle innovazioni scientifiche e tecnologiche.

Quanto alle famiglie, dopo un'iniziale perplessità dovuta ai ritardi nell'avvio e all'informazione non sempre adeguata, sembrano aver accolto in modo complessivamente positivo le trasformazioni, che paiono essere una razionalizzazione dell'esistente più che una sostanziale innovazione. Il rischio che corriamo è piuttosto una più generale perdita di fiducia nel ruolo sociale della scuola, incapace di facilitare (non si dice di garantire!) l'ingresso sul mercato del lavoro, per cui il classico incitamento "studia, se vuoi trovare lavoro" si sta trasformando in un ben più preoccupante "cosa studi a fare, che la scuola non serve a niente": ma, vorrei sottolineare, non si tratta tanto di un giudizio negativo sulla riforma, quanto sulla scuola, in ogni sua forma.

2. Crisi della scuola o crisi della società?

Nella sua autobiografia, comparsa postuma nel 1937⁸, Chesterton scrive: "(della scuola) ricordo quel che mi fu insegnato, senza che mai imparassi niente, e quello che imparai, senza che nessuno me lo insegnasse". Questo giudizio corrosivo, tipico della caustica ironia di questo autore, indica però un fenomeno in grande crescita:

⁷ Si veda in proposito RIBOLZI L. - VANETTI R. - MARASCHIELLO A. - GIORIA C. - SALA L., *La riforma degli istituti tecnici. Manuale di progettazione*, Bari, Laterza 2010.

⁸ CHESTERTON G.K., *Autobiografia*, Casale Monferrato, Piemme 1997.

la funzione esplicita della scuola viene realizzata almeno in parte in modo latente: quando si parla di “crisi della scuola” bisognerebbe tenerlo presente, così come non si può ignorare che nella società contemporanea essa da una parte ha perso la sua centralità, e dall’altra fatica sempre di più ad educare dei ragazzi che, per molti insegnanti (e per i loro stessi genitori), sono quasi degli sconosciuti. Per indicare questa difficoltà gravissima, Benedetto XVI ha formulato il concetto di *emergenza educativa*⁹, ampiamente ripreso anche in ambito laico e dai mezzi di comunicazione, ma il termine richiede forse una iniziale precisazione.

Se si guarda alla parola “emergenza” nel suo senso letterale, essa indica qualcosa che “viene a galla”, che diventa evidente: esisteva anche prima, ma era nascosto, o magari tenuto sul fondo da qualcosa d’altro. Possiamo dire che fino a che la società ha tenuto, è rimasta in qualche modo compatta intorno ad un centro di valori condivisi (o per lo meno, non esplicitamente messi in discussione), l’educazione ha rappresentato per gli adulti e per le istituzioni che formalmente se ne occupano un compito complesso, ma tutto sommato assolvibile. L’educazione diviene una sfida (cioè qualcosa che si può vincere o perdere, e qui sta la sua drammaticità) nel momento in cui viene meno la condivisione dei valori, e si perde la nozione di “centro”, e con essa l’idea di *patto generazionale* su cui si è articolata per secoli la trasmissione dei valori: la crisi dell’educazione è una conseguenza della crisi della società e non viceversa. Questo non vuol dire che non sia possibile agire sull’educazione per modificare la società, anche se il procedimento inverso è il più sicuro: se si modifica la società, cambierà anche la scuola, ma questo richiede tempi più lunghi e una trasformazione ben più radicale che non quella delle istituzioni educative.

Ma che cosa le famiglie chiedono alla scuola oltre all’“istruzione”? In una recente ricerca¹⁰, alla domanda sui criteri utilizzati per la scelta della scuola, e quindi implicitamente su quello che consideravano importante, il 90,7% dei genitori ha risposto indicando la “qualità dell’insegnamento”, e solo il 73,7% la possibilità di ricevere un’educazione coerente con i valori familiari. Le risposte alla richiesta di indicare i principali problemi della scuola hanno visto ai primi tre posti variabili di tipo comportamentale generale, legate a rischi di devianza (violenza, diffusione di droghe), mentre le variabili legate alla qualità dell’insegnamento, considerate importanti per la scelta della scuola dei figli, suscitano in generale meno preoccupazione. La scuola quindi non è innanzitutto vista come un luogo di trasmissione del “senso”, ma di informazioni tecniche o al più di un comportamento corretto.

⁹ BENEDETTO XVI, *Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell’educazione*, 21.01.08.

¹⁰ La ricerca, svolta dal DISA della facoltà di Scienze della Formazione di Genova, ha coinvolto un campione di 728 genitori di sei città (Genova, Padova, Bari, Bologna, Firenze e Catania), divise nei tre gradi di scuola, i cui bambini frequentavano l’ultimo anno della scuola dell’infanzia (214), primaria (244) e secondaria inferiore (270), ed era finalizzata a verificare gli atteggiamenti nei confronti della scuola e l’esistenza di vincoli economici alla scelta della scuola paritaria.

Questa concezione riduttiva è probabilmente conseguenza di una cultura che, nei paesi dell'occidente, ha messo in discussione l'esistenza di un unico centro, intorno a cui si è costituita tutta la cultura che abbiamo ereditato, sostituito da una società in cui non solo gruppi diversi di persone, ma momenti di vita diversi di una sola persona fanno riferimento a sistemi di valori distinti: il lavoro, la famiglia, la politica... hanno (se li hanno) proprie norme e propri valori. A questa frammentazione del sociale corrisponde la pluralizzazione dei luoghi di apprendimento, per cui la scuola non solo non detiene più l'esclusiva della trasmissione dei saperi, ma tende anche a perdere la sua centralità. Alcuni negano la possibilità stessa dell'esistenza di un centro, e la società acentrica gira su se stessa come un criceto nella ruota. Queste posizioni non negano la possibilità della scuola di *trasmettere conoscenze e competenze*, ma mettono in questione il fatto che essa debba o possa contribuire al processo di *costruzione dell'identità individuale e sociale*, che è per un sociologo il fine ultimo dell'educazione e quindi della scuola, che esiste solo in quanto esiste l'educazione. L'intero progetto educativo patisce una caduta della progettualità, sostituita dal rifiuto di qualsiasi scelta che non sia reversibile, che caratterizza i giovani, ma non solo i giovani, guidati dal solo criterio considerato valido dalla cultura dominante, l'autorealizzazione egoistica, il cosiddetto *egobuilding*. L'idea che l'autorealizzazione del singolo prevalga su ogni altra considerazione mina il rapporto educativo fra chi impara e chi apprende, perché nega ogni forma di principio di autorità, in quanto poco gratificante.

I genitori avvertono questo problema con particolare urgenza nel momento in cui i figli da bambini divengono preadolescenti (grosso modo, durante la scuola media), e chiedono alla scuola di aiutarli a tenere sotto controllo una situazione che sfugge loro di mano: di qui un atteggiamento ambiguo che oscilla fra la delega incondizionata, per cui si assegna alla scuola il compito di occuparsi di tutte quelle "educazioni" (civica, sessuale, ambientale...) di cui la famiglia non sa o non vuole occuparsi, e il conflitto, per cui il ragazzo diventa oggetto di contesa su cui ognuno rivendica il suo diritto di proprietà. Si parla di "identità multiple, pendolari, senza dimora, esplorative", secondo le fortunate descrizioni di autori come Goffman o Gallino¹¹: tutti termini che hanno in sé delle indicazioni suggestive, ma che contrastano con le recenti acquisizioni della ricerca educativa e delle scienze che studiano le modalità dell'apprendere, concordi nel sostenere che la dimensione che caratterizza la persona è la sua unità, e la caratteristica dell'adulto è la capacità di inserirsi nella società in modo critico e responsabile, in una relazione consapevole con gli altri e con il mondo¹².

Questa perdita del centro, del punto di riferimento comune che, se si vuole, è stata resa drammaticamente evidente nella scuola dalla crescita rapida ed elevata della presenza di bambini di origine straniera, ha come conseguenza quella di met-

¹¹ Il riferimento è a GOFFMAN E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Bologna, Il Mulino 1969; GALLINO L., *Personalità e industrializzazione*, Einaudi, Torino 1972.

¹² Si veda DONATI P., *Introduzione alla sociologia relazionale*, Milano, Angeli 1986.

tere in crisi ogni possibile standardizzazione nella risposta alla domanda di educazione. La dinamica educativa diviene un processo duplice, da un lato di presa di coscienza dei valori della società di appartenenza, radicati nella trasmissione intergenerazionale (chi sono? Qual è la mia origine?) e dall'altro di sistematico confronto con il "diverso" inteso non più come rischio, ma come opportunità (chi sono gli altri?). La scuola, che non si giustifica per se stessa, ma perché ha ricevuto un mandato dalla società (o, se si preferisce, dalle famiglie), che non potrebbe sopravvivere se non sapesse trasmettere la sua cultura", nella società in crisi fatica a trovare il suo spazio e a ri-definire il suo ruolo, tanto che oggi molte scuole sono un luogo in cui si vive male, ed è difficile dire se è maggiore il disagio dei ragazzi, manifestato con il disinteresse, l'indisciplina e la vera e propria violenza (dal bullismo alla diffusione di comportamenti provocatori immediatamente immessi nel circuito comunicativo della Rete) o quello degli insegnanti, tra cui crescono la demotivazione, la burocratizzazione, lo scoraggiamento fino al *burn out*¹³. Colpisce il fatto che questa sindrome è stata diagnosticata fra medici e personale sanitario che si occupavano di malati terminali, che sarebbero morti nonostante i loro sforzi. È veramente terribile che questo venire meno della speranza colpisca chi lavora con i giovani.

Un altro aspetto della vita dei giovani su cui scuola e famiglia sono entrambe in difficoltà, ed è quindi faticoso mettere a fuoco la domanda e trovare un'adeguata risposta, è l'uso delle nuove tecnologie: la distinzione ormai notissima fra *nativi digitali* che padroneggiano le tecnologie come parte costitutiva della loro esperienza, e *immigrati digitali*, che devono apprendere un nuovo linguaggio, chiarisce bene come non bastino le soluzioni tecniche proposte dalle riforme (le ore di informatica...) per controllare la fuga nella realtà virtuale, ossimoro significativo dell'ambiguità che caratterizza l'ambiente in cui viviamo e creare una cultura mediale.

È però vero che ciascuno degli elementi che crea difficoltà alla scuola può essere considerato anche come un'occasione positiva. La presenza del diverso non è solo un rischio, ma anche un'opportunità: se è supportata da un'educazione adeguata, consente la crescita di quelle *identità meticce* di cui ha scritto, fra gli altri, il cardinale Scola, identità che costituiscono una sintesi e suggeriscono la possibilità di un arricchimento reciproco al posto del conflitto; la diffusione di una comunicazione che definiamo "modello 2.0", o "modello wikipedia" non significa solo confusione e acriticità, o il venire meno dell'autorevolezza nella trasmissione del sapere, ma anche possibilità di essere co-costruttori di conoscenza, superando la pura e semplice trasmissione verticale dei saperi, e l'inserimento nelle reti virtuali e la continua comunicazione nelle chat sono un indicatore forte dell'esigenza insopprimibile di confrontarsi con l'altro e di costruire legami dotati di significato.

¹³ A parte gli studi classici sulle origini del burn out, che risalgono agli anni settanta, di recente in Italia si è occupato del burn out fra gli insegnanti LODOLO D'ORIO V., *Pazzi per la scuola*, Roma, Alpes Edizioni 2010.

3. Verso un tentativo di conclusione

Il problema che la scuola deve affrontare, una volta perduta l'esclusiva sul processo di educazione, è quello dell'equilibrio fra "dentro" e "fuori", fra trasmissione di saperi, norme e valori consolidati (in una parola, della *cultura*) e un confronto con culture "altre", fra i saperi accademici e quelli della vita reale, fra cui tenta una sintesi il concetto di "competenza". La soluzione può essere trovata solo a partire dalla motivazione fondamentale che spinge i giovani ad apprendere: è un'esperienza comune di ogni insegnante attento quella che i ragazzi sono disposti a fare qualsiasi cosa che ritengono abbia un significato, e reciprocamente si rifiutano di fare le cose "senza senso". Ma anche più in generale, oggi la scuola deve dimostrare il suo "senso", la sua utilità, anche per giustificare i propri costi elevati: e se l'utilità più misurabile, e forse proprio per questo più richiesta, è quella strumentale, che considera l'istruzione come una *commodity*, qualcosa che può essere scambiato per avere qualcos'altro (anche se, per essere precisi, questo "qualcos'altro" non è necessariamente mercificabile), non si può cestinare l'idea che la scuola possa e debba trasmettere cose "utili". Tra di esse, la spendibilità di un titolo sul mercato del lavoro è ai primi posti, e giustifica sia le richieste degli utenti (famiglie e imprese) sia i tentativi di costruire curricula in grado di rispondere a questa legittima richiesta, tentativi che non sempre e non dappertutto hanno dato esiti soddisfacenti.

Le cause di questo sono molteplici e variamente combinate:

- sul versante delle informazioni disponibili, bisogna segnalare che spesso le informazioni sulle caratteristiche formative della domanda sono frammentarie, poco aggiornate o difficili da trovare e utilizzare;
- dal punto di vista della progettazione didattica, non va sottovalutata la difficoltà a utilizzare le informazioni, trasferendole in un progetto didattico. In particolare, l'adozione del modello europeo di progettazione e valutazione per competenze trova sostanzialmente impreparati gli insegnanti italiani;
- dal punto di vista organizzativo, la persistente rigidità della struttura scolastica ad adattarsi alle innovazioni produce uno "spreco" delle sperimentazioni, che non arrivano mai a regime o non vengono conosciute;
- infine, i portatori della domanda di formazione (famiglie, imprese, società civile) sono scoraggiati da una partecipazione formalistica e sostanzialmente poco incisiva, per cui si amplia il distacco e si consolida un'immagine negativa della scuola come "carrozzone" non modificabile, e quindi delle riforme come inutile sforzo nominalistico.

Anche solo partendo da questi pochi spunti di analisi, sembra di poter affermare che nel piano di attuazione delle riforme bisognerà comprendere anche uno sforzo non indifferente per ricucire domanda e offerta di formazione, non solo quanto ai contenuti (e in questo senso le riforme, soprattutto quella degli istituti tecnici, hanno fatto un lodevole tentativo di adeguamento), ma soprattutto quanto alle modalità di comunicazione e collaborazione fra le due. Nessuna riforma si realizza in

forza del modello che propone o dei contenuti che mette sul tappeto, per validi che siano, se non è accompagnata dal consenso di chi deve attuarla, gli insegnanti, e di chi ne è destinatario, gli studenti e le loro famiglie: e non si conquista la fiducia degli utenti se non si prevede per loro la possibilità di intervenire a suggerire dei cambiamenti nella fase di attuazione, possibilità che la scuola italiana non ha mai previsto, e che resta una delle incognite nel piano di riforme previsto. La *gestione della transizione* è sempre stata il punto debole delle riforme della scuola italiana: possiamo solo auspicare che questa volta i processi di valutazione e trasformazione siano previsti e messi in grado di funzionare.

La certificazione delle competenze sviluppate in contesti di apprendimento formale, non formale e informale

MICHELE PELLERÉY¹, OLGA TURRINI²

Parte prima: UNA PROSPETTIVA STORICO-CRITICA

Per inquadrare in maniera adeguata, anche concettualmente, la questione è bene ripercorrere per sommi capi le origini, i fondamenti teorici e gli sviluppi attuali della problematica.

1. Sulle radici storiche

Il riconoscimento della competenza a operare in un certo ambito dell'attività umana ha una lunga tradizione. Nell'antichità greca e romana esistevano già corsi diretti a preparare i cittadini a svolgere la loro azione professionale e si era approfondita la ricognizione delle qualità che dovrebbero caratterizzare la competenza personale nello svolgere determinate professioni. La più celebre opera del periodo romano è certamente quella di Quintiliano: *Institutiones oratoriae*, che in una traduzione libera si può dire: come formare un cittadino competente nel campo della vita pubblica. La parola latina *institutiones* deriva dal verbo *statuo*, il cui significato immediato è dare fondamento, costruire. Tale termine viene usato nei due significati principali: di attività o processo costitutivo, e di "costruzione" come risultato di tale attività o processo. Nel contesto formativo il termine evoca la collocazione in uno *status* ideale dal punto di vista cognitivo, affettivo e volitivo, secondo la triplice articolazione aristotelica delle dimensioni fondamentali dell'essere e dell'agire umano.

Nel periodo alessandrino sono presenti *institutiones* sia riferite alla raccolta di elementi caratterizzanti un ambito del sapere, a esempio giuridico, oppure relative

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

² Responsabile macro area mercato del lavoro ISFOL.

allo sviluppo di competenze come quelle connesse con l'arte retorica da esercitare in ambito pubblico, a esempio in tribunale. Tuttavia nell'un caso e nell'altro l'uso di tali *institutiones* da un punto di vista formativo si poneva nella prospettiva più ampia di dare fondamento e sviluppo alla collocazione del formando nello *status* di uomo completo ed equilibrato non solo dal punto di vista del suo conoscere, bensì anche da quello del suo agire e della sua partecipazione alla vita pubblica. Nel periodo imperiale il termine *institutio* evocava anche la formazione di funzionari pubblici che non solo conoscono il corpus delle leggi, ma sanno anche farne loro uso validamente e onestamente nella pratica istituzionale.

In Quintiliano si ha nella descrizione di competenza una integrazione tra il concetto di *peritus* (perito) in un ambito di attività professionale particolare e quello di *bonus* (buono) come qualità fondamentale della persona: "Ci proponiamo di formare l'oratore completo, il quale non può non essere anche un uomo onesto, e perciò da lui pretendiamo non solo un'eccellente capacità professionale, ma anche tutte le virtù dell'animo"³. La perizia professionale deve essere innestata in una matrice di probità di vita: *vir bonus, dicendi peritus*.

Nel medioevo, la nascita delle università avvenne insieme alla introduzione di titoli professionali specifici: le licenze. Così si ebbero le licenze di insegnare determinate discipline, di svolgere attività medica, di esercitare le professioni giuridiche. E non bastava aver seguito i corsi, le lezioni *ex cathedra*, le disputazioni, ma soprattutto occorreva aver dimostrato pubblicamente di possedere le conoscenze e le competenze proprie della pratica professionale per la quale si intendeva conseguire la licenza di operare.

Più o meno nello stesso periodo nel quale si costituirono le università, in Europa si svilupparono le corporazioni delle arti e dei mestieri. Si trattava di associazioni create per regolamentare e tutelare le attività degli appartenenti ad una stessa categoria professionale. In Francia presero il nome di *Guildes*, in Inghilterra *Guilds*, in Spagna *Gremios*, in Germania *Zünften*. Indipendentemente dalle diversità e dal coinvolgimento politico più o meno profondo, il compito primario di ogni corporazione era la difesa dell'esercizio del proprio mestiere; e chi lo praticava, pur non essendovi iscritto, veniva considerato dalla corporazione un lavoratore che costituiva un potenziale pericolo verso gli iscritti. Esse avevano dunque lo scopo non solo di preparare i nuovi adepti ma anche di riconoscerne e tutelarne le competenze proprie della professione, in particolare di fronte alla concorrenza e alla intrusione nella pratica professionale di persone non adeguatamente competenti. Il termine latino più usato per indicare tali associazioni era quello di *Collegia*. Gli attuali collegi e ordini professionali si ricollegano proprio alla tradizione avviata in epoca medioevale. Fin dal loro inizio è stato presente l'intervento pubblico per regolare la vita e l'influenza delle corporazioni nella vita pubblica e sociale.

Nei tempi più vicini a noi le principali attività professionali di grande impatto sociale sono state protette da possibili intrusioni di incompetenti mediante le cosid-

³ QUINTILIANO, *Istituzione oratoria*, Torino, UTET 1968, 69.

dette abilitazioni pubbliche a esercitarle. Di qui il nome di professioni protette o regolamentate. In molti Paesi ancora oggi sono gli ordini professionali a gestire la formazione e il riconoscimento delle competenze necessarie per essere abilitati all'esercizio di determinate professioni. Dove lo Stato centralistico ha preso il sopravvento, tali abilitazioni sono state regolate e in molti casi gestite direttamente dalla stessa Autorità pubblica, spesso con l'ausilio delle istituzioni scolastiche e universitarie pubbliche. Così alcuni titoli scolastici o di istruzione superiore assunsero anche il ruolo di titoli abilitanti all'esercizio di determinate attività professionali.

La razionalità che stava e sta alla base di tali certificazioni di competenza era ed è di tipo protettivo: per determinate categorie di lavoratori, di fronte a possibili intrusioni e condizionamenti; per la collettività, come garanzia di qualità delle prestazioni di chi possedeva tali titoli; per difendere diritti e privilegi conseguiti nel tempo; per sanzionare comportamenti giudicati negativi per l'onorabilità della professione stessa.

2. Sulle radici teoriche

Per comprendere gli sviluppi attuali della certificazione di competenza occorre riconsiderare alcuni termini della questione. In primo luogo il concetto di pratica professionale. All'inizio degli anni ottanta ha avuto un impatto non indifferente la pubblicazione di un'opera che ha centrato le sue argomentazioni proprio sul concetto di pratica intesa come «una coerente e complessa forma dell'attività umana, cooperativa e socialmente stabilita, attraverso cui si realizzano i beni immanenti di questa forma di attività durante il processo messo in atto per raggiungere quegli standard delle eccellenze che sono propri dell'attività stessa e la definiscono allo stesso tempo. Il risultato di questa attività è un'estensione sistematica delle facoltà umane di raggiungere l'eccellenza e delle concezioni umane dei fini e dei beni coinvolti»⁴ (MacIntyre, 1988, 225).

Il raggiungimento di un livello di eccellenza nello svolgimento di una pratica non è quindi solo un fatto soggettivo, la percezione di competenza, bensì anche sociale, pubblico, proprio perché la pratica nella quale si è inseriti ha caratteri sociali, pubblici, che ne garantiscono non solo il valore collettivo, ma anche gli standard di riferimento. Riconoscere la competenza di una persona nel portare a termine nel migliore dei modi gli impegni che caratterizzano tale pratica è la base per potere giungere a qualche forma di attestato che la garantisce.

La questione centrale che sollecita un approfondimento dell'argomentazione sta nel fatto che il concetto di competenza, come quello di intelligenza o di saggezza pratica, è una elaborazione teorica, un costrutto. Di conseguenza la competenza di una persona non è direttamente osservabile, misurabile; sono invece osservabili e, in qualche modo, misurabili le sue manifestazioni o prestazioni. Un uomo viene de-

⁴ McINTYRE A., *Dopo la virtù*, Milano, Feltrinelli 1988, 225.

finito saggio perché si comporta normalmente in maniera saggia; un medico si riconosce come competente in quanto le sue prestazioni rispondono normalmente ai requisiti di qualità definiti dalla comunità scientifica di appartenenza. Analogo concetto è quello di perizia professionale.

Nell'approfondire il concetto di competenza da un punto di vista teorico è necessario tener conto, quindi, della sua natura relazionale secondo almeno tre grandi riferimenti: il soggetto che agisce, i compiti da svolgere, la pratica sociale e collaborativa nella quale si è inseriti⁵.

La prima relazione è tra il soggetto e il compito da svolgere. Si attiva in tale relazione un processo che il soggetto deve essere in grado di gestire e nel quale entrano in gioco sia le caratteristiche peculiari della persona, sia quelle del compito o della situazione lavorativa. Si tratti di riflettere su una questione, di interpretare una situazione, di risolvere un problema, di realizzare un prodotto, di affrontare una situazione di lavoro o di relazione sociale, la competenza di una persona si evidenzia nell'essere in grado di attivare, guidare, sostenere, controllare, valutare il processo che permette di conseguire il risultato atteso. Ciò vale non solo nel caso di attività esterne al soggetto, ma anche di attività che si svolgono solo al suo interno. Il pensiero e la riflessione sono anch'essi azioni interiori che si attuano in forma di conversazione, un argomentare tra sé e sé, un porsi domande e cercare di rispondervi, una ricerca di soluzioni e insieme una critica serrata ad esse. Un tipo di conversazione che si attiva analogamente quando l'interlocutore è esterno, come il compito da svolgere o la situazione lavorativa. Si tratta di un'attività che è tanto più sentita e significativa quanto più il soggetto ne è coinvolto e motivato; tanto più sfidante quanto più essa è percepita come complessa e poco familiare; tanto più agevole, quanto più egli pensa di possedere le risorse in termini di conoscenze, abilità ed esperienza necessari per affrontarla; ecc.

In effetti la generazione dell'intenzione di agire, di impegnare le proprie energie in una direzione, deriva dall'interazione tra il sistema del sé (conoscenze concettuali e operative; motivi, valori e convinzioni; attribuzioni di valore nei riguardi di sé, degli altri e del contesto lavorativo, ecc.) e la percezione della situazione specifica o del compito da affrontare e delle sue caratteristiche⁶. In altre parole ha un ruolo

⁵ Si tratta di tre dimensioni che, a nostro avviso, caratterizzano una competenza, e cioè la dimensione soggettiva, quella oggettiva e quella intersoggettiva. Nel considerare tali dimensioni, però, si può essere tentati di isolare il soggetto dall'oggetto, nel senso di esaminare con cura le qualità proprie della persona, le sue conoscenze e abilità possedute nella loro trasformazione personale, le motivazioni e i significati che guidano i suoi comportamenti; e, separatamente, per quanto concerne l'oggetto, un'analisi attenta del compito da svolgere e delle sue esigenze in termini di risultati da conseguire. Questa lettura può condurre a trascurare ciò che caratterizza il concetto stesso di competenza: la relazione esistente tra il soggetto e il compito da svolgere o la situazione sfidante. Inoltre, la natura stessa di una competenza personale si definisce in gran parte in riferimento alla pratica umana nella quale egli è inserito. A questo proposito si può leggere il secondo capitolo del volume: PELLERÉY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, Scandicci, La Nuova Italia 2004.

⁶ Cfr. PELLERÉY M., *Educare*, Roma, Las, 1999, 66-67. Vedi anche: NUTTIN J., *Teoria della motivazione umana*, Roma, Armando 1983.

del tutto rilevante una componente della competenza che possiamo denominare interpretativa, in quanto si tratta di dare senso a una situazione (o a un problema), cogliendone gli aspetti che implicano un intervento che la modifichi secondo un obiettivo preciso e, contemporaneamente percepire se si è in grado di affrontare tale situazione in maniera valida ed efficace⁷.

La seconda relazione è tra il soggetto e il contesto sociale e collaborativo nel quale si è inseriti. Da questo punto di vista è utile evocare quanto descritto da E. Wenger e collaboratori⁸ circa le comunità di pratica. Si ha una rivalutazione dell'apprendistato pratico e dei processi di apprendimento da modelli, insieme alla valorizzazione del concetto di zona di sviluppo prossimale dovuto a L.S. Vygotskij⁹. Nello sviluppo delle competenze è chiaro il ruolo di una realtà viva e dinamica di pratica, soprattutto se si considera come, accanto al singolo partecipante, esistono in genere numerosi altri soggetti, che, differendo tra loro per livello di sviluppo delle conoscenze, abilità e competenze, possono costituire un sistema di reciproco aiuto e sostegno. Inoltre, normalmente ci sono soggetti già esperti che sono in grado di sollecitare, guidare e valutare l'impegno apprenditivo dei meno competenti. L'intero sistema comunitario viene così a costituirsi con un sistema di relazioni di aiuto, guida e sostegno non solo nello stimolare le manifestazioni della competenza ma anche, se non soprattutto, nel promuoverne lo sviluppo.

La terza relazione si evidenzia se teniamo presente come sia il soggetto che agisce, sia il compito da svolgere siano inseriti in un contesto culturale e pratico che evolve nel tempo e si differenzia geograficamente. Nella teoria psicologica dell'attività socioculturale, e in particolare negli studi di Engeström¹⁰, il discorso si allarga a considerare un primo livello di sistema dell'attività che oltrepassa il singolo evento per considerare una complessa struttura di azioni umane segnate da mediazioni e interazioni collettive che si modificano nel tempo adattandosi alle mutate circostanze e all'evoluzione degli artefatti umani (tecnologie, linguaggi, ecc.). In altre parole, alla materialità dell'azione specifica va congiunta la sua lettura e inter-

⁷ Questo processo può essere esaminato utilizzando il quadro concettuale del transfer, cioè del processo attraverso il quale una competenza già raggiunta riesce a essere modulata o addirittura trasformata per affrontare un situazione nuova e/o più complessa, evidenziandone i caratteri e le condizioni necessarie per una sua attivazione positiva. In altra occasione ho studiato tale processo giungendo alla conclusione che alla base della attivazione della gestione del processo sta l'intenzione e la voglia di impegnarsi in esso. Cfr. a esempio: PELLERREY M., *Processi di transfer delle competenze e formazione professionale*. In ISFOL, *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo* (a cura di C. Montedoro), Milano, FrancoAngeli 2002, 113-153.

⁸ Cfr. WENGER E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina, 2006; WENGER E. - McDERMOTT R. e SNYDER W.M., *Coltivare comunità di pratica*, Milano, Guerini 2007.

⁹ La zona di sviluppo prossimale in ambito educativo può essere così descritta: "l'insieme delle conoscenze, capacità e competenze che l'educando può manifestare solo con l'aiuto di chi già le possiede".

¹⁰ Cfr. a esempio: ROTH W.M. e LEE Y.J., *Vygotsky's neglected legacy. Cultural-historical activity*, *Review of Educational Research*, 2007, 2, 186-232.

pretazione secondo un quadro di riferimento storico-culturale. Tale posizione è analoga a quella aristotelica evidenziata da McIntyre circa il fatto che la singola azione si iscrive in una pratica e il suo valore può essere colto solo a partire dal senso e valore che la pratica stessa ha nel contesto della comunità umana nella quale si attua. Di conseguenza, la qualità della competenza di una persona non può essere riferibile solo alla sua manifestazione in caso specifico e isolato, bensì entro una cornice assai più complessa di criteri di riferimento presenti nella comunità. Un compito, una sfida lavorativa non può essere colta solo in riferimento a se stessi, bensì tenendo conto, anche se non soprattutto, del contesto pratico, sociale e culturale nel quale tale compito o sfida si colloca.

Tutto ciò porta a considerare attentamente il fatto che un riconoscimento di competenza è legato certamente a riscontri sociali, pubblici di prestazioni che permettono di inferire la competenza di una persona, ed eventualmente un suo livello di eccellenza, in un contesto di pratica professionale, ma che quest'ultima subisce nel tempo anche sostanziali evoluzioni. Basti pensare alle trasformazioni che sempre più rapidamente caratterizzano le tecnologie e le forme organizzative dei sistemi di produzione di beni e servizi.

Il riconoscere poi la competenza di qualcuno nel contesto di una pratica lavorativa non può derivare solo da una sua occasionale manifestazione, occorre che in più situazioni la persona riesca ad affrontare positivamente i compiti che caratterizzano tale pratica. Un giudizio di competenza segue infatti un percorso di consolidamento circa la sua fondatezza a partire da adeguati riscontri ed evidenze raccolte.

3. L'attenzione europea per la certificazione delle competenze

Con lo sviluppo delle società industrializzate e l'introduzione di tecnologie sempre più complesse si è riconosciuta parallelamente la necessità di garantire sia la proprietà, sia la società dal malfunzionamento o rottura di attrezzature costose o dai danni alle persone o agli ambienti pubblici. Così per poter guidare mezzi di trasporto sia navali, sia terrestri, sia, in seguito aerei, si doveva superare una serie di prove di verifica delle conoscenze e competenze effettivamente acquisite. Le stesse qualifiche professionali ai vari livelli dovevano garantire che i loro possessori fossero in grado di svolgere le mansioni e assumere i ruoli lavorativi a esse correlate in maniera valida e produttiva.

L'Autorità pubblica ha dovuto sviluppare un sistema che da una parte promuovesse le competenze richieste nelle varie professioni e, dall'altra, certificasse il loro raggiungimento. I limiti intrinseci di tali operazioni stavano sia nel carattere nazionale di tali politiche, sia nel considerare le qualifiche professionali abbastanza stabili nelle loro articolazioni e caratterizzazioni. Ma in ambedue i casi gli sviluppi hanno provocato non pochi problemi al sistema. L'apertura in Europa di un mercato comune delle merci e del lavoro con la costituzione della CEE prima ed ora dell'U-

nione Europea e la contemporanea veloce trasformazione del sistema produttivo hanno imposto non pochi cambiamenti.

A partire dalla fine degli anni ottanta la comunità europea ha iniziato ad affrontare il problema della certificazione delle competenze a causa delle esigenze poste dal mutuo riconoscimento delle attestazioni di qualificazione professionale rilasciate dai vari paesi membri. Si tratta di qualcosa di analogo a quanto in seguito è avvenuto a livello dei titoli scolastici e universitari. La prospettiva di riferimento era quella di favorire la mobilità delle persone, dei lavoratori e degli studenti all'interno di uno spazio comune di vita, di studio e di lavoro.

Nel decennio 1989-1999 sono state pubblicate tre direttive europee (CEE 89/48; CEE 92/51; CEE 99/42) che hanno sancito tre principi di riferimento comuni: a) la necessità di sviluppare una reciproca fiducia tra i sistemi formativi dei Paesi membri; b) impostare meccanismi di riconoscimento delle qualificazioni che tenessero in conto soprattutto delle persone e dei loro diritti; c) rilasciare attestazioni di competenza comparabili sulla base di un "apprezzamento delle qualità personali, delle attitudini e delle conoscenze del richiedente da parte di un'autorità, se non c'è una preventiva formazione sistematica".

Si fa strada, accanto alla necessità di certificare la competenza raggiunta da una persona nello svolgere una determinata attività lavorativa a fini di garanzia della società e del mondo del lavoro: a) il diritto di ciascuno a vedere riconosciute le competenze effettivamente acquisite, comunque esse siano state conseguite; b) l'articolazione delle competenze in unità o nuclei che possono essere considerati separatamente da una qualificazione professionale completa e integrati secondo varie figure professionali; c) la possibilità di certificare il raggiungimento di competenze caratterizzanti tali unità o segmenti, anche indipendentemente dalla qualificazione richiesta da una particolare figura professionale. Basti qui ricordare gli sviluppi della certificazione delle competenze linguistiche nelle lingue straniere secondo un quadro di riferimento comune europeo e delle competenze informatiche secondo gli impianti valutativi coordinati a livello europeo dalle varie associazioni di informatici.

Gli sviluppi di tali orientamenti hanno portato nel 2002 alla individuazione da parte dell'Unione Europea di alcune linee guida per quanto riguarda il riconoscimento reciproco delle qualificazioni in vista di un potenziamento della mobilità nel mercato del lavoro, in particolare per quanto riguarda le professioni regolamentate. In tale documento si parla ancora di una distinzione di livelli di qualificazione sulla base della considerazione del tempo dedicato al processo formativo in analogia a quanto definito nel 1985 (CEE 85/768)¹¹. A esempio il livello 3 "corrisponde a una

¹¹ A esempio per il livello 2 si dice: "Formazione che dà accesso a questo livello: istruzione obbligatoria e formazione professionale (compreso in particolare l'apprendistato). Questo livello corrisponde ad una qualifica completa per l'esercizio di una attività ben definita con la capacità di utilizzare i relativi strumenti e tecniche. Si tratta principalmente di un lavoro esecutivo che può essere autonomo nei limiti delle tecniche ad esso inerenti".

formazione di livello post-secondario di almeno 1 anno e inferiore a 3 anni”, mentre per il livello 4 si esige “una formazione di livello superiore o universitario di almeno 3 anni e inferiore a 4 anni”. Tuttavia si precisano anche varie forme di equivalenza formativa, che includono tirocini e/o pratica professionale. In tale documento vengono anche considerati, in analogia a quanto ormai in atto a livello universitario, i cosiddetti crediti formativi descritti spesso come unità di competenze riconoscibili, capitalizzabili e trasferibili.

Il salto di qualità rispetto a queste indicazioni avviene alla fine del primo decennio del nuovo millennio con l’approvazione del Quadro Europeo delle Qualificazioni (EQF), con la considerazione ormai esclusiva dei risultati di apprendimento effettivamente raggiunti, senza più tener conto dei percorsi formativi seguiti, e la definizione del sistema dei Crediti Europei nell’ambito della Formazione Professionale (ECVET). Viene anche codificata la nozione di competenza e si giunge alla prospettazione di otto competenze chiave per l’apprendimento permanente.

Le trasformazioni progressive dell’impianto europeo nei riguardi della certificazione delle competenze ha portato in primo luogo alla considerazione di un diritto individuale a vedere riconosciuta la propria competenza a operare in ambiti di pratiche lavorative o sociali, e questo indipendentemente dall’aver o meno seguito corsi di formazione specifici. In qualche modo si è spostato l’accento sulla persona e i suoi apprendimenti, rispetto ai sistemi e ai processi di istruzione e di formazione. La formula adottata è quella di considerare le competenze come il risultato di processi complessi di interazione formativa attuati in contesti sia formali, sia non formali e informali e di conseguenza la necessità di separare i risultati di apprendimento dal contesto nel quale essi sono stati raggiunti. La certificazione delle competenze effettivamente raggiunte da ciascuno implica in questa prospettiva processi valutativi in qualche modo separabili da quelli presenti nelle istituzioni educative e formative, con reciproche influenze metodologiche. A testimonianza di ciò sta lo sviluppo dei cosiddetti “supplementi al diploma”, attestati che si accostano al titolo scolastico, accademico, o tecnico-professionale per indicare il livello di conoscenze, abilità e competenze che è stato affettivamente raggiunto e che ha permesso di rilasciare tale certificato.

4. Sulla certificazione di competenza nei contesti di apprendimento formali, informali e non formali

Nella riflessione promossa dal Cedefop si è giunti nel 2004 alla definizione di un insieme di termini in uso nelle normative europee¹². Tra questi si evidenziano le definizioni relative agli apprendimenti conseguiti nei diversi contesti: formali, non formali e informali. È utile richiamare tali definizioni terminologiche.

¹² CEDEFOP, *Terminology of European education and training policy*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008.

- 1) *Apprendimento formale*. Apprendimento erogato in un contesto organizzato e strutturato (per esempio, in un istituto d'istruzione o di formazione o sul lavoro), appositamente progettato come tale (in termini di obiettivi di apprendimento e tempi o risorse per l'apprendimento). L'apprendimento formale è intenzionale dal punto di vista del discente. Di norma sfocia in una convalida e in una certificazione.
- 2) *Apprendimento non formale*. Apprendimento erogato nell'ambito di attività pianificate che non sono specificamente concepite come apprendimento (in termini di obiettivi, di tempi o di sostegno all'apprendimento). L'apprendimento non formale è intenzionale dal punto di vista del discente.
- 3) *Apprendimento informale*. Apprendimento risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero. Non è strutturato in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse dell'apprendimento. Nella maggior parte dei casi l'apprendimento informale non è intenzionale dal punto di vista del discente.

Alle due ultime definizioni si collegano alcune note: a) i risultati dell'apprendimento non formale possono essere convalidati e sfociare in una certificazione, mentre i risultati dell'apprendimento informale in genere non sfociano in una certificazione, ma possono essere convalidati e certificati nel quadro del riconoscimento dei programmi di apprendimento precedenti; l'apprendimento non formale è talora denominato «apprendimento semi-strutturato», mentre l'apprendimento informale è detto anche apprendimento «esperienziale» o «fortuito» o casuale.

Si tratta di definizioni certamente utili per impostare discorsi relativi ai processi di apprendimento che conducono a risultati effettivi in termini di conoscenze, abilità e competenze. Anche perché ormai, come accennato precedentemente, l'attenzione si è spostata dai sistemi formativi, e relativa strutturazione temporale, organizzativa e curricolare, ai risultati conseguiti dai singoli soggetti e che questi sono in grado di dimostrare al termine di un processo di apprendimento formale, non formale o informale.

L'apprendimento definito "formale" è dunque l'apprendimento che ha luogo in un contesto organizzato e strutturato, per ciò stesso esplicitamente costituito in termini di obiettivi, tempi e risorse. È intenzionale dal punto di vista sia dell'apprendente, ma anche da quello del sistema formativo, e per sua natura conduce a una validazione e certificazione. Basti pensare ai processi formativi che sono propri delle istituzioni scolastiche o di istruzione superiore.

Quanto agli altri contesti nei quali si possono sviluppare le competenze personali, e che vengono definiti non formali e informali, recentemente Patrick Werquin¹³ ha osservato che la questione è più sfumata. A suo giudizio si può pensare a un continuo che va da contesti chiaramente informali, come le attività quotidiane che si svolgono sul posto di lavoro, in famiglia, nel tempo libero e che non sono certo

¹³ WERQUIN P., *Recognising Non-formal and Informal Learning*, OECD, 2010.

esplicitamente definite in termini di obiettivi, tempo e supporto formativo, a contesti che si avvicinano a quelli formali, perché in essi si manifestano forme di intenzionalità più esplicite, attività più sistematiche e organizzate, in vista dello sviluppo di competenze specifiche.

A suo giudizio si può ipotizzare una gradazione progressiva di formalità basata su alcuni aspetti significativi propri dei contesti nei quali si svolgono gli apprendimenti:

- a) si tratta di istituzioni istruttive o formative esplicitamente destinate a promuovere gli apprendimenti e regolate da norme statali o regionali?
- b) si tratta di organizzazioni per le quali esistono forme di assicurazione della qualità delle attività apprenditive sviluppate?
- c) si tratta di percorsi formativi ben strutturati dal punto di vista curricolare e che portano a titoli e certificazioni garantiti dall'autorità pubblica?

Egli propone di tener presente quindi di un continuo che tiene conto di alcune scale di riferimento. Agli estremi si collocano contesti chiaramente definibili come formali o informali, tra questi si possono collocare gli altri contesti che possono avvicinarsi di più a quelli formali o a quelli informali.

| Apprendimento formale | Apprendimento non formale | Apprendimento informale |
|--|----------------------------------|---|
| L'apprendimento è deliberato | ----- | L'apprendimento non è deliberato |
| L'apprendimento è strutturato in forma curricolare | ----- | L'apprendimento non è strutturato in forma curricolare |
| L'apprendimento è regolato dall'autorità pubblica | ----- | L'apprendimento non è regolato dall'autorità pubblica |
| Ci sono meccanismi di controllo della qualità | ----- | Non ci sono meccanismi di controllo della qualità |
| I contesti sono strutturati, e controllati | ----- | I contesti non sono intenzionali, strutturati e controllati |

Dalla considerazione di tale continuo possono derivare anche alcune indicazioni comuni circa i percorsi da seguire nella certificazione di competenza. Le linee guida elaborate in sede Cedefop per validare l'apprendimento non formale e informale possono essere richiamate subito per evidenziare alcune analogie con gli orientamenti emergenti anche nei contesti di apprendimento più formali. In effetti il riconoscimento delle competenze personali segue un percorso i cui passaggi possono essere così riassunti.

Primo passaggio. Identificazione della competenza considerata e raccolta della documentazione disponibile, in altre parole identificare ciò che un soggetto conosce ed è in grado di valorizzare in compiti coerenti con la competenza in oggetto, sulla base di opportune evidenze. In questo passaggio è coinvolto il soggetto stesso, magari con l'aiuto di qualcuno più esperto.

Secondo passaggio. Stabilire ciò che effettivamente il soggetto conosce ed è in grado di fare in maniera consapevole e responsabile. Entra in gioco sia un processo di autovalutazione, sia di valutazione esterna per giungere a una conclusione che sia affidabile e pertinente.

Terzo passaggio. Si tratta ora di validare il quadro valutativo raggiunto rispetto a un riferimento esterno o standard, cioè a quanto viene richiesto non solo come patrimonio di conoscenze e abilità, ma anche come capacità di loro valorizzazione rispetto a compiti caratterizzanti un certo livello di competenza.

Quarto passaggio. Se le esigenze di qualificazione rispetto agli standard previsti sono state soddisfatte, allora l'autorità che ne è competente può redigere un documento che lo certifica, specificando quanto il soggetto sa, sa fare e sa valorizzare in un ambito specifico di competenza.

Quinto passaggio. È il passaggio spesso più problematico nei casi di certificazione degli apprendimenti conseguiti nei contesti informali e non formali, riguarda, infatti, il riconoscimento sociale, cioè l'accettazione da parte della società, nelle sue varie articolazioni, di tale documentazione come assicurazione di competenza spendibile sia nel campo dello studio, sia in quello del lavoro.

Nei prossimi due contributi esploreremo più nei dettagli le problematiche precedentemente accennate sia negli ambiti più formali, sia in quelli più informali o non formali.

Il riconoscimento delle competenze nel Regno Unito: Accreditation of Prior Experiential Learning

ROBERTO FRANCHINI¹

Nel 2004 Jonathan Garnett, Derek Portwood e Carol Costley, nel pubblicare un'ampia ricerca sullo stato dell'arte riguardo al diritto del riconoscimento delle competenze nel Regno Unito, utilizzarono la felice espressione "Bridging Rethoric and Reality"². Questo invocato passaggio dalla retorica alla realtà dei fatti tarda ancora ad essere pienamente realizzato in Italia, laddove il tema della certificazione delle competenze comunque acquisite non ha ancora rintracciato un terreno stabile ove edificare e crescere, a vantaggio dei cittadini.

Pertanto, l'analisi di esperienze, come quella inglese, che possono essere considerate stabili, cioè per così dire a sistema, può essere particolarmente significativa, consentendo già di soppesare vantaggi e limiti non solo del progetto generale, ma anche di una particolare configurazione metodologica che esso ha assunto.

1. Il contesto del sistema di istruzione inglese

Per comprendere bene il sistema di riconoscimento delle competenze inglese, occorre comprendere gli elementi che, nell'esame della configurazione concreta del sistema di istruzione inglese³, possono essere interpretati come facilitanti rispetto alla nascita e al consolidamento della procedura.

Prima di addivenire agli elementi specifici delle politiche formative, una considerazione generale deve essere fatta circa la strategia generale del modo di fare politica in Inghilterra, aspetto che costituisce una delle condizioni necessarie per

¹ Università di Genova.

² Cfr. GARNETT J. - PORTWOOD D. - COSTLEY C., *Accreditation of prior experiential learning (APEL) in the UK*, UVAC, 2004. La ricerca era stata commissionata direttamente dal Learning and Skills Council (ora Skills Funding Agency, agenzia che ha come compito istituzionale la programmazione e il finanziamento della formazione professionale nel Regno Unito) al Middlesex University's National Centre for Work Based Learning Partnerships, diretto dal professor Jonathan Garnett.

³ Cfr. FRANCHINI R., *Il caso inglese*, in GAY G. - NICOLI D. (a cura di), *Sistemi di istruzione e formazione professionale a confronto. Francia, Germania, Inghilterra, Svizzera*, Milano, Guerini e associati 2008.

comprendere pienamente lo sviluppo di APEL, così come dell'offerta formativa complessiva. L'architettura istituzionale inglese è infatti nel suo complesso contrassegnata da orientamenti liberali, che hanno la loro continuità al di là dell'alternanza della leadership politica del paese; pertanto, in grado di conferire forti deleghe agli attori privati, mentre concepisce le misure di governo come protocolli di qualità e linee guida più che come strumenti di controllo. "Si tratta in altri termini di un modello che presuppone l'esistenza di un rapporto flessibile e negoziale tra Stato e rappresentanze di interessi, organizzate in vere e proprie *lobby* (missione esplicitata da molte delle Agenzie che gestiscono le qualifiche)"⁴.

Dal punto di vista specifico delle politiche di istruzione, invece, la prima e più importante considerazione riguarda la forte centratura sugli esiti (*outcomes*) che caratterizza il modello di formazione del Regno Unito. Infatti, laddove i sistemi formativi sono centrati sugli *input*, cioè su programmi intesi come elenco dettagliato di conoscenze e abilità da insegnare, risulta quantomeno difficile riconoscere nell'esperienza analogie con i fini e il metodo del contesto formale. Non esiste alcuna esperienza che possa surrogare il *setting* della classe, intesa come luogo ove in modo rapido ed uniforme si memorizzano rilevanti quantità di informazioni: in questo senso, e cioè sul piano della conoscenza da trasmettere ed archiviare, il normale fluire dell'esperienza è tendenzialmente inefficace, se così si può dire.

Laddove al contrario, come in Inghilterra, i sistemi formativi sono centrati sugli esiti in termini di competenze, le analogie con le esperienze informali diventano palesi: il lavoro, per fare un esempio, rappresenta un potente motore di apprendimento, poiché sfida la persona ad affrontare con successo compiti e situazioni variabili, mobilitando processi di riconfigurazione della persona, e andando ben oltre il semplice reperimento di conoscenze (che, come afferma Pellerrey, possono essere "esterne disponibili"⁵) o l'addestramento di *set* di abilità.

Ora, in Inghilterra la distinzione classica tra *standard* di erogazione (intesi come vincoli nella predisposizione dell'offerta formativa, in termini ad esempio di numero di ore, di organici, di spazi e risorse a disposizione, etc.) e *standard* di risultato non ha alcun significato: l'istruzione inglese è definibile infatti come decisamente *outcome-based*, cioè fondata su un sistema di vincoli che riguardano le competenze in uscita, verificate in gran parte da organismi esterni alla scuola, i cosiddetti *Awarding Bodies*⁶.

Il Qualification Curriculum Development Agency (QCDA) è l'ente di consulenza obbligatoria che, in stretta collaborazione con il Department for Education (l'equivalente, ma in modo non così centralista, del nostro Ministero dell'Istruzione) aiuta le scuole e i college a regolamentare le proprie qualifiche, entro una compatibilità con il Qualification and Credit Framework (QCF). La valutazione degli studenti, riferita a

⁴ MARINONI C., *Modelli europei di riconoscimento delle competenze professionali acquisite attraverso percorsi di apprendimento non formali e informali. Regno Unito*, in *Sistemi di riconoscimento delle competenze acquisite sul lavoro: esperienze europee e italiane a confronto*, COGET, 2005, 17.

⁵ Cfr. PELLERREY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, Roma, La Nuova Italia Scientifica 2004, 28ss.

⁶ Cfr. FRANCHINI R., *cit.*, 107.

standards in esito, è affidata in gran parte, come già ricordato, ad enti esterni (*Awarding Bodies*), considerati di garanzia nella trasparenza del processo di certificazione delle competenze.

Più nello specifico, il sistema delle qualifiche professionali (National Vocational Qualification - NVQ), che è parte del più ampio Qualification and Credit Framework, è paradigmatico nella sua capacità di facilitare possibili alternative al modello tradizionale centrato sulla scuola e sugli *input*⁷: essendo organizzato intorno alle competenze in esito, esso riconosce la possibilità che ogni cittadino, a prescindere dal contesto di apprendimento, possa fornire le evidenze necessarie per soddisfare i requisiti della qualifica desiderata. Più ancora, essendo l'offerta altamente modularizzata, e cioè *unit-based*, le singole unità di competenza via via acquisite possono essere prima di tutto tesORIZZATE, vedendosi riconosciuti crediti spendibili, ma poi anche combinate tra loro, sino al raggiungimento di una qualifica completa, così come specificato dagli *standard* di riferimento.

Sempre nell'ambito della formazione professionale (Vocational Education and Training), la valutazione delle qualifiche professionali può avvenire anche sul posto di lavoro, configurando un ruolo attivo per le aziende, aspetto che costituisce un punto di notevole interesse dal punto di vista del non formale e informale. Questa impostazione della valutazione, decisamente centrata su competenze spendibili in ambito personale e professionale, consente di assegnare un'ampia valenza formativa ai percorsi di apprendistato: la cornice e gli *standard* per l'erogazione dell'apprendistato per ogni settore professionale vengono definiti da un altro organismo specifico, denominato Skills Funding Agency, che coordina e finanzia i percorsi attraverso una programmazione nazionale. Il riconoscimento delle competenze, e per conseguenza delle qualifiche, avviene direttamente in azienda.

Entro questa cornice istituzionale, già ampiamente disponibile alla valorizzazione del non formale e informale, e che si è andata via via diffusamente dotando di strumenti metodologici utilizzabili nell'ambito della validazione delle competenze (con i requisiti di trasparenza e affidabilità che essa comporta), si è sviluppato, particolarmente nell'ambito dell'educazione degli adulti (sia universitaria che non), un ampio movimento, scientifico e pratico, teso all'affermazione del diritto al riconoscimento degli apprendimenti comunque acquisiti. Questo movimento ha preso il nome di APEL (Accreditation of Prior Experiential Learning), o anche APL (Accreditation of Prior Learning).

2. APEL

APEL (Accreditation of Prior Experiential Learning) è un processo attraverso il quale è possibile attribuire un valore all'apprendimento non certificato, quando esso

⁷ Cfr. COLARDYN D. - BJÖRNVOLD J., *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning. National policies and practices in validating non-formal and informal learning*, Cedefop Panorama series; 117/2005, 60.

è ritenuto pertinente e spendibile rispetto al conseguimento di una qualifica nell'ambito della formazione superiore. In questo senso, APEL da corpo al principio secondo il quale l'apprendimento avviene ovunque, ed in primo luogo nel tempo libero, e solo poi nei contesti formali, che includono il posto di lavoro⁸. APEL è spesso associato ad APL (Accreditation of Prior Learning), che è un processo attraverso il quale si riconoscono crediti sia all'apprendimento esperienziale che a quello certificato, con particolare riferimento all'ambito del non formale, ma anche a quei titoli e qualifiche che risultano obsoleti, o comunque non sufficienti rispetto all'accesso alla carriera desiderata.

APEL si è diffuso a partire dagli anni Ottanta come uno strumento particolarmente vantaggioso di ammissione ai programmi di *higher education*, dimostrando di poter rappresentare una modalità efficace per dimostrare le competenze acquisite rispetto agli standard occupazionali, conseguendo qualifiche nell'ambito della cornice del National Vocational Qualification⁹.

Ciò nonostante, la complessità del processo di riconoscimento delle competenze, considerato ancora specialistico, insieme ad una certa diffidenza di una parte dell'universo accademico, ostacola la piena diffusione all'interno delle istituzioni formative, al punto tale che APEL non può ancora essere considerato parte integrante dell'offerta istituzionale del sistema formativo inglese, quanto piuttosto uno strumento particolarmente efficace di orientamento, e al contempo di promozione e marketing dell'offerta formativa di ogni singola organizzazione¹⁰. Infatti, le istituzioni che offrono un servizio stabile di riconoscimento di crediti hanno dimostrato di godere di un vantaggio strategico di non poca importanza nel consolidarsi della propria offerta formativa.

Un momento importante nel processo di validazione istituzionale del processo di APEL si è avuto con la pubblicazione da parte del QAA (Quality Assurance Agency for Higher Education), agenzia indipendente ma fortemente collegata allo Skills Funding Agency, delle Linee Guida per il riconoscimento dell'apprendimento previo¹¹. Questo documento è nato con lo scopo esplicito di incoraggiare i *provider* a costituire al loro interno un servizio permanente di riconoscimento delle competenze; al contempo, pur non costituendo un manuale per l'uso, e rimandando alle istituzioni il compito di rintracciare le modalità ritenute più efficaci per organizzare il servizio, le Linee Guida stabiliscono alcuni principi di assicurazione di qualità nell'ambito di APEL, con riferimento alle procedure di trasparenza, validità, giudizio e formazione degli operatori dedicati.

⁸ Cfr. Commission of the European Communities, Commission staff working document. *Towards a European Qualifications Framework for lifelong learning*, Brussels, 8.7.2005, sec(2005) 957. Come è noto, il documento è stato recepito dalla Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio di Europa del 23 aprile 2008, riguardante l'istituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche.

⁹ GARNETT J. - PORTWOOD D. - COSTLEY C., *cit.*, p. 6.

¹⁰ È la tesi di JOHNSON B., *Models of APEL and Quality Assurance*, Brentwood, Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer (SEEC), 2002.

¹¹ QAA, *Guidelines on the accreditation of prior learning*, 2004, disponibile via Internet al sito www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/apl/apl.pdf

In realtà, all'interno della varietà degli approcci utilizzati dalle organizzazioni per l'erogazione del processo di riconoscimento, si possono osservare alcune costanti, che in modo sempre più consistente stanno diventando riferimenti comuni per la stessa concezione di APEL.

3. Il processo di APEL

Coloro che intendono utilizzare APEL di norma devono seguire il seguente processo:

- identificare una potenziale qualifica
- confrontare le proprie precedenti esperienze di apprendimento con i requisiti del programma o della qualifica
- fornire le evidenze relative ai risultati di apprendimento in forma scritta, con altre modalità di tipo tangibile ed eventualmente anche con un colloquio¹².

L'istituzione che accredita i risultati di apprendimento raggiunti attraverso esperienze passate, dovrà, invece:

- *in modo previo*: rendere disponibili ampie informazioni relative ai propri corsi, e al contenuto (referenziale) delle qualifiche collegate, per consentire a coloro che fanno domanda di qualificazione di capire se e come le proprie esperienze passate siano coerenti con gli *outcomes* previsti in termini di competenze. Al contempo, le organizzazioni devono rendere note le procedure di riconoscimento, i tempi e le fasi in cui esse si articolano insieme agli eventuali costi da sostenere.
- *durante il processo*: assicurarsi che le evidenze dimostrate dal candidato siano sufficienti e autentiche rispetto ai risultati di apprendimento più rilevanti, identificando il numero di crediti appropriato.

Di fatto, ogni provider di *higher education* e ogni Università dotate di un servizio stabile di APEL ha la sua specifica procedura di accreditamento che segue comunque, in linea di massima, la seguente articolazione in fasi¹³:

¹² Cfr. MARINONI C., *cit.*

¹³ Descrizioni generali della procedura di APEL si possono trovare in STORAN J., *Transfine Project, UK Country Study, 2003*, disponibile via Internet al sito www.uel.ac.uk/continuum/publications/documents/Transfinereport.pdf oppure in KONRAD J., *A European inventory on validation of non-formal and informal learning, United Kingdom*, ECOTEC Research and Consulting, 2005, disponibile via Internet al sito www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/chapters/euro_inv_uk.pdf. Invece, se si vuole analizzare la descrizione di una procedura specifica, insieme ad una struttura di portfolio, si può vedere l'esperienza del Bradford College, in WILCOX J. - BROWN R., *Accreditation of Prior and Experiential Learning. A Practitioners's Guide*, disponibile sul sito www.materials.ac.uk/resources/library/apelpractitioners.pdf

- *Profiling*: consiste di norma in un'intervista tra un *assessor* e il candidato, svolta allo scopo di comprendere la reale richiesta formativa del soggetto, e, alla luce di questa, far emergere gli elementi di congruenza tra l'esperienza e la formazione pregressa e il referenziale di competenze della qualifica identificata. Nei *dossier* informativi, che normalmente vengono consegnati ai candidati prima dell'inizio di APEL, viene di solito indicato quale tipo di informazioni e documenti recare con sé all'atto del primo colloquio (profilo personale, Curriculum Vitae, certificati accademici, altre esperienze formative, etc.).
- *Raccolta delle evidenze*: in seguito al primo colloquio, prende avvio una fase di raccolta di ogni elemento che possa avvalorare il riconoscimento di una o più delle competenze identificate nella prima fase. Questo processo è a carico del richiedente, che dispone di tempo per procedere alla collezione dei materiali utili a supportare la richiesta (es. documenti riportanti il contenuto dei corsi frequentati, relazioni sulle esperienze pregresse, referenze, presentazioni, testimonianze, copia di procedure di lavoro, prodotti o prove collegati a *performances*, etc.). Per accompagnare il candidato durante questa fase, particolarmente delicata e affidata alla sua personale iniziativa, alcuni servizi di APEL forniscono il supporto di un tutor a distanza, e/o la disponibilità di una check-list contenente un elenco di possibili evidenze, con chiare esemplificazioni. Inoltre, viene di norma consegnato un formato di *portfolio of evidence* (cfr. fig. 1), onde consentire un'organizzazione della raccolta tale da rendere i materiali direttamente comparabili con i *learning outcomes* della qualifica prescelta.
- *Valutazione delle evidenze*: il primo elemento di valutazione riguarda la completezza del portfolio e la sua organizzazione. In seguito, ogni singolo materiale viene esaminato allo scopo di determinarne la validità e la sufficienza rispetto alla relativa competenza. Per le unità di competenza ritenute centrali, l'esame è particolarmente approfondito, mentre il provider può stabilire che per alcune competenze, da considerare soltanto desiderabili, l'esame sia meno severo. Al termine deve essere raggiunto un sostanziale accordo tra valutatore e candidato, mentre può essere accordata un'ulteriore cornice di tempo per raccogliere ulteriori evidenze, che potrebbero essere state trascurate o non considerate durante la prima selezione.
- *Accreditamento*: è la fase cruciale, nella quale viene esercitato il giudizio intorno all'ammissione al corso, al numero di crediti riconoscibili o persino alla completa esenzione, e cioè all'ottenimento della qualifica. In sostanza, si può dare il caso di una completa dimostrazione delle competenze richieste per ottenere la qualifica, e in questo caso si è ammessi a sostenere l'*assessment* per ottenerla, oppure, situazione molto più probabile, vengono certificate unità di competenza corrispondenti a moduli e vengono indicati quali percorsi di apprendimento si devono sviluppare per completare il ventaglio di competenze necessarie al conseguimento della qualifica. Questo tipo di accreditamento consente di essere esonerati da parti del percorso di studio, mediante l'ottenimento di un *Certifi-*

*cate for achievement*¹⁴. Le Linee Guida sulla certificazione del QAA richiedono alle organizzazioni di essere molto chiare nel loro statuto di APEL (reso trasparente nei dossier consegnati al candidato), precisando il numero massimo di crediti per principio riconoscibili attraverso il procedimento¹⁵.

- *Riflessione*: normalmente viene indicata l'esistenza di un ultimo *step*, che riguarda la riflessione sull'intero percorso, e particolarmente sulla congruenza tra le aspettative e gli esiti, su ciò che ha appreso di sé attraverso lo stesso procedimento di riconoscimento, sul grado di consapevolezza del proprio bagaglio di competenze, sul significato dei crediti conseguiti, sull'importanza del progetto formativo così inaugurato, sino alla volontà di progettare eventuali azioni future per costruire altre competenze sulla base di quelle riconosciute.

Fig. 1 - Esempio di portfolio¹⁶

UNIT / MODULE EVIDENCE SHEETS

Unit no. and title: _____ Candidate: _____

Unit level: _____ Unit value: _____ AP(E)L Tutor: _____

| Learning outcome or Performance Criteria | Evidence for achievement | Date | Level | Grade | Folio Ref. | Tutor | Internal verification | External verification |
|--|--------------------------|------|-------|-------|------------|-------|-----------------------|-----------------------|
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |

Date: _____

¹⁴ Cfr. MARINONI C., *cit.*, p. 11.

¹⁵ Cfr. QAA, *cit.*, 7, principio n. 2: "Where limits are imposed on the proportion of learning that can be recognized through the accreditation process, these limits should be explicitly stated. The implications for progression, the award of any interim qualification and the classification or grading of a final qualification should be clear and transparent". Allo stato attuale, per la verità, sono pochi i *provider* disposti a riconoscere sulla base dell'esperienza l'intero percorso formativo, cioè direttamente l'ottenimento della qualifica. Più frequente è il caso in cui le istituzioni dichiarano di essere disponibili a certificare il 50% dei crediti richiesti dai loro percorsi formativi.

¹⁶ Tratto da WILCOX J. - BROWN R., *cit.*

Una particolare importanza dal punto di vista metodologico riguarda la delimitazione dei criteri che devono sovrintendere all'analisi delle evidenze e al conseguente riconoscimento delle competenze. Generalmente si fa riferimento a quattro principi:

- Validità
- Sufficienza
- Aggiornamento
- Qualità, ovvero affidabilità e autenticità¹⁷.

La *validità* riguarda la congruenza tra le evidenze esaminate e le competenze oggetto di certificazione, cioè la loro pertinenza rispetto al referenziale. Accertare la validità significa dunque rispondere alle seguenti domande: le evidenze soddisfano le competenze cercate dall'istituzione o dal referenziale? Le conoscenze, abilità e competenze coinvolte dalle *performances* o comunque dalle prove affrontate con successo dal candidato sono al livello richiesto dall'istituzione o programma? Per quanto riguarda il livello della competenza richiesta (tradizionalmente articolato in cinque valori), normalmente vengono utilizzate delle rubriche, articolate in indicatori e scale di giudizio (*rating-scales*).

La *sufficienza* è naturalmente un criterio di tipo quali-quantitativo. Poiché la competenza non si deduce da una singola prestazione, ma da una pluralità di *performances*, agite nei confronti di una molteplicità di compiti e all'interno di svariati contesti¹⁸, occorre che le evidenze siano numerose e diversificate, riuscendo a coprire una ricca serie di indicatori. Naturalmente la severità di questo criterio è da ritenersi proporzionale all'importanza della competenza in esame, se essa cioè sia da ritenersi centrale rispetto al profilo o soltanto desiderabile.

Per quanto riguarda la *qualità* delle evidenze, occorre verificare l'autenticità e l'affidabilità delle stesse. Il principio di autenticità si riferisce alla proprietà delle evidenze: il valutatore deve essere *certo* che i materiali esaminati sono il frutto del lavoro e della *expertise* del candidato. Per quanto riguarda l'affidabilità, in specie per le evidenze relative agli indicatori centrali, è richiesta la triangolazione delle fonti e dei testimoni: il valutatore deve cioè avere a disposizione una pluralità di tipologie di evidenza (report, prodotti, referenze, etc.) e se possibile anche due o più testimoni, che emettono lo stesso giudizio sulle evidenze esaminate. Per garantire ulteriormente la qualità del processo di valutazione le Linee Guida del QAA raccomandano l'intervento anche di valutatori esterni ed indipendenti¹⁹.

Infine per quanto riguarda l'*aggiornamento*, il valutatore deve verificare la data di effettiva produzione delle *performances* manifestate dalle evidenze. Il valutatore

¹⁷ Cfr. WAILEY T., *How to do AP(E)L*, London, Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer (SEEC), 2002, 35. Cfr. anche WILCOX J. - BROWN R., *cit.*

¹⁸ Cfr. PELLERREY M., *cit.*

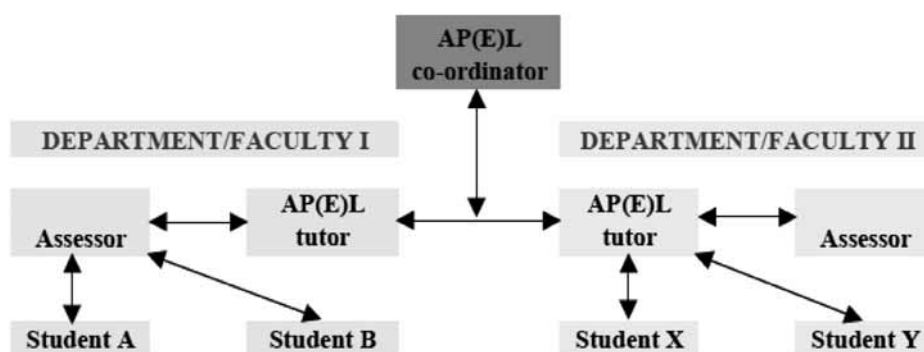
¹⁹ Cfr. QAA, *cit.*, 12, principio n. 10: "The assessment of learning derived from experience should be open to internal and external scrutiny and monitoring within institutional quality assurance procedures."

deve essere *certo* che le evidenze sono abbastanza recenti da essere una misura delle attuali competenze del candidato. Inoltre, le evidenze non risultare obsolete rispetto ad eventuali cambiamenti contestuali, organizzativi e tecnologici che possono essere avvenuti nel settore professionale di riferimento. In generale, il valutatore deve essere in grado di indicare la "vita" di una competenza: normalmente ed in caso di incertezza occorre assicurare che le competenze in oggetto siano state fattivamente esercitate negli ultimi 3-5 anni.

4. Organizzare APEL

Uno degli ostacoli, forse tra i più rilevanti, alla piena diffusione di APEL nell'offerta dei servizi formativi inglese è probabilmente l'alta specializzazione delle competenze richieste ai professionisti che se ne occupano. Infatti, se già le competenze relative al *processo* di certificazione sono importanti, in quanto concernono aspetti metodologici piuttosto innovativi, occorre poi considerare la necessaria componente settoriale (conoscenza degli ambiti professionali di riferimento), che risulta indispensabile per la valutazione delle evidenze, se non per la costruzione degli indicatori. Pertanto, normalmente l'organigramma di un servizio di APEL prevede la presenza di un coordinatore generale, esperto nei processi di certificazione, ed una serie di valutatori (assessor) e di tutor, distribuiti nei settori professionali di riferimento (dipartimenti di *further education* o facoltà universitarie). Usualmente solo il coordinatore è dedicato a tempo pieno al servizio di APEL, mentre i valutatori e i tutor sono figure anche ad altro titolo coinvolte nei processi formativi dell'organizzazione (un esempio di questo tipo di organizzazione è contenuto nella fig.2). Infine, nel processo di valutazione devono essere coinvolte anche figure esterne, onde garantire il massimo di validità al processo di certificazione²⁰.

Fig. 2 - Esempio di organigramma di APEL²¹



²⁰ Cfr. il già citato principio n. 10 delle Linee Guida del CAA.

²¹ Tratto da WILCOX J. - BROWN R., *cit.*

Le Linee Guida del QAA contengono alcune specifiche proposizioni (dalla n. 11 alla n. 13) a proposito dell'organizzazione del servizio di APEL. In sintesi, viene raccomandata la trasparenza dell'organigramma e del funzionigramma, che deve essere reso visibile agli utilizzatori, mentre deve essere garantita una specifica formazione del personale coinvolto, sia in modo stabile che parziale (cioè funzionale ad uno specifico procedimento).

5. Un bilancio su APEL

Nonostante le difficoltà legate all'organizzazione del servizio e alle perplessità, quando non alla diffidenza, di parte del mondo accademico, APEL ha di fatto conquistato nel panorama educativo del Regno Unito uno spazio riconosciuto e il consenso crescente della popolazione. Il potenziale di opportunità è, certamente, altissimo: ragionare in termini di riconoscimento facilita, per la persona, la possibilità e la libertà di scelta tra i diversi percorsi, più o meno formalizzati, necessari a ottenere un certo livello di apprendimento ed, infine, una qualifica.

Il sistema NVQ è certamente il contesto ideale per lo sviluppo di APEL, anzi, quasi lo postula, per la sua configurazione fortemente centrata sulle competenze (e le correlate *learning units*) e sul rapporto stretto con il mondo del lavoro. APEL costituisce la cornice per dare dignità e sostanza ai percorsi *work based learning*²²: i professionisti, sulla base delle esperienze acquisite o che stanno acquisendo sul proprio posto di lavoro, possono richiedere il titolo corrispondente a quanto appreso, completando eventualmente il proprio percorso di apprendimento con moduli *ad hoc*.

Certamente esistono alcune condizioni perché APEL possa ulteriormente diffondersi, al di là delle resistenze e delle difficoltà. Uno degli aspetti da più parti richiamati è quello relativo ad una forma di riconoscimento pubblico, vale a dire ad una sorta di istituzionalizzazione, della riconosciuta funzione di APEL entro il sistema di istruzione inglese in generale, ed entro il National Vocational Qualification nello specifico. Ad oggi, infatti, il sistema, obbedendo per lo più a logiche volontaristiche e non agendo all'interno di schemi di supporto pubblico, richiede:

- Alle organizzazioni, di investire attenzione e risorse alla creazione del servizio, sperando nella concretizzazione dei presumibili vantaggi;
- Ai potenziali clienti, "una buona capacità di assumere l'iniziativa, e di sapersi muovere efficacemente nella rete di supporto che pure esiste (spesso attivabile via web), acquisendo autonomamente l'informazione e decidendo di investire nel percorso; per pubblici deboli e poco qualificati si tratta di operazioni notoriamente difficili, e quindi il sistema ha insiti rischi di selettività ed esclusione"²³.

²² Per un approfondimento cfr. GARNETT J. - COASTLEY C. - WORKMAN B., *Work Based Learning. Journeys to the core of higher education*, Middlesex University Press, 2009

²³ Cfr. MARINONI C., *cit.*, 18. Anche Garnett afferma che le informazioni a proposito di APEL non sono poi così facilmente disponibili come si potrebbe credere. Cfr. GARNETT J. - PORTWOOD

Per concludere, vi sono infine alcuni nodi critici, che dovranno essere affrontati per promuovere ulteriormente il valore di APEL entro le politiche formative, così in Inghilterra come altrove. L'obiezione più importante dal punto di vista concettuale, spesso mossa dai sistemi più accademici e meno vocazionali, è che il sistema non sembra fondarsi su una concezione di apprendimento adatta a rappresentare tutte le forme che esso può assumere. Da questo punto di vista, l'interrogativo che andrà affrontato, così nella ricerca come nelle sperimentazioni, è se APEL si presti ad essere uno strumento efficace soltanto entro i sistemi ad orientamento professionale, oppure se i principi e le metodologie che esso coinvolge sono trasferibili anche alle competenze di base, e se sì con quali eventuali adattamenti o trasformazioni.

Un'altra critica, anch'essa proveniente per lo più dal sistema accademico, riguarda uno dei presupposti fondamentali di APEL, e cioè la formalizzazione degli *outcomes* in precisi referenziali di competenze, e relativi indicatori in termini di conoscenze e abilità (come per altro previsto dallo European Qualification Framework). Se tale formalizzazione facilita la flessibilità e la personalizzazione, oltre alla trasparenza e alla comunicazione a tutti i livelli, d'altra parte rischia di far perdere, nella suddivisione in moduli, l'unità del profilo finale, che è forse da intendersi come qualcosa di più rispetto alla somma di unità elementari.

Tuttavia, proprio quest'ultima obiezione è probabilmente ancora una volta superata dalla specificità del contesto della formazione professionale (mentre non è detto che venga risolta dal tradizionale contesto scolastico fatto di lezione frontali): è lo stesso concetto di competenza, per come viene definito²⁴, ossia come saperi e abilità mobilitati per affrontare con successo compiti e raggiungere risultati, che può salvare la complessità. Se la pluralità delle *learning units* può far pensare ad una frammentazione, quando infine quei moduli e quelle unità vengono valorizzate entro un contesto specifico, per un problema specifico, tale frammentazione si perde nell'unità del prodotto finale, che è garanzia della raggiunta professionalità.

Bibliografia

- COLARDYN D. - BJÖRNVOLD J., *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning. National policies and practices in validating non-formal and informal learning*, Cedefop Panorama series; 117/2005.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, Commission staff working document. *Towards a European Qualifications Framework for lifelong learning*, Brussels, 8.7.2005, sec(2005) 957.
- FRANCHINI R., *Il caso inglese*, in GAY G. - NICOLI D. (a cura di), *Sistemi di istruzione e formazione professionale a confronto. Francia, Germania, Inghilterra, Svizzera*, Guerini e associati, Milano 2008.
- GARNETT J. - COASTLEY C. - WORKMAN B., *Work Based Learning. Journeys to the core of higher education*, Middlesex University Press, 2009.

D. - COSTLEY C., *cit.*, 13: "information about the possibility of APEL is not always widely available or clearly written".

²⁴ Cfr. PELLERREY M., *cit.*

- GARNETT J. - PORTWOOD D. - COSTLEY C., *Accreditation of prior experiential learning (APEL) in the UK*, UVAC, 2004.
- JOHNSON B., *Models of APEL and Quality Assurance*, Brentwood, Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer (SEEC), 2002.
- KONRAD J., *A European inventory on validation of non-formal and informal learning, United Kingdom*, ECOTEC Research and Consulting, 2005, disponibile via Internet al sito www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/chapters/euro_inv_uk.pdf.
- MARINONI C., *Modelli europei di riconoscimento delle competenze professionali acquisite attraverso percorsi di apprendimento non formali e informali. Regno Unito*, in *Sistemi di riconoscimento delle competenze acquisite sul lavoro: esperienze europee e italiane a confronto*, COGET, 2005.
- PELLEREY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 2004.
- QAA, *Guidelines on the accreditation of prior learning*, 2004, disponibile via Internet al sito www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/apl/apl.pdf.
- STORAN J., *Transfine Project, UK Country Study*, 2003, disponibile via Internet al sito www.uel.ac.uk/continuum/publications/documents/Transfinereport.pdf.
- WAILEY T., *How to do AP(E)L, London*, Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer (SEEC), 2002, p. 35.
- WILCOX J. - BROWN R., *Accreditation of Prior and Experiential Learning. A Practitioners's Guide*, disponibile sul sito www.materials.ac.uk/resources/library/apelpractitioners.pdf.

Strumenti per formare - 2 Organizzare la lezione in modo efficace e flessibile

GIUSEPPE TACCONI¹

Continua la serie di contributi che intendono tradurre in indicazioni operative i risultati della ricerca empirica sull'analisi delle pratiche dei/delle formatori/trici di area culturale (in particolare italiano e matematica) che operano nei Centri di Formazione Professionale del CNOS-FAP. Questa volta l'attenzione è rivolta alle strategie di gestione della lezione.

La ricerca condotta negli scorsi tre anni con i formatori e le formatrici del CNOS-FAP che operano nelle aree culturali, basata sulla raccolta di narrazioni di pratica professionale², aveva l'intento di valorizzare il sapere acquisito sul campo dai formatori e di ridurre il solco esistente tra prassi e teoria didattica. Da qui l'idea di tentare una sorta di teorizzazione del buon insegnamento, prendendo spunto non dalle teorie accreditate ma dalle pratiche narrate dai formatori e dalle formatrici. Si è trattato in sostanza di mettere in parole la conoscenza pratica che i formatori e le formatrici hanno sviluppato nella concreta esperienza del fare formazione. È un tipo di conoscenza diverso da quello che normalmente trova spazio nei manuali di didattica, perché nasce nel vivo dell'azione, in risposta agli stimoli posti dalle concrete situazioni, spesso all'insegna del "vediamo cosa succede se...".

I docenti intervistati hanno a che fare con aree differenti, ma non prive di collegamenti tra loro, che vanno dall'asse dei linguaggi e storico-sociale (lingua italiana, letteratura, lingua inglese, storia, diritto, economia, cultura etica e religiosa), all'asse matematico e scientifico-tecnologico (matematica, chimica, fisica, scienze della terra ecc.). Si tratta di aree disciplinari che talvolta vengono percepite come distanti dalla pratica che impegna gli allievi nei laboratori e negli stage e dunque

¹ Università degli Studi di Verona - Centro di ricerca educativa e didattica (Cred).

² La ricerca, svolta tra il 2008 e il 2010, ha coinvolto circa un centinaio di formatori/trici che operano nei CFP della Federazione nelle seguenti Regioni: Veneto, Lombardia, Emilia Romagna, Piemonte, Liguria, Umbria, Lazio, Sicilia. Cfr. Tacconi, 2011a; 2011b.

collocate in basso, nella “gerarchia” delle aree disciplinari attraverso le quali si sviluppano i percorsi formativi all’interno di un CFP³.

Dall’analisi dei materiali raccolti sono emerse diverse dimensioni che i/le formatori/trici intervistati/e ritengono caratterizzanti una buona pratica formativa: la cura del clima e delle condizioni relazionali per lavorare bene; la gestione flessibile della lezione; la valorizzazione del gruppo; l’aggancio all’esperienza dei soggetti in apprendimento, con particolare attenzione a possibili utilizzi pratici delle conoscenze; la centratura su compiti autentici; la valorizzazione delle connessioni tra vari ambiti disciplinari; la valutazione come strategia per migliorare l’apprendimento. Tutte queste dimensioni appaiono tra loro intimamente intrecciate, perché la pratica formativa è un tutt’uno complesso (tessuto insieme), che non sopporta compartimentazioni rigide. Nello scorso numero di questa rivista ci siamo occupati delle strategie per la cura di un clima positivo (cfr. Tacconi, 2010); in questo numero, affronteremo le strategie che i formatori utilizzano per gestire la lezione in modo efficace e flessibile, ma continuamente appariranno collegamenti tra le varie dimensioni⁴.

La particolare tipologia di utenza che frequenta i CFP, come abbiamo visto nell’articolo precedente (Tacconi, 2010), “educa” i formatori ad una spiccata attenzione relazionale. Allo stesso modo, orienta ad un particolare approccio metodologico nel gestire la lezione. È come se i docenti intervistati avvertissero che le modalità di tipo trasmissivo non possono funzionare con questi ragazzi (ammesso che possano funzionare con altri) e che con loro è necessario strutturare la lezione in modo più articolato e complesso di quello che succede quando un docente si limita a “spiegare” e si attende che la comprensione avvenga semplicemente per il fatto che i ragazzi ascoltano e sanno “ripetere” ciò che l’insegnante ha spiegato o ciò che si trova sul libro di testo. Inoltre, si tratta di organizzare l’apprendimento prevalentemente in classe, dato che agli allievi risulterebbe piuttosto difficile tornare su compiti scolastici a casa, dopo sei o sette ore passate al CFP. Questo comporta un’organizzazione particolarmente attenta dell’attività che si svolge in aula, il che non significa programmare ogni passo, impedendosi così di cogliere e di valorizzare l’imprevisto e ciò che avviene in situazione, ma riservare una specifica attenzione alle diverse fasi di una lezione, in particolare all’avvio, al corpo centrale e alla conclusione. Qui di seguito riportiamo le strategie e le attenzioni che emergono dal racconto dei formatori intervistati sul modo in cui organizzare la lezione nelle sue varie fasi.

³ Da questo punto di vista, nei CFP, si assiste ad una sorta di sovvertimento della classica gerarchizzazione che caratterizza i saperi negli istituti scolastici superiori.

⁴ Sotto, presenterò le strategie che i formatori utilizzano, riportando anche qualche esempio riferito ai diversi ambiti disciplinari, ma senza fare riferimento alle parole stesse dei/delle formatori/trici, che possono invece essere “ascoltate” direttamente, nei due volumi che danno conto del percorso e dei risultati della ricerca.

Curare l'avvio

L'avvio di una lezione o di un'unità di lavoro risulta essere un momento cruciale, dal quale dipende, in buona misura, la possibilità di creare le condizioni perché i propri allievi si dispongano a lavorare proficuamente. Per questo i nostri formatori dedicano in genere particolare attenzione a questo momento.

Creare un aggancio relazionale

I formatori cercano di rendere particolarmente caldi, dal punto di vista relazionale, i primi minuti di una lezione, utilizzando un registro personale e cordiale. Si tratta, in generale, di saper accorgersi di ciò che succede, fin da quando si entra nell'aula, di saper intercettare gli stati d'animo del gruppo e dei singoli, di comunicare attenzione e vicinanza, ma anche di saper riportare con delicatezza l'attenzione verso il lavoro che si intende proporre. Per l'avvio dell'ora, nei diversi CFP, i formatori stabiliscono *routine* differenti, che vengono gestite tutte con una forte attenzione relazionale. Alcuni formatori, ad esempio, entrano in aula e, mentre sbrigano alcune faccende burocratiche (firma del registro e verifica delle presenze...), consentono che i propri allievi chiacchierino sottovoce (continuino a "raccontarsi le loro cose"...) o sistemino sul banco il quaderno o altri strumenti. Altri formatori, al loro ingresso, chiedono ai ragazzi di alzarsi in piedi, per segnalare la loro presenza e far capire che è il momento di cominciare a fare silenzio per poter lavorare. Spesso, prima di entrare nello specifico dei temi che verranno affrontati, i formatori tentano di stabilire un contatto emozionale anche semplicemente chiedendo: "Come va?". Un insegnante di Italiano descrive in maniera particolarmente efficace una serie di micro-azioni che hanno l'aspetto di una *routine* consolidata: il saluto, l'eventuale richiamo nel caso di comportamenti scomposti, l'apertura delle finestre per areare l'ambiente, la domanda "Come va?" e il breve colloquio che ne segue, la risposta ad eventuali domande degli allievi, il disbrigo dei compiti burocratici (firme sul registro ecc.) e il tempo concesso per predisporre il materiale. Solo a questo punto si passa ad impostare la lezione.

Inquadrare l'argomento

Il primo passo dei nostri formatori, dopo l'ingresso, è normalmente quello di annunciare il tema, l'argomento su cui si andrà a lavorare, gli obiettivi che ci si aspetta di raggiungere, le risorse, i metodi, i tempi, sia del percorso nell'intera sua articolazione, sia del lavoro che verrà svolto in quella specifica unità di tempo che si sta aprendo. Alcuni trovano utile elencare e scrivere alla lavagna almeno la strutturazione della lezione (l'articolazione delle fasi di lavoro) e indicare o richiamare le modalità e i criteri secondo cui si svolgerà la valutazione. Introdurre globalmente ciò che nel corso della lezione verrà poi ripreso e analizzato in dettaglio consente

agli allievi di farsi un'idea complessiva del percorso che si andrà a svolgere, di collocare il tema della lezione nell'insieme del percorso e di cogliere così le connessioni tra i vari argomenti. Inoltre, offre loro delle indicazioni sul senso, sul perché il docente ha scelto di affrontare quel determinato tema o di lavorare su quegli aspetti proprio a quel punto del percorso.

Riprendere il filo rosso del percorso, facendo fare il "riassunto della puntata precedente"

È importante che il filo rosso che lega i vari momenti di un percorso (le varie lezioni di un'unità o i vari momenti di una lezione...) sia ben riconoscibile, per il docente e per gli allievi. Per questo, i nostri docenti, in avvio di lezione, dedicano attenzione, ad esempio, alla ripresa di quanto svolto nelle lezioni precedenti. La consegna di fare un breve sommario della "puntata" precedente o la richiesta di esplicitare domande ed eventuali dubbi su quanto affrontato nell'ora precedente permettono agli allievi di ricollegarsi a quanto appreso, ma anche di richiamare alla memoria il percorso, con i suoi obiettivi, i contenuti e i metodi. Anche la correzione di eventuali compiti assegnati per casa assume talvolta la funzione di collegare il lavoro che si sta per cominciare con il percorso svolto in precedenza. La correzione dei compiti fa tornare sul percorso pregresso, consente di riprenderne i passaggi principali e di innestare su quello l'introduzione del nuovo argomento da affrontare.

Inserire qualche elemento spiazzante

Talvolta può essere utile un avvio differente dal solito, che introduce qualche elemento provocatorio, un aneddoto personale, un'analogia inusuale o la menzione di una notizia o di un'inchiesta giornalistica recente, che possano suscitare interesse e curiosità. Queste aperture hanno lo scopo di accendere l'interesse, di suscitare la curiosità e il desiderio di saperne di più e predispongono ad iniziare un'attività. Nel racconto di un insegnante di Matematica, ad esempio, l'elemento che produce una sorta di spiazzamento cognitivo è quello tipico dei problemi matematici che, pur riguardando dati immaginari (la terra perfettamente liscia, senza asperità, che non esiste nella realtà), sono in grado di affascinare.

Curare lo spazio all'interno dell'aula

Fa parte della cura dell'avvio anche l'attenzione alla disposizione fisica dell'aula. Un insegnante di Mestre, ad esempio, ha sperimentato quasi per caso l'efficacia di una disposizione diversa da quella canonica, in cui i banchi sono messi in file parallele, davanti alla cattedra. Anche altri formatori fanno l'esperienza che la disposizione dei

tavoli a quadrilatero offre notevoli vantaggi: riduce la separazione tra docente e allievi che la cattedra e la predella normalmente creano, facilita la partecipazione (mentre la disposizione classica consente a qualcuno – soprattutto a quelli delle ultime file – di nascondersi e magari li “autorizza” a disturbare), comunica l’idea di essere alle prese con un’impresa comune, consente di sbirciare sui materiali del docente. Ma non è solo questione di disposizione dei banchi: anche in un’aula in cui i banchi sono disposti in senso tradizionale, il docente, dislocandosi, può comunicare un’idea diversa di spazio e, conseguentemente, di insegnamento-apprendimento.

Esplorare il punto di vista degli allievi dando loro la parola

Talvolta, i momenti più fecondi sono quelli che nascono dal dialogo che si crea tra ciò che il docente intende proporre (che spesso corrisponde ai suoi gusti e alle sue preferenze) e le attese, i punti di vista, le emozioni degli allievi. Si tratta allora di esplorare attentamente i vissuti e le rappresentazioni degli allievi in ordine ai temi che si stanno affrontando e di dare loro la parola. Un docente di Italiano di Mestre, ad esempio, sa che i contenuti che propone sono solo una delle polarità a cui prestare attenzione e si muove verso quella che potremmo chiamare una prospettiva ermeneutica, che guarda al gruppo classe come ad una comunità interpretativa, in cui l’intervento di un allievo e i significati inattesi che scaturiscono dal confronto tra i diversi orizzonti hanno un ruolo centrale nel determinare l’andamento del percorso. Decisiva diventa pertanto la capacità di mettersi in ascolto dei punti di vista, dei pensieri e di ciò che gli allievi sentono dentro.

I goal delle aspettative

Un modo per dare la parola agli allievi, soprattutto all’inizio del percorso formativo, è esplorare le aspettative, come fa un docente di Diritto che, ogni anno, propone un’esplorazione delle aspettative in relazione alla disciplina e su queste costruisce poi una sorta di patto formativo. Non si tratta di abdicare al dovere di indicare i contenuti più rilevanti del percorso culturale che si intende proporre, ma di discutere, in avvio di percorso, i temi e i problemi che potranno essere affrontati e magari anche di esplicitare eventuali difficoltà o resistenze. In questo processo, il formatore ha anche la possibilità di cogliere dinamiche e stili di comportamento prevalenti negli alunni e tutto questo può aiutarlo ad impostare più efficacemente il cammino.

“Adesso, dite la vostra!”

Ci sono anche altre attività attraverso le quali i formatori cercano di partire dai propri allievi, di dare loro la parola, di far emergere le loro intuizioni sugli argomenti

di studio che affrontano o sui vocaboli che incontrano. L'attività raccontata da un formatore di Catania stimola gli allievi ad esprimere la propria opinione su temi di grande rilevanza sociale, in un modo particolarmente articolato e complesso: la proiezione di un breve video costituisce l'ingresso nel tema; alla visione del film, segue una discussione in aula, per attivare un primo scambio di impressioni e pensieri ma anche per rispondere ad eventuali richieste di chiarimento ed offrire ulteriori informazioni; a questo punto, dopo aver dissodato il terreno, il docente fornisce alcuni materiali per l'approfondimento, che fa analizzare in piccoli gruppi; solo alla fine di tutto questo lavoro, il docente propone un esercizio di scrittura personale, che viene eseguito, corretto e valutato. La scrittura personale avviene al termine di un percorso di riflessione che ha offerto concreti elementi su cui prendere posizione e ha consentito di costruire, attraverso la discussione in piccolo o in grande gruppo, le coordinate fondamentali dell'argomento affrontato. Il coinvolgimento nell'attività è garantito e reso evidente anche dal desiderio che i ragazzi esprimono di comunicare ad altri, fuori del CFP, i risultati del loro lavoro. Anche altri formatori cercano sempre di partire dai propri allievi, stimolandoli ad esempio a costruire insieme il significato di termini sconosciuti. Partire da loro, raccogliere le loro idee, per poi magari integrarle e precisarle, risulta molto più efficace che calare dall'alto definizioni preconfezionate.

Agganciare conoscenze pregresse

Quando l'argomento è nuovo, diversi docenti trovano utile agganciare e valorizzare le conoscenze che i ragazzi possiedono già, perché maturate in precedenti esperienze scolastiche o semplicemente nella vita. I formatori trovano utile ricollegarsi a ciò che gli allievi conoscono già. Un docente di Matematica di Mestre, ad esempio, per introdurre il calcolo letterale, si aggancia a conoscenze già acquisite dai suoi allievi, quelle relative alle abbreviazioni simboliche per indicare la base e l'altezza delle varie forme geometriche. Anche in quel caso infatti si tratta di lettere. L'intento è quello di rendere più familiare i segni e di guidare a penetrarne gradualmente i significati.

Il Brainstorming

Alcuni formatori utilizzano la tecnica del brainstorming, che aiuta a far emergere dagli allievi le associazioni spontanee su un determinato argomento e a costruire definizioni condivise. Un docente di Perugia fa emergere le idee che gli allievi hanno sul tema "comunicazione", facendo scrivere le singole definizioni su dei cartoncini o su dei post-it, per poter agevolmente attaccarle alla lavagna. Le indicazioni arrivano in ordine sparso e sono spesso legate all'esperienza diretta degli allievi. Il docente aiuta ad ordinare le indicazioni degli allievi, magari facendole raggruppare per categorie, a sistematizzarle, le integra attraverso domande oppure of-

frendo supplementi di informazione. Insieme, docente e allievi giungono alla costruzione di una definizione o ad una chiarificazione concettuale che viene avvertita come frutto del lavoro di tutti.

Prestare attenzione alla qualità della comunicazione

I formatori intervistati sono consapevoli dell'importanza di curare la qualità della comunicazione. La lezione è una forma speciale di comunicazione, in cui entrano in gioco l'efficacia e la chiarezza espositiva, ma anche lo sguardo, il tono della voce, i movimenti, i gesti, l'utilizzo di supporti che contribuiscono ad avvicinare gli allievi ai contenuti che si stanno apprendendo e ad aumentarne la comprensibilità. I docenti di CFP sono particolarmente attenti a catturare e a mantenere l'interesse degli allievi e sanno che questo dipende, in larga misura, dalla qualità della loro comunicazione.

Curare la chiarezza espositiva

La comprensione può essere resa difficile a causa del linguaggio, che talvolta costituisce una vera e propria barriera. La scarsa cura del linguaggio, da parte di un docente di Matematica, ad esempio, può contribuire a cementificare l'idea che tale disciplina sia astrusa e incomprensibile. Da qui l'esigenza di curare in modo particolare la capacità di esprimersi in modo chiaro ed efficace. Per tutti i formatori diventa essenziale utilizzare un linguaggio semplice, non da iniziati, che sia comprensibile e soprattutto concreto. In particolare, risulta utile visualizzare i concetti chiave o determinati oggetti con l'uso di diversi colori, anche per stimolare la memoria visiva. Davanti alla difficoltà dei ragazzi alle prese con le espressioni, un docente di Matematica di Catania trova utile tradurre i segni di un'espressione negli elementi di una situazione viva. Alcuni dei formatori intervistati, per migliorare la chiarezza espositiva, sentono l'esigenza di sollecitare dei feedback da parte dei loro allievi e di verificare così se una determinata comunicazione è stata realmente compresa. Il feedback, oltre a fornire al formatore una comunicazione di ritorno che gli permette di interrogarsi sull'effetto del suo atto comunicativo sui riceventi, consente agli allievi di comprendere se hanno compreso.

Coinvolgere il corpo

I formatori intervistati cercano sempre di coinvolgere il corpo, nei loro percorsi. La manipolazione e l'agire sulle cose sono infatti indispensabili per arrivare a comprendere. Valorizzare il corpo significa innanzitutto non limitarsi a far lezione in aula, con gli allievi "prigionieri" dei banchi, ma utilizzare, quando possibile, come aula anche gli spazi più ampi del CFP (o del territorio), creando le condizioni perché

gli allievi possano muoversi, agire, fare, provare. L'accesso alla comprensione avviene attraverso un coinvolgimento globale, anche fisico e motorio, dei soggetti in apprendimento, nella ricerca di soluzione a problemi, nella formulazione di congetture, nella misurazione e nella verifica delle varie ipotesi. Quella di coinvolgere il corpo e le mani è un'esigenza particolarmente avvertita nell'ambito delle Scienze, che certamente più della Matematica possono sfruttare metodi empirici e chiamare in causa oggetti concreti, misure, esperimenti. Nel racconto di un docente che insegna a Mestre, la costruzione delle figure geometriche che rappresentino le molecole viene fatta con materiali che si possono maneggiare (in questo caso, il pongo e gli stecchini del caffè). I materiali possono essere costruiti dai docenti o fatti costruire agli allievi. Dalla manipolazione dei materiali, che consente di rappresentare fisicamente i concetti, si passa con maggiore facilità alla scoperta di connessioni e alla generazione di spiegazioni convincenti.

Valorizzare il contatto visivo e variare il tono di voce durante la spiegazione

La comunicazione non è solo questione di chiarezza espositiva. Si tratta di curare anche il contatto visivo e di modulare adeguatamente il tono della voce. I formatori stanno attenti a mantenere un contatto visivo con i propri allievi, comunicando con il proprio sguardo ma anche cogliendo dai loro sguardi il livello di attenzione. Una formatrice di Verona è particolarmente attenta ad afferrare i messaggi che le arrivano dagli sguardi dei suoi allievi. Quando si accorge che essi stanno vagando altrove con le loro menti, ricorre ad un'efficace strategia: si ferma e li guarda, oppure si avvicina a loro, muovendosi tra i banchi. Questo spesso le fa riguadagnare l'attenzione degli allievi. Anche variare il tono di voce è importante e può stimolare l'attenzione. Si tratta insomma di considerare le esigenze del corpo e di accorgersi anche degli aspetti non verbali della comunicazione.

Rendere "visibili" e "manipolabili" i concetti

Per i docenti di Matematica e Scienze, risulta particolarmente importante predisporre materiali che rappresentino qualcosa di concreto, di palpabile, da lavorare con le mani (sbarrette, spaghi, elastici, stecchini, pongo...). L'idea che spessissimo i nostri formatori esprimono è di visualizzare e "far toccare con mano" i concetti valorizzando il corpo, in particolare la vista e il tatto. Per quanto consapevoli che "fare Scienze" è diverso dal "fare Matematica", perché in Matematica, a differenza che nelle Scienze, si ha prevalentemente a che fare con idee e oggetti mentali, che non esistono in maniera sensibile, i formatori intervistati rivelano una particolare insistenza nel "rendere visibili e manipolabili" i concetti, nel raffigurare e "far toccare con mano" le teorie. A questo scopo, utilizzano esempi, portano in aula oggetti

concreti (la pasta, le sfere, i palloncini, il cartone, i cilindri...), propongono grandi e piccole esperienze (l'osservazione, la costruzione di oggetti, la rappresentazione tridimensionale...), fanno nascere quesiti stimolanti e guidano nella ricerca di soluzioni. Qualche volta arrivano a costruire rappresentazioni multiple, ricche e complesse di fenomeni realmente osservati, altre volte si limitano a suscitare evocazioni e raffigurazioni parziali di idee astratte; in ogni caso, tentano di produrre "concetti animati" e di assicurare un costante rapporto tra il piano dell'astrazione e quello della realtà concreta e tangibile. La rappresentazione ha il potere di muovere l'intuizione e il ragionamento e gli allievi possono giungere ad operare delle astrazioni solo se passano attraverso continue esperienze motorie, manipolatorie e iconografiche. In tutto questo, la didattica si manifesta come "azione artigianale", che procede per tentativi, predispone un vero e proprio laboratorio, in cui i docenti propongono di fare delle cose e sostengono i propri allievi nei processi di ricerca.

Utilizzare supporti diversi

Per migliorare la qualità del contesto comunicativo, può essere utile l'utilizzo di diversi supporti e mediatori. I formatori intervistati nominano, in particolare, il video, le immagini, alcuni software e le risorse presenti in rete. Un docente che insegna Fisica al CFP di Sesto San Giovanni racconta, ad esempio, un'esperienza realizzata con l'utilizzo di supporti audiovisivi. Il video, analizzato in precedenza, viene utilizzato per introdurre i concetti fondamentali sui quali lavorare; la visione del film è supportata da una scheda, che aiuta a focalizzare l'attenzione sugli elementi fondamentali; a questa prima fase del lavoro, che prevede anche un momento di verifica in itinere, segue la consegna individuale di scrivere le definizioni dei concetti e, successivamente, di esporre al gruppo classe il proprio elaborato. Il docente, in tutto il percorso, interviene offrendo chiarimenti e delucidazioni. Anche il computer può rappresentare un valido supporto per l'azione didattica, soprattutto per le risorse a cui consente di accedere. Delle risorse informatiche e/o di rete, i formatori sottolineano l'utilità, senza trascurare gli elementi di criticità a cui prestare attenzione. Diversi di loro utilizzano in classe risorse reperibili in rete⁵, attenti a guidare verso una fruizione sempre più autonoma di tali risorse.

Schematizzare alla lavagna e far schematizzare sul quaderno i contenuti essenziali

Può essere utile schematizzare sullo schermo o sulla lavagna lo sviluppo di un percorso didattico, far costruire agli allievi la rappresentazione delle conoscenze ma-

⁵ Tra i siti per la didattica della matematica, è opportuno segnalare quello del Gruppo di Ricerca e Sperimentazione in Didattica e Divulgazione della Matematica (RSDDM) dell'Università di Bologna: www.dm.unibo.it/rsddm.

turate in aula e fissare, durante la spiegazione, i concetti chiave, venendo così incontro anche alle esigenze degli alunni stranieri. La schematizzazione alla lavagna e poi sul quaderno facilita la presa degli appunti, che qualche volta si configura come vera e propria dettatura di punti essenziali da parte del docente. La scrittura favorisce la concentrazione. Il ricorso a schemi e ad esempi consente di fornire rappresentazioni visive dei concetti, che aiutano a fissarne il significato in un colpo solo, senza bisogno di complicate spiegazioni. La schematizzazione, che può essere fatta (o meglio fatta fare) in modi differenti, risulta utile per aiutare gli allievi a focalizzare e a mantenere l'attenzione sul percorso proposto. Inoltre, aiuta a farsi immagini intuitive di alcuni concetti e a riprodurre procedure e sequenze di azioni in modo analogo a ciò che gli allievi sperimentano nel laboratorio, a contatto con le procedure richieste dalle pratiche lavorative. Il fattore decisivo sembra essere la riflessività con cui si accompagnano tutte le varie fasi del percorso.

Rendere vitali i contenuti

Perché i contenuti culturali che i formatori offrono possano essere percepiti dagli allievi come vitali e in grado di accendere un lampo nei loro occhi, è necessario innanzitutto che essi siano resi vivi nella mente dei formatori stessi e dunque in qualche modo riscoperti e ricreati sempre nuovamente, nel momento stesso in cui vengono insegnati. Inoltre, a rendere vitali i contenuti culturali è anche l'incontro con gli orizzonti culturali dei destinatari. Gli allievi, infatti, non sono recipienti vuoti; sono soggetti imbevuti di una loro cultura, che spesso coincide solo in parte con quella dei docenti. L'orizzonte culturale dei ragazzi del CFP è in buona misura quello dei loro coetanei, caratterizzato da una particolare familiarità con strumenti ed ambienti digitali e multimediali, da specifici consumi estetici extrascolastici e da modalità di funzionamento cognitivo basate più sulla visione e sull'ascolto che sulla lettura e sulla riflessione. Inoltre, l'orizzonte dei ragazzi del CFP è caratterizzato da una spiccata sensibilità pratica, che fa loro preferire morse, attrezzi e impianti a libri, pensieri e parole. I formatori sono legati anche ad altri orizzonti culturali. La possibilità che le loro parole si accendano e che il contatto con i contenuti rappresenti qualcosa di vitale anche per gli allievi è legata alla capacità dei docenti di gettare dei ponti con l'immaginario dei ragazzi che popolano i CFP. Insegnare al CFP può rappresentare per molti formatori una sorta di conversione culturale che apre a nuove ed inaspettate scoperte.

Insegnare Dante ai meccanici

Un formatore che insegna Italiano a Mestre, ad esempio, sa che, per insegnare letteratura, il docente deve mettersi pienamente in gioco e far trapelare la sua personale esperienza di lettura dei testi che insegna. È necessario farlo, se si vuole che

anche i ragazzi arrivino ad una lettura personale di quei testi. Il primo strumento che il docente ha tra le mani è dunque la sua stessa persona e il suo rapporto con ciò che propone e con i soggetti ai quali lo propone. Questo comporta anche la capacità di rinunciare a letture dei testi magari formalmente corrette ma tali da risultare astratte e mute per i soggetti ai quali ci si rivolge. Si tratta di articolare una lettura che possa essere parlante, perché viva nella modalità espressiva e agganciata all'esperienza e all'orizzonte culturale dei destinatari. Il "trucco" a cui il nostro formatore ricorre è quello di facilitare la creazione di un rapporto empatico tra gli allievi e il testo, attraverso una lettura esistenziale ("Perché Dante comincia con una selva oscura? Vi siete mai trovati in un bosco, persi, senza bussola? Che impressione vi ha fatto?"), che porti a chiedersi non solo "che significato aveva quel verso per Dante?", ma anche e soprattutto: "che significato ha quel verso *per me, per noi?*".

Far cogliere l'utilità del percorso

Rendere vitali i contenuti significa spostare l'attenzione dagli oggetti culturali al rapporto che si crea tra questi e i soggetti in apprendimento. In un certo senso, si tratta di far cogliere l'"utilità" dei percorsi, senza per questo ridurre tutto a qualcosa di strumentale ma collocando i testi all'interno di contesti che possano dare loro senso.

Utilizzare un registro narrativo nelle spiegazioni

Alcuni formatori sottolineano la centralità della narrazione nei processi di costruzione della conoscenza. Ad esempio, la Storia – non solo quella arcaica, ma anche quella contemporanea – è intessuta di narrazioni. Raccontandola è possibile ottenere un coinvolgimento emotivo dei soggetti e così guidarli ad una comprensione profonda degli accadimenti, dei nessi che li legano tra loro, delle ragioni e degli effetti. Per questo è importante non fermarsi a quanto il programma "detta" e trovare spazi e modi per "trasgredire".

Evidenziare i collegamenti

Rendere vitali i contenuti può voler dire anche contestualizzare e curare i collegamenti tra i vari ambiti disciplinari, in particolare tra passato e presente. Alcuni formatori, ad esempio, evidenziano in modo frequente e sistematico i collegamenti che esistono tra gli oggetti culturali che vengono affrontati in Storia o in Diritto e quelli che vengono affrontati in Italiano. Nel racconto di un altro formatore, c'è anche lo sforzo di collegare alcuni testi letterari alle relative versioni cinematografiche o televisive, per cogliere quello che c'è di simile e di diverso. Ciò che conta è

che gli allievi imparino a istituire connessioni, attraverso alcuni degli accostamenti possibili, che il docente propone in base agli specifici soggetti con cui lavora o agli specifici oggetti di apprendimento che sceglie di affrontare.

Giocarsi diverse carte, variando i metodi

Variare tipo di attività (ma anche tipo di raggruppamento, alternando lavori con tutta la classe a lavori individuali, a coppie, a piccoli gruppi, e di setting, alternando momenti di attività in aula a momenti di attività da svolgere in laboratorio o fuori del CFP), ricorrendo ad una molteplicità di metodologie, anche nel corso di un'unica ora di lezione, risulta essenziale per i nostri formatori. Da una parte tutto questo serve a mantenere viva l'attenzione, dall'altra ad adeguarsi all'eterogeneità del gruppo dei soggetti in apprendimento e alle loro differenti caratteristiche cognitive. L'esigenza di variare continuamente l'azione didattica, alternando ritmicamente momenti di spiegazione frontale a momenti di attività, si pone come inaggirabile, se non altro per l'eterogeneità del gruppo classe. L'esperienza ha insegnato ai nostri formatori che la lezione non può essere "solo" lezione e deve trasformarsi in un'esperienza variegata. Non basta variare le modalità comunicative durante l'ora di lezione, magari attingendo al repertorio che un insegnante, come un bravo attore, dopo un po' di esperienza ha maturato. La lezione frontale, per quanto inevitabile, rischia di agire in senso passivizzante, se si trasforma in modalità unica di intervento. Alcuni formatori, semplicemente guardando le facce dei propri allievi, si accorgono subito quando è il caso di cambiare attività. Il problema non è tanto concentrarsi su cosa dire, ma "far fare attività" e magari far fare "senza che essi si accorgano di fare".

Suddividere bene i tempi

La centratura sul fare richiede una costante attenzione alle reazioni degli allievi, un'accorta suddivisione dei tempi e un effettivo utilizzo del tempo per l'apprendimento, analogo a quello che gli allievi sperimentano nelle ore di laboratorio. Utilizzare bene i tempi non vuol dire programmare tutto prima, con rigidità, ma predisporre diversi scenari di azione, che consentano di variare modalità di lavoro anche in relazione a ciò che succede in classe. Se, nella mente del docente, non è chiara la possibile articolazione della lezione in differenti fasi, il rischio di non utilizzare al meglio il tempo a disposizione è davvero elevato. La suddivisione dei tempi assume anche una valenza meta-comunicativa: non curarsi dei tempi di attenzione e rassegnarsi al fatto che un buon numero di allievi non segua sono azioni che comunicano scarsa attenzione da parte del docente; suddividere bene i tempi e prevedere un'alternanza tra momenti di spiegazione e momenti di coinvolgimento attivo sono mosse che comunicano il desiderio del docente che tutti siano coinvolti e possano partecipare effettivamente.

Variare gli approcci e le attività adattandosi alla specificità del gruppo e della situazione didattica

L'esigenza di variare attività, escogitando modalità sempre nuove, è probabilmente presente in tutti gli ordini di scuola, ma si fa particolarmente sentire nei percorsi di Ifp. I docenti del CFP toccano con mano che l'adozione di metodi sempre uguali a se stessi non funziona e si sentono stimolati a cambiare in base alla situazione e a lasciarsi condurre dalle curiosità dei propri allievi, qualche volta anche dai loro "uffa, prof". Si tratta di variare le modalità in base alla specificità del gruppo che si ha davanti e/o della situazione didattica che si crea, anche procedendo per tentativi ed errori. L'esigenza di fondo è quella di comprendere le caratteristiche del gruppo con cui si sta lavorando, di considerare "le storie che i ragazzi portano con sé", i loro interessi, le loro domande, ma anche come un gruppo evolve e, cambiando, richiede che si faccia ricorso anche a modalità di lavoro diverse. Questo rappresenta anche una risorsa per il docente che, provando e interrogandosi su cosa funziona e cosa no, ha la possibilità di inventare e di arricchire il suo repertorio di tecniche.

Inserire qualche stacco durante la lezione: le attività "per prendere fiato"

Talvolta, in una lezione, è difficile gestire i momenti fisiologici di stanchezza. Si può intervenire variando le modalità di lavoro. Qualche volta però, sembra utile pensare a specifiche attività per far "riprendere fiato" ("pause di respiro", le chiama qualche formatore) o per "ricaricare le batterie esaurite". Spesso le azioni per "far prendere fiato" sono esse stesse attività istruttive, che però variano il setting e magari richiedono l'uso delle mani o di particolari oggetti (il pongo, i palloncini, le cartine ecc., che riempiono il cassetto del docente, quasi fosse la borsa di Mary Poppins) e comportano un diverso livello di concentrazione. Altre volte, si tratta di attività che non c'entrano, in senso stretto, con la lezione – la corsa in cortile, la pausa in cui si aprono le finestre dell'aula e si fa girare un po' l'aria, l'intermezzo musicale ecc. – ma possono aiutare a far recuperare energie e a rigenerare le condizioni per lavorare bene assieme.

Rendere piacevole l'attività, utilizzando anche la leva del gioco

Diversi formatori sottolineano l'importanza che lo stare a scuola si trasformi in un'esperienza piacevole per gli alunni, anche se questo significa deviare da programmi predefiniti. Una formatrice che insegna Italiano a Ragusa racconta di fare frequentemente ricorso a tecniche ludiche inventate a partire da giochi tradizionali o prendendo spunto da giochi televisivi, per stimolare la scoperta di parole nuove. Anche per i docenti di Matematica i giochi possono stimolare coinvolgimento, interesse e curiosità e magari proporre situazioni in cui è necessario un ragionamento deduttivo.

vo. Varie sono le tipologie di gioco possibili. Quelle a cui si ricorre con maggiore frequenza sono le gare e i concorsi. Qui il gioco assume generalmente la valenza di “condimento” di percorsi di istruzione basati sull’abilità strumentale di eseguire velocemente alcuni esercizi. Non manca però il ricorso a giochi logici e matematici più specifici, che comunicano il gusto di pensare in modo creativo, flessibile ed aperto.

Far apprendere in/il gruppo

Una dimensione essenziale dell’apprendimento è quella sociale: si impara partecipando ad un gruppo/comunità, interagendo con gli altri, costruendo socialmente la conoscenza. Nella formazione professionale, lavorare in gruppo contribuisce a formare quelle competenze sociali che saranno essenziali nel mondo del lavoro e più in generale nella vita. Quindi, si può affermare che non solo si apprende in gruppo, interagendo con gli altri, ma si apprende anche il gruppo, ovvero quell’insieme di competenze sociali che sono necessarie per trasformare il lavoro di gruppo in vera e propria esperienza di apprendimento.

Proporre lavori di gruppo con distribuzione di ruoli

La strategia del lavoro di gruppo è molto praticata dai formatori intervistati che sono soliti predisporre situazioni in cui sia possibile ricorrere ad una sorta di intelligenza condivisa, imparare collaborando e attivare forme di aiuto tra pari. Le esperienze che i formatori descrivono rappresentano spesso casi di applicazione contestualizzata del *cooperative learning*. I criteri di composizione dei gruppi sono differenti: spesso si tratta di gruppi eterogenei, costruiti avendo cura che in ogni gruppo sia garantita la presenza di un allievo in grado di svolgere efficacemente il ruolo di coordinatore o capo-gruppo, che lavorano sulla stessa consegna; altre volte, i gruppi sono omogenei per livello e lavorano su consegne differenziate. In alcuni casi, ai membri del gruppo vengono assegnati dei ruoli, in particolare quello di “maestro” o “spiegatore” e quello di “allievi”. In tutti i casi, si cura con particolare attenzione la valutazione, esplicitandone i criteri e inserendo qualche dispositivo che stimoli a creare il senso di interdipendenza positiva. Qualche volta, al termine del lavoro, viene richiesto un ritorno riflessivo sull’esperienza, su come si è lavorato insieme, e questo consente di facilitare lo sviluppo consapevole di abilità sociali.

Proporre forme di tutoraggio tra pari, prevalentemente a coppie

Già nelle esperienze di gruppo, soprattutto quando i gruppi sono eterogenei, si attivano forme di aiuto tra pari. Molti formatori ricorrono anche a forme strutturate di *peer tutoring* a coppie, trovando questa forma di raggruppamento più gestibile del

piccolo gruppo. Alcuni docenti assegnano degli esercizi a coppie di allievi e investono uno dei due della responsabilità di preparare il compagno all'interrogazione. Altri formatori stimolano periodicamente il confronto dei quaderni tra compagni, a coppie.

Differenziare il lavoro all'interno del gruppo classe

La differenza è "normale". Di questo sono convinti i formatori intervistati che, come in parte abbiamo già visto in relazione all'esigenza di variare le attività, cercano in vari modi di differenziare il lavoro all'interno della classe per rispettare i ritmi di ciascun allievo.

Cogliere le differenze

L'idea che si possa standardizzare l'insegnamento è quanto di più distante dalle parole dei nostri formatori. Insegnare richiede un'acuta attenzione al contesto e ai singoli soggetti in apprendimento. Si tratta di adattare il percorso alla specificità del gruppo e dei singoli. Vari sono i volti della differenziazione: l'accompagnamento individuale e l'azione di supporto al singolo, in una prospettiva di recupero dell'autostima e delle competenze di base, oppure in una prospettiva di sviluppo e approfondimento di interessi personali; la differenziazione delle consegne di lavoro all'interno dello stesso gruppo; la possibilità offerta agli allievi di apprendere insegnando. La differenziazione, soprattutto in presenza di soggetti con disabilità o con specifiche difficoltà di apprendimento, è facilitata dalla possibilità di usufruire di qualche compresenza.

Potenziare l'autostima curando la relazione e fornendo un supporto individuale

Molti ragazzi della formazione professionale portano con sé un vissuto scolastico negativo. In queste situazioni, la costruzione di una relazione significativa, l'accompagnamento individuale, il "Tu provaci!", che è possibile pronunciare sedendosi accanto ad un ragazzo, fanno recuperare un po' di energia e liberano potenziali che altrimenti rimarrebbero inespressi. Per i nostri formatori accompagnare individualmente significa:

- considerare attentamente il vissuto di tutti i soggetti e dunque incoraggiare ("Tu provaci!"), affiancare fisicamente; accettare i tempi di maturazione di ciascuno e la parzialità dei risultati;
- accorgersi delle potenzialità sopite, evitando di identificare il soggetto con i suoi risultati scolastici; far intravedere mete raggiungibili; coinvolgere l'allievo nelle discussioni in classe, sollecitandolo a rispondere a qualche domanda e a

vincere la paura di sbagliare; riconoscere i progressi con voti positivi, ma senza regalare niente e soprattutto senza risparmiare anche fallimenti ed emozioni negative; coinvolgere il resto della classe; non pensare di essere onnipotenti e mantenere la consapevolezza che non tutto dipende dalla propria azione;

- costruire una didattica su misura; collaborare con la famiglia; garantire un supporto individuale anche al di là dell'attività didattica normale, raccordandosi con altre figure; fornire, prima della prova ufficiale, dei formati di prova simili a quelli che il soggetto si troverà davanti al momento della prova; far rifare un compito che è andato male, riflettendo sul perché e offrendo indicazioni su come migliorare la prestazione; fornire una sorta di "regolamento" per contenere alcuni comportamenti disfunzionali; gratificare a fronte di risultati effettivamente raggiunti;
- provare e riprovare, fino a che non si trova una strategia che funziona; illustrare un concetto in modi differenti; disegnare passi graduali, valorizzando le mete raggiunte; sviluppare la consapevolezza che in questi percorsi ad imparare non è solo il soggetto in apprendimento, ma anche il docente; partecipare anche emotivamente al percorso e godere sinceramente dei progressi degli allievi;
- riconoscere i risultati positivi e l'impegno; costruire un'alleanza con la famiglia; comunicare al soggetto l'idea di un'attenzione particolare, dedicando qualche minuto alla fine di una lezione a riformulare le consegne di lavoro; potenziare l'autostima del soggetto.

Sono strategie non generalizzabili, che possono però costituire un buon repertorio di possibilità tra le quali pescare quelle che possono essere adatte al proprio contesto. Ciò che emerge, al di là delle singole azioni, è la postura di fondo dei formatori che dimostrano un elevato grado di ostinazione a non perdere nessuno per strada.

Organizzare momenti di apprendimento libero ed autonomo: la tesina

Fa parte del lavoro di differenziazione anche offrire la possibilità di approfondimenti individuali, da scegliere in base ai propri interessi e alle proprie curiosità. Gli approfondimenti si aprono a collegamenti interdisciplinari, coinvolgendo anche l'apporto di altri insegnamenti, vengono esposti in forma di report o tesina, prevedono una presentazione ai compagni e una valutazione specifica.

Far fare l'esperienza di insegnare

Un'altra strategia a cui i docenti ricorrono spesso è quella di stimolare forme di apprendimento attraverso l'insegnamento (*learning by teaching*). I formatori sanno che i propri allievi sono abbastanza maturi da assumere la responsabilità di insegnare ai compagni, individualmente o attraverso delle presentazioni di gruppo, e che, facendo questo, apprendono meglio.

Richiamare spesso il punto di arrivo

Come in avvio di lezione, è utile prefigurare la direzione del percorso, così, durante lo svolgimento di un'unità di lavoro, è utile richiamare spesso il punto di arrivo. Un'unità di apprendimento è articolata in più unità di lavoro, che vanno pensate in modo flessibile. Poter svolgere lezioni di due ore consente di inserire nella propria didattica elementi di attività (con una sola ora a disposizione, sarebbe infatti piuttosto difficile impostare e portare a termine un'attività e alto il rischio, da parte del docente, di limitarsi ad una presentazione frontale dei temi). In genere, l'obiettivo del percorso viene presentato dai formatori, già in fase di avvio, magari legato alla realizzazione di un prodotto tangibile. Una volta impostata l'attività, il docente gira tra i banchi, monitora, offre suggerimenti e indicazioni. A lavorare sono gli allievi. Richiamare frequentemente il punto di arrivo serve a mantenere una certa tensione e dà direzionalità al lavoro.

Lavorare con le domande

Le domande – da proporre o da far generare – sono un elemento essenziale per stimolare partecipazione e coinvolgimento, perché, senza domande, nessuna ricerca risulta interessante. A tutte le domande i nostri formatori cercano, in modi diversi, di dedicare attenzione.

Far generare domande

Spesso, per avvicinare alla comprensione di un testo letterario o giornalistico (ma anche di una pagina del libro di testo), occorre far sostare sulle domande che nascono dalla lettura o dall'ascolto del testo e portare a galla quelle che sono contenute nel testo stesso. Ma anche per formulare domande servono parole e diversi percorsi dei nostri docenti assumono come oggetto rilevante la capacità di fare domande. La sequenza proposta da un docente di Italiano di Verona prevede i seguenti passaggi: la lettura di un testo; un tempo adeguato perché ciascun allievo generi le sue domande; un lavoro sulle domande, a coppie o a piccoli gruppi, per socializzare le domande di ciascuno e selezionare quelle più rilevanti; un confronto tra le risposte degli allievi e quelle del docente. In questo modo, la lezione si trasforma in conversazione viva tra i soggetti e i testi e la partecipazione si fa attiva. Le domande aprono vie di accesso ai processi di comprensione, che sono sempre singolari e dunque non standardizzabili, e possono offrire al docente lo spunto per interpretare correttamente "il punto interrogativo" che talvolta vede stampato sul viso dei suoi allievi. La capacità di formulare domande va dunque sviluppata perché aiuta a superare difficoltà di comprensione e ad approfondire maggiormente i temi indagati.

Offrire una griglia di domande per cercare

Anche altri docenti trovano utile lavorare attraverso le domande, magari proponendo loro stessi delle domande e stimolando un confronto sulle risposte. Il racconto di un formatore fa intravedere alcuni elementi di attenzione: un primo elemento è la cura del setting, con la disposizione a cerchio, senza i banchi, che ha un effetto un po' spiazzante (perché si distanzia dalla disposizione usuale), ma in grado di facilitare lo scambio e la discussione; un secondo elemento è rappresentato dalla consegna di rispondere individualmente ad una o poche domande; il docente, nel porre le domande, è attento a far sì che si tratti di domande "legittime" (cioè non domande di cui egli conosce già la risposta, come sono spesso le domande che si formulano a scuola), capaci di far emergere aspetti dell'esperienza e della storia personale dell'allievo; inoltre fa in modo che ci sia un tempo adeguato per rispondere; il terzo passaggio è costituito da un confronto a coppie sulle risposte e/o da una discussione con tutto il gruppo classe, per arrivare a generare un sapere che parta dall'esperienza e far cogliere che anche i testi degli autori che si incontrano sui libri cercano di rispondere a domande analoghe e che dunque è possibile intrecciare lettura e autobiografia.

Concludere la lezione in modo colloquiale

Consapevoli che il momento conclusivo di una lezione e il commiato sono altrettanto importanti dell'avvio, alcuni formatori cercano di curare anche questa fase con particolare attenzione. Può capitare che il suono della campanella sorprenda in piena attività, ma generalmente i formatori considerano utile sospendere il lavoro qualche minuto prima della fine dell'ora. Questo tempo può essere dedicato alla raccolta e all'analisi dei lavori svolti dagli allievi durante l'attività, oppure all'elaborazione di un breve sommario, per tirare le fila di quanto fatto, e ad una breve anticipazione di ciò che avverrà nell'ora successiva, oppure semplicemente alla sistemazione degli "attrezzi di lavoro" e ai saluti. Talvolta la conclusione si svolge secondo un registro relazionale e gli ultimi minuti sono dedicati ad una sorta di decompressione che aiuta a predisporre per l'ora successiva.

Bibliografia

- TACCONI G. (2010), *Verso la costruzione di un repertorio della comunità professionale dei/delle formatori/trici: le strategie per la creazione di un clima positivo*, in «Rassegna Cnos» 26/3, 93-100.
- TACCONI G. (2011a), *In pratica 1. La didattica dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica nell'Istruzione e formazione professionale*, Cnos-fap, Roma (in stampa).
- TACCONI G. (2011b), *In pratica 2. La didattica dei docenti di area linguistica e storico-sociale nell'Istruzione e formazione professionale*, Cnos-fap, Roma (in stampa).

“Cittadini si diventa”

Il contributo dei Salesiani (SDB) e delle Suore Figlie di Maria Ausiliatrice (FMA) nell’educare studenti/allievi delle loro Scuole/CFP in Italia a essere “onesti cittadini”. Indagine conoscitiva e prospettive di futuro

VITTORIO PIERONI¹ - GUGLIELMO MALIZIA²

Il presente articolo si propone di delineare il quadro emerso da un progetto di ricerca che ha visto coinvolti 5.000 tra studenti e allievi del III anno della scuola secondaria di 2° grado e dei corsi sperimentali di formazione professionale iniziale dei CFP, con l’obiettivo di verificare “che tipo di cittadino” viene formato all’interno delle scuole e Centri professionali del CNOS e del CIOFS e quali valori vengono forniti ai giovani per affrontare vari aspetti della loro vita.

Nell’attuale momento storico, caratterizzato da uno tsunami di “mobilità umana” (sia fisica che virtuale, in dimensione turistica, migratoria, professionale, economico-finanziaria...) e, conseguentemente, da accelerata trasformazione delle società, il problema della “cittadinanza” assume una dimensione planetaria, viene dibattuto in tutte le nazioni, attraversa tutte le istituzioni e riguarda tanto le politiche locali, statali e sovranazionali che i programmi delle strutture educativo-formative.

Naturalmente, anche la scuola e la formazione professionale dei Salesiani sono chiamate a misurarsi con tale sfida della cultura contemporanea nella realizzazione del proprio progetto educativo che si ispira a quel patrimonio pedagogico costituito dal “Sistema Preventivo di don Bosco”³. È nella fedeltà ad esso e nella sua continua attualizzazione che i Salesiani trovano la loro identità.

Sullo sfondo di questo scenario il presente progetto di ricerca ha avuto come finalità primaria quella di verificare “che tipo di cittadino” viene formato, nello speci-

¹ Ricercatore del Centro Studi per la Scuola Cattolica della Conferenza Episcopale Italiana, Roma.

² Professore Emerito di Sociologia dell’Educazione presso l’Università Pontificia Salesiana di Roma.

³ MALIZIA G. - TONINI M. - VALENTE L., *Conclusioni generali*, in MALIZIA G. - TONINI M. - VALENTE L. (a cura di), *Educazione e cittadinanza. Verso un nuovo modello culturale ed educativo*, Milano, Franco Angeli 2008, 201-204.

fico, all'interno delle numerose Scuole e Centri professionali salesiani del CNOS e del CIOFS e di quali valori i giovani che le frequentano vengono "attrezzati" per affrontare la vita attiva, familiare, professionale e sociale. Per conseguire tale obiettivo è stata condotta un'indagine quali-quantitativa nel corso dell'anno scolastico/formativo 2009-2010. Questa ha comportato anzitutto l'applicazione di un questionario, composto da una trentina di domande, a circa 5.000 tra studenti e allievi del III anno della secondaria di secondo grado e dei corsi sperimentali di formazione professionale iniziale dei CFP. A ciò ha fatto seguito il ricorso a una metodologia qualitativa basata su una serie di focus group e mirata ad ottenere dai dirigenti/direttori, insegnanti/formatori ed educatori, indicazioni su possibili linee interpretative dei principali trend emersi dall'inchiesta. Su questa base si è passati successivamente a prospettare il "che fare", cioè suggerimenti e proposte allo scopo di migliorare i processi educativi e didattici.

Dall'insieme dei dati raccolti è emerso un quadro rappresentativo della situazione degli studenti e degli allievi delle Scuole e dei CFP salesiani in merito alla tematica oggetto in analisi, che in questo contesto è possibile delineare sinteticamente in base ai principali trend emersi.

1. La dimensione della PERSONALITÀ: "come" si autodefiniscono e che senso ha la vita per questi studenti/allievi

Gli attributi che una netta maggioranza degli studenti/allievi ritiene di possedere, afferiscono ad una personalità:

- attiva;
- disposta a fare qualcosa per gli altri;
- motivata;
- con molti ideali;
- gioiosa;
- che ha stima di sé;
- capace di accettare chi è "diverso".

Su queste dimensioni della personalità tuttavia hanno buon gioco alcune variabili di status piuttosto che altre. In particolare:

- nella condizione di genere, i maschi tendono a mettere al primo posto la "stima di sé" mentre l'accettazione del "diverso" risulta una delle caratteristiche possedute di meno; viceversa le femmine le danno la priorità mentre tra le meno possedute risulta proprio la "stima di sé". Inoltre si rileva che le doti di persona "gioiosa", "motivata" e "piena di ideali" sono in particolar modo prerogative delle ragazze, dei minori e dei più soddisfatti della vita;
- da ultimo, in rapporto all'età, la differenza si riscontra soprattutto tra chi è "disposto a fare qualcosa per gli altri" (la fascia dei più giovani) e chi ha un'alta "stima di sé" (i più anziani).

Questi attributi a loro volta sembrano presenti in almeno tre su quattro di coloro che hanno dichiarato di essere pienamente o abbastanza appagati della vita condotta finora, mentre il disagio esistenziale appare prerogativa di una minoranza. In genere si mettono in evidenza per condurre una vita più soddisfacente chi proviene da famiglie medio-alte, i più giovani, i maschi, chi trova sostegno nella religione, gli utenti della Scuola, chi non è mai andato incontro ad insuccessi scolastici e chi dichiara di non avere difficoltà negli studi; viceversa chi è scontento della vita che ha condotto finora in genere si colloca sulle variabili opposte, con particolare riferimento ai più avanzati in età, a chi ha subito insuccessi scolastici e a chi ammette di non avere un vissuto religioso.

E tuttavia a questa età c'è sempre qualcosa che uno vorrebbe cambiare della propria vita: nel presente caso l'insoddisfazione ha riguardato per lo più certi aspetti esteriori legati alla corporeità o al sistema dei consumi (la condizione economica, l'uso del denaro e del tempo libero...), mentre la maggioranza ha dichiarato di star bene così, per cui non ritiene di dover cambiare nulla.

In questa parte dell'inchiesta si sono messi in evidenza alcune categorie di soggetti che fanno capo alla FP (in particolare femmine e figli di immigrati) in merito all'espressa esigenza di cambiare il rapporto con i genitori. È a quest'ultimo gruppo che occorre dare maggiore attenzione, in quanto una tale richiesta costituisce un segnale-spia dei mutamenti generazionali che stanno avvenendo sia nel processo di emancipazione femminile che all'interno delle famiglie immigrate. In particolare, in rapporto alla domanda di cambiamento del rapporto con i genitori da parte dei figli di immigrati una presumibile spiegazione può venire dal fatto che costoro, non avendo compiuto in prima persona la scelta di emigrare, stanno perseguendo obiettivi ed itinerari propri, che possono essere talora in contrasto con il progetto originario dei genitori di emigrare, al punto da diventare questi ultimi ostaggio del progetto di vita dei figli. Da qui anche potrebbe emergere la eventualità di conflitti intergenerazionali.

E comunque il ripetuto confronto, lungo l'analisi dei dati, con recenti indagini parallele in merito alle caratteristiche di personalità permette di evidenziare che gli utenti delle strutture scolastico-formative salesiane si distinguono, sul lato delle dimensioni positive, per manifestare una maggiore stima di sé e per sentirsi pieni di ideali, ma leggermente meno gioiosi rispetto ai loro coetanei delle scuole statali; mentre sul versante delle dimensioni negative appaiono meno ribelli.

2. La dimensione VALORIALE: i fattori protettivi e di resilienza per fronteggiare il disagio ed i comportamenti a rischio

In questa età di transizione, stretti tra "Scilla" e "Cariddi", tra le pulsioni interne tipiche della crescita evolutiva in atto e le pressioni esterne esercitate dagli amici e dal gruppo dei pari (in concomitanza con la progressiva uscita dal nido familiare), le "turbolenze" che mettono alla prova un'identità ancora fragile e in co-

struzione fanno parte anch'esse di un passaggio obbligato e si dispiegano su un largo fronte che va dalle sensazioni, alle paure/preoccupazioni, per avere come capolinea in certi casi anche comportamenti a rischio.

Queste dinamiche ambivalenti sono presenti anche nell'indagine e oscillano tra segnalazioni più o meno elevate:

- a) per quanto riguarda le sensazioni, più della metà ha ammesso di aver voglia di spaccare tutto, di non aver fiducia in nessuno, di sentirsi solo e un buono a nulla; uno su quattro è arrivato anche a dichiarare di aver voglia di farla finita una volta per tutte;
- b) se si passa poi alla serie delle paure/preoccupazioni, le nubi minacciose che si affacciano all'orizzonte di questi giovani, e che sembrano "offuscare" il loro sistema di significato ed i progetti di vita, fanno capo essenzialmente a due ordini di fattori:
 - le "paure sociali", a loro volta suddivise tra forme di devianza (violenza presente nella società, droghe, disonestà della gente...) e senso di precarietà e di insicurezza legate al contesto sociale di appartenenza (crisi economica, catastrofi ambientali, inquinamento...);
 - preoccupazioni di ordine personale, a loro volta distribuite tra quelle prettamente relazionali (problemi affettivi e familiari, la mancanza di amici veri...) e quelle che riguardano il proprio sistema di significato esistenziale (non avere ideali per cui vale la pena vivere, non sapere cosa fare in futuro...) e la professionalità (non avere una preparazione sufficiente per trovare lavoro); un dato da non sottovalutare va riscontrato nel fatto che tra le paure di ordine personale trova sempre più consenso quella della morte.

Il tentativo di andare ad individuare chi sperimenta particolarmente queste paure, preoccupazioni, disagi e sensazioni, ha riscontrato che:

- i giovani del sud denunciano particolarmente le forme di violenza presenti nel tessuto sociale, la disonestà, la diffusione delle droghe, la paura della morte;
- gli studenti della Scuola si distinguono per non saper cosa fare in futuro e per le difficoltà nello studio; mentre gli allievi della FP lamentano l'impreparazione al lavoro e trovano assai preoccupante la crisi economica mondiale;
- quest'ultima è avvertita specialmente dai maschi, insieme alla insofferenza per la convivenza con gli immigrati; mentre le femmine si concentrano sui problemi affettivo-relazionali (famiglia e amici) e sulla paura della morte;
- i figli degli immigrati, sebbene costituiscano una minoranza, si mettono in evidenza per segnalare in misura superiore alla media pressoché tutte le preoccupazioni elencate, e in modo particolare per sentirsi impreparati al lavoro, per manifestare difficoltà nello studio, per non sapere cosa fare in futuro, per la mancanza di amici "veri", per avere problemi familiari (in particolare chi non vive con i genitori) e, di conseguenza, per non avere ideali per cui vale la pena vivere;
- queste stesse preoccupazioni sono state manifestate da coloro che hanno dichiarato di essere insoddisfatti della vita.

Il marasma di certe sensazioni che “bollono dentro” questi giovani, in particolare la voglia di spaccare tutto, il senso di vuoto e di solitudine che provano e soprattutto la voglia di farla finita, si commenta da solo, anche se la media in genere attesta che tali sensazioni non sono generalizzabili. Il vero problema tuttavia sta nel verificare fino a quando è presente al tempo stesso un sistema valoriale che faccia da “contenitore” alla pressione esercitata da queste inevitabili sfide o, viceversa, quali danni possono derivare quando tali sensazioni potrebbero “esplodere” trasformandosi in azioni a rischio o in comportamenti aggressivi e trasgressivi.

È quest’ultima un’ipotesi niente affatto da sottovalutare se si tiene conto, scendendo tra i dati disaggregati della domanda, che le segnalazioni di coloro che hanno ammesso di provare maggiormente tali sensazioni partono soprattutto da chi già di per sé vive condizioni di disagio, ossia da chi appartiene a famiglie meno abbienti, dai figli di immigrati, da chi ha un’età più avanzata, dai bocciati, da chi dichiara di provare difficoltà scolastiche, da chi non trova sostegno nella religione, da chi si sente insoddisfatto della vita, da chi afferma che non gli piace vivere nella città o ambiente in cui risiede. In merito poi ad alcune particolari sensazioni si distinguono i maschi, per la voglia di spaccare tutto e le femmine per sentirsi sole e buone a nulla.

E comunque tutte queste paure, preoccupazioni, sensazioni non sono prerogativa unicamente di questi studenti o allievi. Ciò che accomuna i giovani di pressoché tutte le inchieste di tale tipo sono le cosiddette paure sociali collegate alle forme di violenza e di droga e, a sorpresa, la paura della morte. Quest’ultimo dato merita un commento a parte: quando la paura della morte è stata inserita nell’elenco delle preoccupazioni menzionate dalle indagini tra la fine degli anni ’80 e l’inizio degli anni ’90, essa veniva manifestata da meno del 10%, mentre oggi è trasversale alle diverse generazioni e si rivela anche in continua crescita (al punto che riguarda circa uno su quattro degli inchiestati), vuoi per le forme dirette di violenza presenti nella società (bullismo, bande di “ultras”, crimini efferati ...) o indirette, sperimentate attraverso i vari strumenti informatici e virtuali a cui i giovani si trovano sempre più esposti e/o a cui dedicano uno spazio-tempo sempre maggiore (televisione, internet, videogiochi, film ...).

Pertanto, ci si è chiesto: quali danni potrebbero scaturire, qualora queste sensazioni dovessero “esplodere”, trasformandosi in azioni a rischio e/o in comportamenti aggressivi e trasgressivi?

In realtà lo scenario delle trasgressività è apparso, ovviamente con il beneficio dell’inventario, abbastanza ridimensionato (in particolare se confrontato con i coetanei di altre indagini) sia per tipologia di comportamenti che per il numero di chi li mette in atto. Infatti, esso riguarda circa uno su quattro degli intervistati, i quali in genere hanno ammesso di aver preso qualcosa nei negozi senza pagare, di aver picchiato compagni di classe, di aver commesso atti di vandalismo, di aver messo in pericolo la propria vita praticando sport estremi.

Si tratta in fondo di comportamenti che i giovani di oggi ammettono abbastanza comunemente di porre in essere, come emerso un po’ dappertutto nelle indagini di confronto e, anche se nella presente le quote appaiono leggermente più ridimensionate sull’intera serie di trasgressività, rimane un dato di fatto che essi ven-

gono commessi anche dai giovani delle strutture scolastico-formative salesiane. Da qui l'esigenza di intervenire attraverso il ricorso a strategie mirate. Lo stesso fenomeno della tossicodipendenza, seppure ridimensionato nelle quote di chi ha ammesso di esserne fruitore e/o spacciatore, è presente all'interno delle strutture oggetto della ricerca e potrebbe allargarsi ulteriormente sulla scia, come è ben noto, dello spontaneo diffondersi del "contagio".

Destinatari di tali strategie d'intervento preventivo dovranno essere ovviamente tutti, ma nel presente caso in particolar modo coloro che si sono messi in evidenza per aver manifestato un po' dappertutto i più alti tassi di trasgressività. In pratica si ripropongono ancora una volta i soggetti che riportano le caratteristiche elencate precedentemente, ossia chi già di per sé vive condizioni di disagio e quindi chi appartiene a famiglie meno abbienti, i figli di immigrati, chi ha un'età più avanzata, i bocciati, chi dichiara di avere difficoltà scolastiche, chi non trova sostegno nella religione, chi si sente insoddisfatto della vita, chi detesta la città o l'ambiente in cui vive. Tutta una serie di caratteristiche che induce fin da ora, a seguito del loro puntuale e congiunto riproporsi in negativo su certi "punti scottanti" dell'inchiesta, ad etichettare tale particolare cluster di giovani come "soggetti difficili" e/o a rischio.

Di conseguenza ci si è ulteriormente chiesto se per fronteggiare queste turbolenze e/o a difesa da possibili cadute in comportamenti a rischio le attuali generazioni attingono a fattori protettivi che permettono loro di mettere in atto particolari risorse e/o strategie di resilienza, e quali.

a) Nel dover fronteggiare un grave problema, le risorse su cui i più farebbero leva consisterebbero nel ricorrere all'aiuto di persone esperte o nel confidare sulle proprie forze, mettendocela tutta per risolvere la difficoltà. Già da questa prima risposta appare evidente la determinazione a fronteggiare l'evento sfavorevole, con particolare riferimento soprattutto alle ragazze e a chi trova sostegno nella pratica religiosa. Per converso, le altre scelte basate sul ripiego nell'alcol o su altre sostanze, nell'incolpare se stessi o nel far finta che il problema non esiste, trovano il consenso di appena uno su dieci (in questo si distinguono gli insoddisfatti della vita e chi non trova sostegno nel vissuto religioso...); mentre per oltre uno su quattro la strategia vincente viene anche dal rapporto con Dio.

b) Nel dover fronteggiare la pressione del gruppo o degli amici che si comportano in modo trasgressivo, nel caso cioè in cui fossero messi di fronte alla scelta di aderire all'azione pena l'isolamento o l'eliminazione, oltre tre su quattro hanno dichiarato di mettere in atto soprattutto due strategie: restare fedele ai propri principi andando via, oppure rimanere nel gruppo con l'obiettivo però di dissuadere i compagni o comunque di far capire loro dove sbagliano; solo una quota minoritaria, composta da "gregari", ha ammesso che condividerebbe in qualche modo l'azione trasgressiva, pur di non essere espulsa dal gruppo-amici. Su questo punto i maschi si fanno notare per cedere più facilmente ai condizionamenti del gruppo e, all'opposto, le femmine, per reagire in base ai propri principi valoriali.

c) In merito poi al "quanto" siano effettivamente attrezzati ad affrontare la

vita, una indicazione potrebbe venire, nello specifico, dall'incontro-scontro con il problema-droga. Sono essenzialmente tre i fattori protettivi su cui fa leva una netta maggioranza di questi studenti/allievi:

- in primo luogo avere una famiglia che sa educare grazie a dei genitori che seguono i figli;
- a sua volta l'apporto della famiglia viene considerato alla pari e/o inscindibile da quello di frequentare amici "affidabili";
- entrambi le variabili sembrano avere una ricaduta sulla costruzione di una personalità matura, caratterizzata da una forte dose di autostima e di fiducia in se stessi.

Attraverso i dati disaggregati si rileva che questi fattori protettivi e di resilienza sono stati maggiormente manifestati dagli iscritti alla Scuola, dai non bocciati, dagli appartenenti alle classi sociali più alte, da chi ha dichiarato un forte senso di appartenenza e pratica religiosa, da chi fa parte di un gruppo o associazione formalmente riconosciuta, da coloro a cui piace l'ambiente o il territorio in cui risiedono e, ovviamente, dai più soddisfatti della vita.

Il metamessaggio, sotteso all'andamento di questi trend, in fondo non fa che ribadire e confermare le teorie psico-pedagogiche che sottolineano il momento del passaggio verso l'esterno, alla scoperta di nuovi "mondi", del soggetto in età evolutiva. È in questa fase che l'adolescente ha bisogno, per crescere dentro di sé e per costruire la propria identità, di sperimentare un rapporto di equilibrio e di coerenza tra i due sistemi di socializzazione, familiare e del contesto esterno. Da qui l'importanza che i valori educativi ereditati dalla famiglia vadano nella stessa direzione e trovino coerenza all'interno del gruppo dei pari, di amici, in quanto entrambi concorrono ad irrobustire l'"io" in crescita e danno anche sostegno a un sistema di significato esistenziale proiettato verso futuri scenari progettuali. Una volta impostato l'impianto valoriale su questi pilastri portanti, è ovvio che tutto il resto non serve o serve poco (come evitare di frequentare le discoteche...) o comunque non aggiunge molto a quello di cui si è già in possesso (come l'informazione sulle droghe...); tutt'al più è consigliabile stare alla larga e non frequentare chi fa uso delle sostanze.

Entrando nello specifico dei giovani dell'inchiesta si rileva che la presenza di pressoché tutti questi fattori protettivi e di resilienza è stata segnalata da un cluster di soggetti che si mettono in evidenza per i seguenti tratti distintivi:

- femmine;
- di età intorno ai 16 anni o al di sotto;
- delle regioni del sud;
- di classe sociale medio-alta;
- iscritti nella scuola;
- mai bocciati;
- che trovano aiuto contro la droga nei programmi offerti dalla Scuola/CFP;
- che manifestano un più alto sentimento religioso in credenza e pratica;
- che frequentano un gruppo o un'associazione.

In pratica si concentra in questo cluster la parte migliore dei giovani, quella che appare più sana dal punto di vista etico-formativo e che anche in vari altri punti dell'inchiesta ha dato prova di mettersi puntualmente in evidenza in merito ai dati più positivi emersi. Si tratta di una quota che supera in numero e qualità quella dei "migliori" riscontrati anche nelle altre indagini di riferimento, dove invece si era notata una certa incongruenza nel rapporto tra le regole vigenti in famiglia e l'effettiva osservanza delle stesse, facendo perciò dubitare della loro funzione preventiva e protettiva.

Il ripetuto confronto con le altre ricerche infatti evidenzia come l'offerta valoriale da parte delle famiglie di estrazione di questi studenti/allievi e dei loro insegnanti/educatori influenzi chiaramente l'attuale modalità di risposta alle sfide della vita attraverso una serie di dimensioni che toccano in particolare l'ambito familiare (unione ed educazione), la personalità (autonomia, stima di sé e senso di responsabilità), la progettualità e con essa la professionalità, il lavoro come vettore di riscatto ed emancipazione rispetto all'attuale condizione di dipendenza.

Inoltre non è un caso che tanto la stima di sé come il fare affidamento sull'aiuto e sul sostegno anche dei genitori, degli adulti positivi e degli amici abbiano ricevuto le più alte segnalazioni, in quanto rappresentano gli "effetti" di questo processo, ossia la ricaduta che l'attività di "coping" ha nel reciproco intrecciarsi della crescita della personalità con quella della relazionalità. In pratica il metamessaggio sotteso all'insieme di queste analisi sta ad indicare che più un soggetto è portato ad entrare in relazione con gli altri, più cresce "dentro", secondo quanto già emerso a proposito di alcune dimensioni della personalità particolarmente evidenziate quali la stima di sé unitamente alla disponibilità a fare qualcosa per gli altri, ad accettare il "diverso", al descriversi come una persona attiva e piena di ideali.

In pratica questi giovani sono stati colti nel pieno del processo di traghettamento dalla famiglia agli amici, ossia nel passaggio direzionale verso quella che essi considerano ormai la "nuova famiglia" che essi stessi hanno scelto, diversamente da quella che si sono trovata. Per loro è venuto il momento quindi di fare il salto dal nido, di prendere il volo "attrezzati" di quelle qualità che la famiglia e gli altri "educatori" hanno saputo trasmettere loro.

Resta comunque una quota nei cui confronti occorre "rimboccarsi le maniche":

a) per quanto riguarda le **preoccupazioni**, si va dal 30 al 20% segnalato da coloro che:

- non sanno cosa fare in futuro;
- hanno difficoltà nello studio;
- dichiarano di avere problemi affettivi e problemi familiari;
- ritengono di non avere una preparazione sufficiente per trovare lavoro;
- accusano la mancanza di amici veri;

b) in merito poi al **disagio esistenziale**, il 20-40% ha dichiarato di aver **paura** della:

- disonestà della gente;
- violenza presente nella società;

- diffusione delle droghe;
- crisi economica mondiale;
- inquinamento ambientale;
- morte;
- presenza degli immigrati;

c) quanto invece a **trasgressività**, solo il 20-25% ha ammesso di aver:

- rubato nei negozi;
- picchiato compagni di classe;
- commesso atti di vandalismo;
- messo in pericolo la propria vita praticando sport estremi;

d) mentre se guardiamo allo scenario delle **sensazioni** che provano più frequentemente, questi giovani non si sono affatto risparmiati nel manifestare (dal 30 fino all'80% circa) di:

- aver voglia di spaccare tutto;
- non aver fiducia in nessuno;
- sentirsi soli;
- sentirsi buoni a nulla;
- non avere prospettive future;
- aver voglia di farla finita una volta per tutte.

Quest'ultima serie di fattori restituisce una radiografia abbastanza attendibile di quello che bolle all'interno della "caldaia" delle attuali generazioni. Per mettere in atto interventi mirati occorre tuttavia individuare e precisare "chi" sono in particolare i destinatari. Sui punti scottanti dell'inchiesta hanno puntualmente manifestato i loro disagi, paure, preoccupazioni, sensazioni:

- chi è stato bocciato;
- chi incontra difficoltà negli studi;
- chi è insoddisfatto della vita condotta finora;
- chi non crede e/o non pratica la religione;
- chi vive negativamente i rapporti familiari;
- chi vive negativamente i rapporti con gli immigrati (sia in classe che nella vita sociale);
- chi ammette comportamenti trasgressivi/a rischio;
- chi non trova di aiuto i programmi della Scuola/FP contro le droghe.

Focalizzando l'attenzione proprio su quest'ultimo gruppo si osserva che, sebbene poco più della metà dei giovani abbia valutato "molto o abbastanza" positivamente il contributo offerto dalla propria scuola/CFP, occorre prendere in considerazione anche quella quota parte di chi invece ha ritenuto "poco o nulla di aiuto" l'apporto offerto dalla Scuola/Centro in merito al problema-droga; tanto più se si considera che in quest'ultima porzione le segnalazioni di mancato sostegno partono anche dalle fila di chi non ha ricevuto un'educazione alla cittadinanza.

3. La dimensione RELIGIOSA

È risultata la dimensione decisamente più controversa nel modo in cui viene vissuta da queste generazioni: la Chiesa sta al secondo posto (dopo la scuola) tra le istituzioni a cui viene data maggiore fiducia, ma al tempo stesso si osserva una escalation di abbandono non solo della pratica ma anche della fede, al punto da individuare tra questi studenti/allievi un processo di progressiva scristianizzazione, dal momento che:

- il 17% dichiara di non appartenere ad alcuna chiesa/religione;
- il 33.5% non prega;
- il 37.5% sostiene che Dio non esiste oppure è poco/per nulla importante nella propria vita;
- oltre la metà (52.6%) ammette che trova poco/per nulla conforto nella religione;
- il 78% ritiene che per riuscire nella vita la fede religiosa non serve.

Dal trend emerso si è arrivati a ritenere che nei confronti di una quota parte di questi giovani il vero interrogativo che si pone non è se appartengono ad altre religioni o ad altre Chiese piuttosto che a quella Cattolica, quanto quello di constatare che la religione non è di aiuto a superare le difficoltà della vita, anche se gli inchiestati ammettono che essa non costituisce neppure un problema.

Al tempo stesso non si può non evidenziare anche l'altra facciata di questi giovani, quella che fa capo a coloro che ancora oggi conservano la buona abitudine di pregare (e per i quali Dio occupa un posto molto o abbastanza importante nella loro vita). A questo riguardo va fatto notare che coloro che non avvertono il bisogno di pregare si caratterizzano nuovamente per una serie di variabili evidenziate precedentemente (le classi meno abbienti, i bocciati e chi ha un'età superiore alla media); al tempo stesso occorre far presente che la quota di chi non prega è praticamente il doppio di quella dei non appartenenti; ciò sta a significare che anche tra gli appartenenti non tutti sono praticanti o comunque attenti a coltivare la propria dimensione religiosa.

A questo punto se la religione non è un problema, ma non è neppure considerata un sostegno per una più piena realizzazione di sé, viene da pensare che essa "viene percepita" come un fattore del tutto marginale nello scenario esistenziale di queste generazioni, data anche la scarsa valorizzazione in merito ereditata dalla famiglia; abbiano detto "viene percepita" perché "dal punto di vista oggettivo" essa si trova relazionata con i cluster di soggetti più positivi. Pertanto l'insieme di questi dati sembrerebbe presentare una certa coerenza con l'ipotesi dell'autore de "La prima generazione incredula" secondo cui il fenomeno della disaffezione religiosa riscontrabile nelle attuali generazioni va attribuito essenzialmente alla famiglia dal momento in cui questa è diventata l'anello mancante della trasmissione valoriale della dimensione religiosa ai figli⁴.

⁴ ARMANDO M., *La prima generazione incredula*, Soveria Mannelli, Rubbettino 2010.

Questi andamenti potrebbero fornire supporto anche a ipotesi interpretative ispirate alle teorie della “New Age”, a quella relativa all’“ospite inquietante”, al nichilismo, oppure a quelle che fanno capo ai processi di mutazione genetica in atto nelle nuove generazioni, con particolare riferimento all’utilizzo delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione, di cui oltretutto i giovani sembrano fortemente dipendenti, “incubati”, con la conseguenza di avere sempre meno spazio e tempo per prendere contatto con se stessi e per coltivare la propria spiritualità⁵.

Le analisi emerse dai vari *focus group* hanno portato ad evidenziare anzitutto una scollatura nella dimensione religiosa di queste generazioni, dovuta al fatto che, in particolare durante il passaggio dalla preadolescenza all’adolescenza, si tende generalmente a “tirarsi fuori” dalla religione istituzionale e, di conseguenza, anche dai riti e dalle pratiche che la caratterizzano, mentre ciò che viene percepito come “dimensione religiosa” rimane comunque sullo sfondo di una personalità, relazionata a vari altri elementi di vissuto emozionale in grado di “colorare la vita”. Altri hanno attribuito un tale divario al fatto che a questa età si è più facilmente portati ad andare controcorrente nei confronti delle istituzioni, per cui si tende a separare la propria “religiosità” dalla religione istituzionalizzata.

4. La dimensione della “CITTADINANZA”. A quale *forma mentis* questi studenti/allievi vengono preparati e/o si stanno preparando in vista del loro ingresso nella “città cosmopolita”?

Circa due su tre degli studenti/allievi hanno dichiarato di aver ricevuto l’educazione alla cittadinanza. Tuttavia gli effetti di questa educazione inducono ad inquadrare una tale attività nell’ottica del “facchinaggio educativo”⁶. Vediamo perché.

Oltre la metà di chi ha ricevuto l’educazione alla cittadinanza non ha saputo poi definire cosa intende nello specifico per “buono e onesto cittadino”; dai dati disaggregati emerge che si tratta per lo più di allievi della FP, dei maggiori di età, di giovani di origine migratoria, di bocciati, di soggetti appartenenti alle famiglie meno abbienti; inoltre in questo gruppo si ritrova chi non riceve alcun sostegno dalla religione, chi non prega, chi considera conflittuali i rapporti tra autoctoni e immigrati e inaccettabili le migrazioni, chi è insoddisfatto della vita condotta finora e del luogo in cui vive, chi non ha ricevuto la prevenzione verso le droghe.

Ancora una volta si ripropone la coorte dei soggetti da tenere in particolare considerazione, in quanto al suo interno “si annidano” quelle categorie che sembrano incontrare maggiori difficoltà nei processi educativo-rieducativi.

⁵ CHÁVEZ VILLANUEVA P., *Il servizio dei Salesiani d’Italia a favore dei giovani nella Scuola e nella Formazione Professionale I*, in Sede Nazionale CNOS-FAP (a cura di), *Giovani e Sistema educativo di Istruzione e di Formazione in Italia*. Atti del Convegno Nazionale, Roma, 20 aprile 2010, Allegato a “Rassegna CNOS” 2-2010, 37-54.

⁶ Per questa espressione cfr. CHÁVEZ VILLANUEVA P., *o.c.* 35.

“Cittadini si diventa”. Ma, pare proprio il caso di chiederci, questi studenti/allievi diventeranno veramente dei “buoni e onesti cittadini”?

Molti di loro si sono autoattribuiti la capacità di “accettare chi è diverso”, ma nella loro *forma mentis* circola la convinzione che gli immigrati sono più una minaccia che una risorsa:

- a sostenere che *gli immigrati portano via il lavoro agli italiani* è più della metà del campione; a temere questa concorrenza sono soprattutto gli allievi della FP e gli appartenenti alle classi sociali medio-basse;
- in merito poi all’attribuire agli immigrati *un aggravio della criminalità presente in Italia*, la quota dei consensi riguarda circa tre su quattro degli inchiestati;
- il discusso problema sui *limiti di concessione della cittadinanza agli immigrati* spacca in due le opinioni degli inchiestati, al punto che il trend in senso limitativo pare coniugarsi all’attuale dibattito che vede altrettanto divisa l’opinione pubblica italiana; oltre a chi ritiene inaccettabili le migrazioni, il diniego della cittadinanza viene sostenuto dalle fasce più deboli del sistema educativo (bocciati, iscritti alla FP, età superiore alla media), sulle quali non sembrano far presa né l’educazione alla cittadinanza né la prevenzione contro la droga;
- infine gli inchiestati si dividono in parti uguali tra chi è favorevole e chi è contrario a che gli immigrati abbandonino le loro tradizioni se vogliono integrarsi nella cultura italiana.

Semmai un contributo possa essere dato nel cambiare questa mentalità e il pregiudizio nei confronti dei processi migratori, esso sembra meglio pervenire non tanto da chi ha ricevuto l’educazione alla cittadinanza (variabile che lungo i dati dell’inchiesta in genere non ha presentato sostanziali differenze tra chi l’ha ricevuta o meno) quanto in particolare da chi ha avuto la fortuna di stare in classi dove è stata data una formazione preventiva contro le droghe: in questo caso troviamo infatti un abbassamento della percentuale dei rifiuti verso gli immigrati e, viceversa, un aumentato atteggiamento di apertura nei rapporti con chi è portatore di “diversità” (oltre che nel “colore” della pelle anche a livello culturale, religioso, etnico...).

Non si tratta di dati eclatanti ma piuttosto di piccoli passi avanti che comunque attestano che quando si fa “vera” formazione, qualcosa cambia nella *forma mentis* degli utenti dei sistemi scolastico-formativi.

E, a questo riguardo, con riferimento sempre ai contributi offerti dai partecipanti ai *focus group* in merito soprattutto ai dati relativi a quella metà di studenti/allievi che non ha saputo definire cosa intende per “buono e onesto cittadino”, le interpretazioni sono state di vario tipo:

- c’è stato chi ha riferito tale carenza al distacco che c’è tra la Scuola/CFP e la famiglia; distacco che il più delle volte non si limita alla delega, ma coinvolge lo stesso sistema educativo in quanto i giovani non trovano coerenza tra quanto viene insegnato a scuola e gli esempi e/o i disvalori che sempre più spesso riscontrano in famiglia, nel gruppo dei pari e in vari altri ambiti del vissuto extra-scolastico;

- altri partecipanti ai *focus* hanno preferito guardare invece a cosa succede in casa salesiana, mettendone in evidenza alcune criticità: in particolare la presenza all'interno delle strutture delle cosiddette figure "co-co-co", ossia di educatori/formatori di cultura generale o di materie similari i quali non solo hanno una presenza contrattuale limitata all'interno dei sistemi di istruzione e formazione, ma non hanno (per motivi personali o istituzionali) usufruito di un'apposita preparazione sul Progetto Educativo e, di conseguenza, non sono in grado di incidere sulla formazione degli studenti/allievi (da cui anche l'equazione: educatori inefficienti=cittadini distratti/irresponsabili=facchinaggio educativo);
- l'altro rilievo, ancor più sostenuto, riguarda il "difetto curricolare" in merito al Progetto Educativo, ritenuto tale in quanto manca di quelle "proposte esperienziali" di cui i giovani di oggi avvertono particolarmente l'esigenza, prima ancora di avere a che fare con programmi/lezioni teoriche.

5. Che fare?

Se guardiamo alla dimensione religiosa, oltre all'ipotesi avanzata dall'autore de *"La prima generazione incredula"* dove se ne attribuisce la responsabilità alla famiglia, quale anello mancante nella trasmissione valoriale religiosa, in realtà occorre prendere atto che il loro "Parnaso" sta nel cyberspazio, ed è pieno di "dei", di "eroi" e di "miti" (facebook, youtube...), che a loro volta si incarnano in vari *new media* (cellulari di ultima generazione, I-Pod, I-Pad, Internet...) al punto che si parla addirittura di "mutazione genetica" ("*I-generation*"), per quanto riguarda la costruzione dell'identità, dal momento che non è possibile confrontare queste generazioni con quelle precedenti all'uso di queste nuove tecnologie informatiche.

Nel cyberspazio quale identità è possibile aiutare a costruire?... affinché possano diventare persone mature, responsabili non solo rispetto ai loro progetti di vita (famiglia, figli, educazione, professionalità...), ma anche in quanto "cittadini" responsabili, a fronte di una società caratterizzata dalle sempre più "differenti-differenze" (non solo razziali, culturali, religiose, ma anche civiche, etiche, valoriali, comportamentali...).

5.1. I navigatori dei "non-luoghi" e/o dall'identità "liquida"

A sostegno del cambiamento generazionale viene Z. Bauman⁷ quando afferma che i *new media* contribuiscono al caleidoscopio delle mutevoli identità. Nel mondo liquido, fatto di identità fluide, le regole del gioco cambiano in fretta; i media forniscono "extraterritorialità virtuale" nell'orientare gli spostamenti dell'attenzione e gli oggetti di tali spostamenti costituiscono un "bazar multiculturale". Lo strumento

⁷ BAUMAN Z., *Intervista sull'identità*, Bari, Laterza, IX ed., 2009, 87ss.

elettronico è stato abbracciato con tanto entusiasmo perché svolge proprio la funzione di modellare senza posa le nostre identità senza poter rimanere legati saldamente a una sola di esse. Nel mondo fluido investire per tutta la vita in una sola identità non ha senso: le identità, infatti, sono vestiti da indossare di volta in volta, e non da mantenere per sempre.

Quando poi si vive secondo la logica dell'usa e getta (velocità di consumo e smaltimento), lo spauracchio di finire in una discarica è sempre in agguato: dal momento in cui l'identità perde i suoi ancoraggi sociali, l'"identificazione" diventa sempre più importante per quegli individui che cercano disperatamente un "noi" di cui far parte. Si spiega perciò la sempre più affollata presenza dei "navigatori dei non-luoghi": cellulari e internet rappresentano "comunità virtuali", gruppi mediati elettronicamente vengono a formare un fragile surrogato di forme di socializzazione investite in relazioni tramite oggetti di consumo controllati maniacalmente, a dimostrare che si è "in onda" e che qualcuno ci ha pensati. La vera ragione, secondo l'autore, sta nel fatto che nella società liquida ciò che tutti temiamo è l'abbandono, l'esclusione, l'essere respinti, gettati tra i rifiuti. È così che le rubriche dei cellulari, i messaggi, facebook, youtube..., sostituiscono la comunità mancante, ma al tempo stesso fanno perdere la capacità di entrare spontaneamente in interazione con persone reali.

Una volta che i grandi "porti" (le istituzioni) sono stati chiusi, che quelle attrezzature che li rendevano invitanti sono andate perdute ed i frangiflutti che li rendevano sicuri smantellati, i "navigatori della società liquida" sono passati a costruirsi e a delimitarsi tanti piccoli cabotaggi personali dove gettare l'ancora e depositare le loro fragili identità. Non fidando più nella rete della navigazione pubblica, montano gelosamente la guardia all'ingresso del loro approdo privato, per difenderlo da qualsiasi intruso. Si spiega così perché le odierne varieguate forme sotto cui si cela il fondamentalismo identitario sono in continuo aumento e trasformazione, secondo la logica appunto del consumo-smaltimento.

Dal momento in cui gli abitanti di una società sempre più privatizzata e deregolamentata non hanno più riferimenti fermi e affidabili per la costruzione dell'identità, gli individui più esposti ad essere desocializzati, atomizzati, abbandonati cercano quindi rifugio in tanti piccoli porti "artificiali", o fluttuano in forme identitarie opportunistiche che l'autore definisce "comunità guardaroba", ossia quelle comunità che prendono corpo quando vi si appendono i problemi personali⁸.

In concausa o comunque a fianco di questa analisi viene anche quella sul "vuoto esistenziale"⁹. Sono infatti gli *stili di vita*¹⁰ che esprimono tendenze particolari, atteggiamenti verso il mondo, una particolare visione della vita, sistemi di significato e specifici quadri di valori; processi, che staccandosi dalla struttura ordinaria istitu-

⁸ *Ibidem*, 52ss.

⁹ MION R., *Indicatori di benessere e di disagio nei giovani di oggi. Una circumnavigazione sociologica tra i Continenti e l'Italia*, in "Orientamenti Pedagogici", 5, 2010, 865-866.

¹⁰ BERZANO L. - GENOVA C., *Percorsi di sociologia dei lifestyle*, Torino, Il Segnalibro Editore 2008; Leone S., *Stili di vita: un approccio multidimensionale*, Roma, Aracne 2006.

zionale, manifestano le peculiarità di una generazione sia nelle sue espressioni più costruttive, ma anche in quelle più devianti e di rischio¹¹.

Al di sotto dei comportamenti esterni, agiti, non dobbiamo trascurare quell'importante indicatore di disagio che è il "vuoto dentro"¹², la noia della vita. Essa si esprime in moltissime manifestazioni, come il distacco affettivo dalla realtà, la mancanza di interessi e di entusiasmo nelle relazioni, l'indifferenza anche nei confronti di situazioni oggettivamente divertenti e attraenti, il sentirsi lontani dal mondo, l'assenza di desideri e di orizzonti valoriali di riferimento, l'atteggiamento nichilista nei confronti della vita, l'incapacità di dare un senso alla propria vita, accompagnata da un sentimento di inutilità e di distacco dalle occupazioni e dagli affetti ("anaffettività" emotiva). Sono tutti atteggiamenti che per l'educatore dovrebbero essere fonte di preoccupazione e di sempre rinnovato impegno, proprio perché sono in se stessi distruttivi dello stesso sviluppo adolescenziale. Ne sono un esempio gli episodi trasgressivi di vita quotidiana, l'atto violento e gratuito, le condotte antisociali, spesso condivise con il gruppo dei pari, che hanno alla base la noia, la mancanza di motivazione e di iniziativa, l'assenza di scopi, di obiettivi da raggiungere, il senso di estraneità e mancanza di coinvolgimento, di investimento emotivo, e conseguentemente l'apatia che fa vedere tutto come scontato, privo di attrazione.

5.2. Alcuni suggerimenti e proposte

1. In primo luogo occorre fare specifico riferimento al ruolo protettivo delle convinzioni di autoefficacia emerse dall'indagine. Secondo alcuni autori¹³, ciò che gli adolescenti pensano di se stessi e delle proprie capacità e competenze ha un ruolo determinante nelle loro scelte. Per questo le convinzioni di autoefficacia, cioè la persuasione di essere all'altezza delle varie prove che si prospettano nei diversi contesti e di essere capaci di resistere alle pressioni omologanti o trasgressive dei pari, hanno un ruolo assai importante di difesa e di promozione del loro sviluppo psicologico.

Evidentemente ciò non può essere disgiunto da forme effettive e realistiche di controllo e di dominio necessarie per realizzare i vari comportamenti utili al superamento degli ostacoli e al raggiungimento dei risultati. Però la fiducia concreta nelle proprie capacità è quella risorsa che è in grado di sorreggere la motivazione, l'impegno, la tenacia, la resilienza, atteggiamenti che spesso hanno un ruolo decisivo nel successo¹⁴. Se dunque la fermezza d'animo aiuta nel resistere alla pressione dei compagni e nel sottrarsi in tempo a suggestioni, frequentazioni e situazioni perico-

¹¹ FRANCESCONI M. - ZANETTI M.A. (a cura di), *Adolescenti: cultura del rischio ed etica dei limiti*, Milano, FrancoAngeli 2009.

¹² MANCA G., *Il vuoto dentro. L'attivazione di comportamenti a rischio in adolescenza per infrangere la noia*, in "Minorigiustizia", 4, 2009, 57-68. Cfr. anche GALIBERTI U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli 2007; ID., *I miti del nostro tempo*, Milano, Feltrinelli 2009.

¹³ MION R., *o.c.*, 871-872.

¹⁴ EURISPES, *Bambini e adolescenti in Italia. Un quadro degli ultimi 10 anni*, Roma 2010, 291-300.

lose, è importante insegnare ed educare i giovani a prevenire in modo efficace i problemi, a riconoscere anticipatamente le situazioni a rischio e ad evitarle. Tutto ciò si impara soprattutto attraverso l'esercizio e l'educazione della volontà, che, nutrita dalla riflessione sull'esperienza sviluppa quelle convinzioni di autoefficacia che portano ad affinare e a rafforzare le proprie capacità di dominio delle varie situazioni a rischio.

Un aiuto indispensabile viene poi dalla capacità di regolare le proprie emozioni nel gestire le relazioni con gli altri e nel resistere anche alle loro pressioni inopportune. A loro volta entrambe le due convinzioni di autoefficacia (sul controllo cognitivo e sul controllo affettivo), agiscono in sintonia per prevenire esiti trasgressivi, ma soprattutto rafforzano le convinzioni dell'adolescente di essere in grado di regolare le proprie emozioni negative e di riuscire ad esprimere quelle positive.

2. Altri autori suggeriscono di passare dall'ottica del "deficit" adolescenziale a quella di far leva sulle risorse¹⁵. Decidere di assumere il modello della competenza piuttosto che il modello del deficit può permettere infatti di vedere i problemi come compiti di sviluppo, di ricercare le risorse presenti o potenziabili piuttosto che le carenze, di riconsiderare alcune condotte degli adolescenti non come espressione di una problematicità o di una patologia, ma come comportamenti di rischio che fanno la loro comparsa in un momento evolutivo in cui diventa preminente il bisogno di mettersi alla prova, sperimentarsi, sentirsi grandi e di allargare la propria partecipazione sociale.

Il problema che si pone, dunque, è quello di promuovere competenze e condizioni affinché gli adolescenti siano messi in grado di rispondere attivamente sia alle richieste imposte dai loro cambiamenti biologici e psicologici, sia alle esigenze, diversificate e in continuo mutamento, dettate dalla complessità sociale nella quale sono immersi. L'obiettivo è da un lato quello di sostenere, sollecitare, animare le risorse presenti, dall'altro quello di incrementare l'attività, l'autonomia e l'emancipazione individuale attraverso la promozione di attitudini, capacità, conoscenze.

Ne deriva che i metodi elettivi per lavorare con gli adolescenti saranno di tipo educativo-formativo e gli interventi che si andranno a realizzare dovranno vedere coinvolti in maniera attiva non solo i ragazzi, ma anche gli agenti educativi dei principali contesti di socializzazione (famiglia, scuola, gruppo dei pari, comunità). In particolare, agli agenti educativi si richiederà di valorizzare il protagonismo dei ragazzi lavorando con loro e non per loro, accogliendone l'energia, la creatività, la disponibilità, la fantasia, la carica emozionale da un lato e accettandone l'incoerenza e la provocazione dall'altro. Inoltre, occorrerà far sì che i diversi contesti offrano occasioni positive affinché gli adolescenti possano soddisfare, con modalità adatte, i bisogni di indipendenza, autonomia, adultità e partecipazione sociale.

¹⁵ BONINO S. - CATTELINO E., *La prevenzione in adolescenza*, Trento, Erickson, 2008, 34ss.; BECCIU M. - COLASANTI A. R., *Orizzonti e nodi critici nell'approccio all'adolescenza*, in "Orientamenti Pedagogici", 5, 2010, 877-896.

3. Se stiamo poi a quanto espressamente suggerito dai vari partecipanti ai *focus group*:

- in primis occorre offrire una sempre maggiore e più adeguata formazione, in ingresso come in itinere, a tutti gli insegnanti e formatori delle strutture scolastiche e formative salesiane, affinché oltre ad “educare”, possano offrire anche una “testimonianza” di vita;
- contestualmente e in concomitanza occorre rivedere e rielaborare, in quanto comunità educante, la proposta formativa delle Scuole/Centri, adeguandola ai “mutamenti genetici” che caratterizzano l’attuale condizione giovanile grazie ad una peculiare distribuzione in merito a contenuti, tempi e ruoli;
- per poter poi far fronte ad una condizione giovanile che si alimenta di miti, eroi e divinità filtrate dai *new media* occorre fare sinergie, uscire dalla logica dell’insegnamento “mono” per imparare a lavorare in équipe, in un contesto organizzativo plurale (“*cooperative learning*”);
- non solo ma occorre uscire anche dalle mura della singola Scuola/Centro per entrare sul territorio mettendosi in rete con altre comunità educative; in questo acquista particolare importanza la presenza e la collaborazione con le famiglie;
- infine va data priorità a quelle esperienze pratiche che permettono di portare i giovani di oggi a “porsi domande” significative non solo sul proprio vissuto religioso ma più in generale in merito al senso da dare alla propria vita ed ai progetti attraverso cui realizzarla, così da indurli a dare fin da ora un senso a ciò che fanno e a chiedersi “perché lo fanno”.

4. In un suo scritto recente il Rettor Maggiore dei Salesiani, Don Pascual Chávez Villanueva, distingue nettamente il contesto storico nel quale ha avuto origine la nota formula “onesti cittadini e buoni cristiani” con la quale don Bosco voleva “formare costruttori della città e uomini credenti”, dalla situazione attuale¹⁶. Il Sistema Preventivo di don Bosco si fondava, allora, su una visione di uomo, di cittadino e di cristiano tradizionale, semplice, propria di un’epoca storica che non è più la nostra e che oggi rivela tutti i suoi limiti.

“Bisogna dunque prendere atto che la ben nota formula di ‘onesti cittadini e buoni cristiani’ è oggi da rifondare sul *piano antropologico* e su *quello teologico*, è da reinterpretare *storicamente e politicamente*. Una rinnovata antropologia dovrà individuare, tra i valori della tradizione, quali siano da sottolineare nella società post-moderna e quali invece da proporre come nuovi; una rinnovata riflessione teologica preciserà i rapporti tra fede e politica, fra diverse fedi; una rinnovata analisi storico-politica comporrà educazione e politica, educazione e impegno sociale, politica e società civile”¹⁷.

¹⁶ CHÁVEZ VILLANUEVA P., *Educazione e cittadinanza. Formare salesianamente il cittadino*, in MALIZIA G. - TONINI M. - VALENTE L. (a cura di), *o.c.*, 37-38.

¹⁷ *Ibidem*, 39.

5. Sullo sfondo di questa rinnovata “direzione” dell’intervento educativo scaturisce di conseguenza tutta una serie di domande e di provocazioni che dovrebbero servire da linee guida ai fini di una ulteriore riflessione e presa di posizione in merito al “che fare”, a partire dai risultati conseguiti attraverso la presente indagine:

- *Come stiamo formando i cittadini di domani, “migranti” verso la città cosmopolita?*
- *Quali prospettive di futuro stiamo preparando per loro, affinché possano inserirsi da “cittadini trans-culturali” nella città cosmopolita? Come, attraverso quali interventi educativi?*
- *Di quali valori siamo portatori-testimoni-trasmittitori?*
- *Di quali contenuti intendiamo dotarli affinché possano costruire la loro identità?*
- *Quali requisiti umani e professionali dovrebbe possedere un insegnante e un formatore per considerarsi idoneo al compito di costruttore di identità “trans-culturali”?*
- *A quale idea di “uomo” dovrebbero educare oggi i sistemi educativo-formativi?*
- *Quali sono i parametri educativi di continuità e quali di novità in un contesto storico caratterizzato da forti contrasti e contaminazioni/meticciamenti culturali, etnici, religiosi?*
- *Quali competenze dovrebbe avere oggi un giovane in formazione per costruire la propria identità, e riconoscere e con-vivere con chi è portatore di “diversità”?*
- *Quali sfide pone il con-vivere nella città cosmopolita? E con quali strategie affrontare l’incontro-scontro tra le “differenze”?*

A questo punto la domanda provocatoria che scaturisce spontanea, è: “NOI” (genitori, insegnanti, educatori...) che energie forniamo loro perché possano proiettarsi nel futuro?

Le attività formative di integrazione di allievi disabili nei corsi di diritto/dovere e obbligo di istruzione e formazione

LUCIANO SCIASCIA¹

Il seguente abstract intende riassumere una ricerca effettuata nella Provincia di Torino sui giovani disabili transitati nella formazione professionale del Diritto Dovere/Obbligo di Istruzione nel quinquennio 2004-2009. In tale scenario l'ente CNOS-FAP ha rilevato la necessità di svolgere una ricerca che si rendesse strumento di indagine per conoscere meglio le attività formative di integrazione di allievi disabili. Lo studio è frutto di un lavoro collettivo che vede il contributo dei maggiori enti di formazione e del Servizio Formazione Professionale della Provincia di Torino.

1. Finalità, aspetti organizzativi e contesto della ricerca

L'attenzione ai ragazzi e alle ragazze in situazione di disabilità è da sempre un punto cardine dell'impegno delle attività di formazione professionale della Provincia di Torino.

Nello specifico, il numero di ragazze e ragazzi disabili in fascia di età 14-18 anni inseriti nei corsi Diritto Dovere/Obbligo di Istruzione finanziati dalla Provincia di Torino è oggi di circa 300 unità annue nei percorsi biennali e triennali (a fronte dei quasi 1.450 disabili che frequentano ogni anno le cinque annualità delle scuole secondarie di secondo grado) e rappresenta un impegno sia sul versante formativo che su quello gestionale-finanziario di grande rilevanza.

Va detto che le caratteristiche delle ragazze e dei ragazzi con disabilità che frequentano queste modalità formative è significativamente cambiato in questo ultimo decennio; mentre infatti prima le tipologie di disabilità più frequenti erano quelle legate alle dimensioni cognitive (insufficienza mentale), oggi una buona parte delle allieve e degli allievi con disabilità evidenzia problematiche di tipo psicologico e relazionali, sintomo forse anche di un maggior disagio sociale presente in una parte della popolazione giovanile della nostra provincia.

¹ Formatore e referente della filiera formativa per le persone con disabilità per l'ente CNOS-FAP Regione Piemonte.

La ricerca nasce quindi dalla necessità di conoscere meglio e più a fondo le attività formative di integrazione di allieve e allievi disabili nei corsi di Diritto/Dovere e Obbligo Istruzione e Formazione.

Lo scopo è anche di valutare se gli interventi e gli strumenti messi in campo sono adeguati ai bisogni degli utenti e agli obiettivi che ci si prefigge di raggiungere.

La ricerca vuole inoltre fornire spunti alla Regione Piemonte, che è competente per la programmazione degli interventi, la definizione degli strumenti per la definizione dei progetti individualizzati e degli standard formativi di sostegno.

Per quanto riguarda più specificatamente **il contesto di riferimento dell'indagine**, nell'ambito della presente programmazione FSE della Regione Piemonte, la Provincia di Torino prevede tre macrocategorie di intervento per sostenere l'inserimento lavorativo dei soggetti disabili:

1. integrazioni di allievi disabili di età compresa tra i 14 e i 18 anni nei corsi di qualifica afferenti al Bando Provinciale "Obbligo d'Istruzione e Formazione";
2. corsi specifici, rivolti esclusivamente a persone disabili, afferenti al Bando Provinciale "Mercato del lavoro, lotta contro la disoccupazione" finalizzati all'inserimento nel mondo del lavoro;
3. corsi di qualifica per disabili sensoriali.

In relazione al primo punto, la Provincia di Torino offre corsi rivolti ai minorenni che, non avendo ancora completato l'obbligo formativo, possono scegliere di seguire un corso di formazione professionale fino al compimento dei 18 anni di età. Questi corsi sono ricompresi nei Bandi Provinciali Diritto/Dovere (fino all'anno scolastico 2007/2008) e Obbligo di Istruzione e Formazione (a partire dall'anno scolastico 2007/2008). All'interno di questi corsi il Servizio Formazione Professionale finanzia anche le attività formative di integrazione di allievi disabili di età compresa tra i 14 e 18 anni, fino ad un massimo di tre allievi per classe.

Si tratta di corsi triennali o biennali: i primi sono rivolti ad allievi in uscita dalla scuola secondaria di 1° grado (con età non inferiore ai 14 anni) con cui essi assolvono l'obbligo formativo e l'obbligo scolastico (1.150 ore annue); i secondi, validi all'assolvimento dell'obbligo formativo, sono dedicati invece ad allievi che abbiano frequentato almeno un anno di scuola superiore, o giovani in possesso di crediti formativi acquisiti in esperienze diverse (lavoro, percorso destrutturato, ecc...).

Gli allievi disabili integrati in questi corsi sono disabili lievi, certificati ai sensi della Legge 104/92, ovvero la tipologia e la gravità della disabilità devono essere compatibili con la frequenza continuativa nel contesto classe e con le potenzialità minime finalizzate al conseguimento della qualifica prevista dal percorso di inserimento. Sulla base di una diagnosi funzionale sono cioè ammessi i ragazzi con capacità tali da poter frequentare normalmente le lezioni, in aula e in laboratorio e partecipare a momenti di stage in azienda, come richiesto dagli standard formativi. Per ciascun ragazzo ammesso è previsto un sostegno individuale, svolto da formatori competenti, che è pari ad un sesto delle ore di corso (da 175 a 200 ore annue). Esso viene erogato in base al Progetto Formativo Individualizzato, obbligatoriamente sti-

lato ogni anno per ciascun allievo disabile da parte del team di insegnanti. La valutazione è ordinaria, per cui al termine dei corsi gli allievi disabili, come gli allievi normodotati, sostengono delle prove finali standard, in base alle quali ottengono la qualifica professionale o il certificato di competenze.

Per quanto riguarda **gli aspetti organizzativi**, la ricerca ha visto coinvolti diversi servizi della Provincia di Torino e alcuni referenti per il sostegno degli Enti di Formazione Professionale tra i più rappresentativi in questo segmento di attività. Nello specifico hanno fatto parte del comitato di coordinamento del progetto il Servizio Formazione Professionale, il Servizio Monitoraggio delle Attività Formative, il Servizio Amministrazione e Controllo Area Istruzione e Formazione Professionale e il Servizio Sviluppo Organizzativo Regolamenti e Qualità della Provincia di Torino, insieme ai referenti per l'integrazione dei Centri di formazione CNOS FAP, CIOFS e Casa Carità Arti e Mestieri.

Va detto che tutti gli Enti che attuano integrazioni di allievi disabili nei corsi Diritto Dovere/Obbligo Istruzione Formazione hanno contribuito fattivamente alla realizzazione della ricerca; oltre agli Enti sopra citati hanno partecipato: Scuole San Carlo, IAL, Immaginazione e Lavoro, Engim, CIAC, CSEA, Salotto e Fiorito, CFIQ, Scuola Orafi, Formont ed Enaip.

Il percorso di ricerca si è avvalso, inoltre, della supervisione metodologica e del supporto realizzativo della società Cles s.r.l.

2. La struttura metodologica della ricerca

La ricerca è stata avviata nel febbraio 2009 con la costituzione del comitato di coordinamento, con cui sono stati decisi gli *step* procedurali attraverso cui si è poi snodata:

- una indagine quantitativa per inquadrare la popolazione di riferimento attraverso i dati desunti dalle banche dati provinciali;
- una rilevazione qualitativa presso i Centri di formazione professionale che realizzano attività di integrazione di allievi disabili nei corsi Diritto/Dovere e Obbligo di Istruzione e Formazione attraverso la somministrazione di un questionario di rilevazione rivolto ai referenti per le attività formative per i disabili di ogni Centro;
- la realizzazione di *focus group* su specifici temi emersi dalle precedenti fasi della ricerca.

3. Le attività di integrazione degli allievi disabili: l'opinione dei referenti dei centri di formazione

Relativamente al quinquennio 2004-2005/2008-2009 è possibile delineare le principali caratteristiche dei corsi di formazione professionale per l'assolvimento del diritto-dovere e obbligo di istruzione nella provincia di Torino.

Gli allievi disabili iscritti alla formazione professionale (il 3,1% degli iscritti complessivi) costituiscono una percentuale più rilevante rispetto a quella dei disabili che proseguono il percorso di formazione nelle scuole secondarie superiori dove, negli stessi anni, il peso delle iscrizioni di allievi disabili è stato l'1,6%.

Complessivamente, negli anni considerati in uscita dalla scuola secondaria inferiore gli allievi disabili hanno optato per le seguenti scelte:

- il 18,3% si è iscritto alla formazione professionale;
- il 59,8% frequenta il primo anno di una scuola secondaria superiore;
- il 21,9% risulta "disperso" (si presume che avendo assolto all'obbligo scolastico, data la gravità della disabilità, molti di questi allievi siano stati inseriti in strutture socio-assistenziali).

La tabella sottostante presenta per gli anni 2004-'05/2008-'09 la distribuzione dei disabili per scelta del percorso dopo la terza media. Le preferenze vanno ad un percorso nella scuola secondaria superiore: resta comunque elevato il numero di coloro che non si iscrivono né alla formazione professionale né alla scuola (circa un quinto degli studenti che hanno conseguito la licenza media).

Tabella 1: Distribuzione dei disabili per scelta del percorso post terza media

| Allievi disabili in istruzione e formazione | Anno scolastico | | | | | | | |
|---|-----------------------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|
| | 2004-'05 | | 2005-'06 | | 2006-'07 | | 2007-'08 | |
| Allievi disabili in III media | 491 | | 537 | | 594 | | 568 | |
| | Anno scolastico e formativo | | | | | | | |
| | 2005-'06 | | 2006-'07 | | 2007-'08 | | 2008-'09 | |
| Allievi disabili in I superiore | 312 | 63,5% | 338 | 62,9% | 328 | 55,2% | 331 | 58,3% |
| Allievi disabili al I anno FP | 88 | 17,9% | 83 | 15,5% | 115 | 19,4% | 115 | 20,2% |
| Allievi disabili "dispersi" | 91 | 18,5% | 116 | 21,6% | 151 | 25,4% | 122 | 21,5% |
| Totale | 491 | 100% | 537 | 100% | 594 | 100% | 568 | 100% |

Rilevante l'impegno economico della Provincia a favore dell'integrazione dei ragazzi disabili: sono stati infatti impegnati circa 13 milioni di euro in larga parte per finanziare l'integrazione in corsi di durata triennale.

La tipologia principale di disabilità che presentano i ragazzi inseriti nei corsi di formazione professionale è l'insufficienza mentale che caratterizza 295 su 508 allievi (il 58,0%), cui segue il disagio psicologico (il 24,2% dei ragazzi). Nel corso degli anni formativi si registra un aumento del disagio psicologico, elemento quest'ultimo di non univoca interpretazione poiché potrebbe essere imputato sia ad un effettivo incremento di questa tipologia di disabilità sia, ed è più probabile, ad una diversa categorizzazione della disabilità subentrata nel tempo (si pensi, ad esempio, ai ragazzi con problemi di iperattività o dislessici). In tal senso è in atto una revisione delle tipologie della disabilità cui si affianca la forte azione di sistematizzazione data dalla recente normativa regionale (DGR 34-13176 del 01/02/2010).

Il settore cui i ragazzi afferiscono in modo più consistente è quello della alimentazione/ristorazione (27,7%), cui segue i servizi all'impresa (24,7%) l'impiantistica (17,1%) il settore meccanico (16,4%). Le ragazze rivolgono la loro preferenza in primis al settore dei servizi all'impresa (43,6%) e in secondo luogo a quello dell'alimentazione/ristorazione (36,7%); i ragazzi preferiscono i corsi di impiantistica (25,6%) e quelli di meccanica (24,5%).

Tabella 2

| Settore | Maschi e femmine | Femmine | Maschi |
|--|------------------|---------|--------|
| ALIMENTARE/RISTORAZIONE | 27,7 | 36,7 | 23,3 |
| ORAFO | 0,6 | 0,9 | 0,4 |
| SERVIZI ALL'IMPRESA | 24,7 | 43,6 | 15,4 |
| AGRICOLO | 0,1 | 0,0 | 0,1 |
| SERVIZI ALLA PERSONA | 4,6 | 13,1 | 0,4 |
| ABBIGLIAMENTO | 0,7 | 2,1 | 0,0 |
| IMPIANTISTICA (Elettrica-Termoidraulica) | 17,1 | 0,0 | 25,6 |
| LEGNO | 2,4 | 0,3 | 3,5 |
| GRAFICA-MULTIMEDIALITA' | 4,1 | 3,3 | 4,5 |
| ELETTRONICO | 1,6 | 0,0 | 2,3 |
| MECCANICO | 16,4 | 0,0 | 24,5 |
| Totale | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

3.1. I risultati dei percorsi per l'assolvimento del Diritto-Dovere

Per gli anni formativi dal 2004-'05 al 2008-'09 si sono iscritti ai corsi per l'assolvimento del diritto-dovere 288 allievi di cui il 31,9% femmine, il 68,1% maschi. Una ampia maggioranza dei 288 allievi si iscrive a tutti gli anni dei corsi (l'84,4%) con una percentuale di abbandoni che si assesta al 15,6%, il 56,9% degli allievi ottiene una qualifica, il 27,4% il certificato di frequenza. Rispetto all'esito del corso non si rilevano grandi differenze fra femmine e maschi seppure tendenzialmente i ragazzi conseguono la qualifica in percentuale maggiore rispetto alle ragazze (58,7% rispetto al 53,3%).

Anche fra i ragazzi che frequentano un corso per l'assolvimento del diritto dovere la tipologia di disabilità più diffusa è l'insufficienza mentale che coinvolge più della metà dei ragazzi (il 64,9%) senza sostanziale differenza fra maschi e femmine (65,3% rispetto al 64,1%).

Tabella 3: I risultati dei percorsi per l'assolvimento del Diritto-Dovere

| Percorsi Diritto/Dovere 2004-2005/2008-2009 | Maschi e femmine | |
|---|------------------|-------------|
| | Valori assoluti | Percentuale |
| Allievi | 288 | 100,0 |
| Si iscrivono a tutti gli anni di corso | 243 | 84,4 |
| Otengono la qualifica | 164 | 56,9 |
| Otengono il certificato di frequenza | 79 | 27,4 |
| Abbandonano | 45 | 15,6 |

Ponendo in relazione gli esiti degli allievi con la loro tipologia di disabilità si rileva un percorso più dissimile quello realizzato dalla totalità degli allievi per coloro che hanno una disabilità di tipo misto: solo, infatti, il 39,5% ottiene una qualifica, il 37,2% consegue il certificato di frequenza e il 23,3% abbandona.

Per 172 dei 288 allievi è possibile seguire il percorso al termine della formazione. I 172 allievi per i quali si hanno informazioni percorrono le seguenti vie:

- 55 allievi si iscrivono a percorsi formativi per l'inserimento nel mondo del lavoro (percorsi bando Mercato del Lavoro);
- 125 si iscrivono ai Centri per l'Impiego;
- 135 hanno un contratto di lavoro.

Relativamente agli allievi che si iscrivono ai percorsi del bando "Mercato del Lavoro" si rileva che:

- sono in prevalenza maschi (69,1%);
- la metà di loro è in possesso di una qualifica, il 40% un certificato di frequenza, il 9,1% ha abbandonato.

In merito agli allievi che si sono iscritti nei Centri per l'Impiego:

- il 62,4% si è iscritto al collocamento ordinario, il restante 37,6% a quello mirato, a testimonianza che si tratta di ragazzi la cui disabilità è sottosoglia e che quindi devono rivolgersi al collocamento ordinario;
- in entrambi i casi si tratta di ragazzi sono la maggioranza (71,8% nel primo caso, 61,7% nel secondo);
- poco più della metà ha conseguito una qualifica (53,6%), il 31,2% un certificato di frequenza, il 15,2% aveva abbandonato il percorso formativo.

Per coloro che hanno stipulato un contratto di lavoro può essere evidenziato:

- si tratta in prevalenza di ragazzi (78,5%);
- la quasi totalità svolge un lavoro ordinario (l'81,5% dei casi);
- la maggioranza ha conseguito la qualifica (58,2%)

Ad ultimo, il gruppo di coloro per i quali non si dispongono di informazioni post formazione presenta caratteristiche in linea con la totalità dei ragazzi disabili inseriti in un percorso per l'assolvimento del Diritto-Dovere. Sono, infatti, per la maggioranza da ragazzi (65,5%), hanno per lo più conseguito una qualifica (61,2%) e fra loro la tipologia di disabilità più diffusa è l'insufficienza mentale (64,7%).

4. Le attività di integrazione degli allievi disabili: aspetti qualitativi, l'opinione dei referenti dei centri di formazione

I referenti di Centro sono soprattutto donne, appartenenti alle classi di età centrali, le quali ricoprono spesso uno o più ruoli differenti nel Centro presso cui svolgono la loro attività, come formatori o coordinatori. L'esperienza che possiedono

nella struttura in cui operano e nelle attività di integrazione per disabili supera nella maggior parte dei casi i 5 anni.

In generale, le persone interrogate esprimono un giudizio molto positivo sulla soddisfazione per il proprio lavoro. Fare formazione, aiutare gli altri e lavorare in *team* sono tra gli aspetti che li soddisfano maggiormente.

Nel valutare il loro ruolo tutti i referenti hanno espresso la necessità di fare corsi di aggiornamento professionale, soprattutto approfondendo la conoscenza sulle diverse tipologie di disabilità. In ogni caso, metà dei referenti dichiara di aver partecipato negli ultimi 2 anni a corsi di questo tipo, soprattutto seguendo corsi di formazione e aggiornamento e convegni o seminari.

I Centri di Formazione Professionale sono presenti sul territorio da oltre 10 anni e si situano principalmente nel territorio di competenza del C.p.I. di Torino. 21 Centri si occupano di attività formative di integrazione per disabili da oltre 10 anni, i restanti 16, invece da un tempo inferiore, benché solo 3 di questi se ne occupino da meno di 3 anni.

Il numero di operatori che hanno ore di sostegno assegnate per l'attività d'integrazione disabili sono meno di 6 nella buona parte dei Centri presi in esame.

La formalizzazione di un gruppo di studio/lavoro per l'integrazione dei ragazzi disabili avviene nella maggior parte dei casi; i gruppi sono composti innanzitutto da operatori di sostegno e operatori curricolari. A coordinarlo è spesso il referente stesso.

Gli allievi disabili che nell'anno formativo 2008/2009 hanno frequentato i corsi *Diritto/Dovere* e *Obbligo di Istruzione e Formazione* sono stati 271, i quali vengono inseriti soprattutto nei laboratori di operatore meccanico, elettrico/elettronico e dei servizi ristorativi o dell'alimentazione.

La metà dei referenti dichiara che nel proprio Centro non vengono realizzati altri corsi specifici per disabili, mentre l'altra metà propone diversi tipi di percorsi formativi specifici, come i corsi di Formazione al Lavoro (F.A.L.) e i corsi Prelavorativi.

Per quanto riguarda la fase dell'inserimento degli allievi disabili, i rispondenti tendono ad essere abbastanza in linea con le regole e le norme vigenti in materia, anche se, in maniera molto moderata, pensano che il sostegno attribuito in maniera individuale e standard, dunque senza guardare alle caratteristiche dell'allievo, non sia adeguato.

La scelta del percorso formativo avviene in quasi i tutti i casi a seguito della richiesta della famiglia, da segnalazioni provenienti dall'insegnante di sostegno del precedente percorso scolastico e dei servizi e/o socio-assistenziali.

La maggioranza dei referenti, per migliorare la reciproca conoscenza degli attori coinvolti, procede con un colloquio informativo con la famiglia, e quasi tutti propongono una visita guidata all'interno del Centro.

Oltre alle attività prestabilite quasi tutti i Centri svolgono colloqui individuali e in alcuni casi anche lezioni individuali e attività integrative e di tutoraggio.

Nel complesso le attività proposte sono state valutate dai rispondenti molto

utili, con giudizi eccellenti per quel che concerne il *miglioramento dell'integrazione nell'ambiente scolastico* e *l'acquisizione di una maggiore autonomia*.

Poco meno della metà dei rispondenti dichiara che tutte le attività progettate ad inizio anno scolastico vengono effettivamente realizzate.

I principali problemi riscontrati durante le lezioni sono legati al livello di attenzione dei ragazzi, all'integrazione con il gruppo classe, al rendimento scolastico e la capacità mnemonica.

Per migliorare l'integrazione dei ragazzi disabili, sarebbe importante puntare su una maggiore formazione degli addetti, soprattutto per quel che concerne la formazione specifica legata alla disabilità; appare anche fondamentale aumentare le ore di sostegno e, anche, lavorare con un'equipe coesa e in cui le diverse figure collaborino tra di loro, oltre che con le famiglie.

In quasi tutte le strutture sono tutti gli operatori a partecipare alle attività formative. Le famiglie vengono coinvolte dal Centro soprattutto attraverso incontri, riunioni e colloqui individuali.

In quasi tutti i Centri, l'integrazione degli allievi è supportata sempre o a volte da una rete territoriale, che spesso si compone dei servizi socio-assistenziali, delle famiglie, dei servizi ASL o NPI (Neuro Psichiatria Infantile) e delle scuole medie di provenienza.

Una volta concluso il percorso formativo il Centro cerca, nella maggioranza dei casi, di mantenere un contatto con gli allievi disabili, accompagnando spesso gli ex-allievi a ulteriori momenti formativi o a percorsi di avviamento al lavoro.

5. Le principali risultanze della ricerca

Si riassumono di seguito le principali risultanze scaturite dall'attività di indagine presentandole unitamente ad alcuni elementi di riflessione ad esse collegate.

I numeri dell'integrazione

Gli allievi inseriti

Nel quinquennio 2004-2009 i corsi che hanno visto l'integrazione dei disabili sono 529 e rappresentano il 33,7% del totale dei percorsi per l'adempimento del diritto/dovere e obbligo di istruzione/formazione. Gli allievi sono stati 508, il 3,1% degli alunni iscritti.

È da sottolineare una significativa maggioranza di alunni maschi (67,8%) da addebitare soprattutto alla tipologia dei corsi proposti.

Rispetto alle diverse annualità, gli allievi integrati registrano un aumento progressivo negli anni (con una lieve flessione di iscritti al primo anno nell'annualità 2006-2007), dato che conferma il successo delle politiche di integrazione, nonostante le criticità incontrate.

Interessante è anche il dato sulle tipologie di disabilità degli iscritti che eviden-

zia una maggioranza (58,0%) degli insufficienti mentali seguiti da quelli con disagio psicologico (24,2%), ma con un andamento negli anni che vede l'aumento di questi ultimi. Dato questo che rimanda alla categorizzazione delle disabilità, agli strumenti utilizzati e alle professionalità coinvolte. Da questo punto di vista è importante menzionare la nuova normativa regionale (la già citata DGR 34 del 1-2-2010) che riordina efficacemente tutta la materia, ma all'interno della quale è necessario prevedere un ulteriore approfondimento delle cosiddette "Esigenze Educative Speciali" che sembrano rappresentare un aspetto sempre più rilevante del problema disabilità.

Ancora molto poco rilevante sembra il fenomeno dell'integrazione degli alunni disabili di nazionalità non italiana (il 5,6% degli allievi disabili che hanno frequentato nel quinquennio i corsi); provengono prevalentemente dal Marocco 35,7% e dalla Romania 39,3%. La loro presenza chiama comunque in causa le modalità di orientamento e di sensibilizzazione che devono prevedere strumenti idonei per coinvolgere le famiglie degli immigrati, soprattutto per individuare il disagio psicologico e relazionale che probabilmente accompagna l'inserimento scolastico e formativo dei figli delle famiglie di recente immigrazione.

L'offerta formativa per l'integrazione

Per quanto riguarda l'offerta formativa la maggior parte dei corsi nei quali sono inseriti gli allievi disabili sono ascrivibili al settore alimentare-ristorazione (27,7%), cui fa seguito il settore servizi all'impresa (24,7%), scelta questa confermata per quanto riguarda la presenza femminile, mentre i settori maggiormente richiesti dai maschi sono l'impiantistica (25,6%) e la meccanica (24,5%). Gli indirizzi formativi con maggiori iscritti sono la "cucina", seguito dai "servizi gestionali" e i disabili sono inseriti soprattutto nei corsi triennali. Per quanto riguarda la localizzazione dei corsi, si sottolinea che vi è una forte corrispondenza tra ambito abitativo dei disabili e ambito nel quale è inserito l'organismo formativo; va comunque segnalato il trasferimento verso Torino di alcuni frequentati provenienti da ambiti limitrofi.

Gli esiti della formazione

Dalla ricerca emerge il conseguimento della qualifica da parte del 56,9% dei ragazzi disabili, dato molto confortante che testimonia anche l'eccellente approccio adottato dagli organismi formativi e dai docenti in particolare.

Presenta elementi di criticità il *follow up* occupazionale di questi corsi tanto più che molti allievi non raggiungono il 46% di invalidità e non accedono quindi al collocamento mirato previsto dalla L.68/99 (i cosiddetti "sottosoglia").

Le reti a supporto dell'inserimento

La rete interistituzionale

Al fine di garantire l'integrazione delle diverse linee di *policy* che intervengono nel processo di inserimento sono state individuate modalità di cooperazione interistituzionali sia a livello regionale sia a livello provinciale.

In particolare, la Provincia di Torino ha costituito nel 2009 un gruppo di lavoro (Gruppo di lavoro interarea per la programmazione degli interventi di istruzione, formazione professionale e inserimento lavorativo per le persone disabili) per integrare le varie attività svolte per i disabili cui partecipano: il Servizio Formazione Professionale, il Servizio Programmazione politiche del lavoro e inserimento lavorativo disabili, il Servizio Solidarietà sociale e il Servizio Programmazione sistema educativo e formazione professionale.

Il lavoro del Gruppo ha consentito, tra l'altro, come già sopra ricordato, l'emanazione, da parte del Servizio Programmazione politiche del lavoro e inserimento lavorativo disabili del Bando POR FSE 2007-2013 cosiddetto "Sottosoglia" per realizzare specifici interventi di inserimento lavorativo per persone disabili che non raggiungono il 46% di invalidità, percentuale minima necessaria per rientrare tra i beneficiari della L.68/99. Uno dei "target" previsti dal Bando è quello dei giovani ultradiciottenni con disabilità in uscita dalla scuola o dalla Formazione professionale. La ricerca oggetto di questa pubblicazione costituisce in questo senso un valido supporto per la corretta individuazione di questa tipologia di beneficiari.

La rete formale

Sulla base delle esperienze fino ad oggi condotte nella Regione Piemonte, e delle criticità emerse e alle quali fa riferimento anche la presente ricerca, si è giunti alla formulazione della DGR 34-13176 del 01/02/2010 "Linee di indirizzo integrate per ASL, Enti gestori delle funzioni socio-assistenziali, Istituzioni scolastiche ed Enti di formazione professionale circa il diritto all'educazione, istruzione e formazione professionale degli alunni con disabilità o con Esigenze Educative Speciali" che dovrà diventare pienamente operativa entro due anni dalla sua approvazione. La DGR prevede in caso di disabilità attiva, l'istituzione di "una Equipe multidisciplinare composta dal referente sanitario del caso (NPI, Psicologo dell'età evolutiva, fisiatra, logopedista, tecnico della riabilitazione, altro specialista), eventualmente l'operatore dei Servizi Sociali a cui è stato assegnato il caso, un rappresentante designato dal Consiglio di classe o dall'Agenzia Formativa, l'insegnante di sostegno, eventuali altri operatori (educatore professionale, operatori per l'inserimento lavorativo) e la famiglia".

L'equipe multidisciplinare ha il compito di integrare e aggiornare il profilo del disabile, di fornire gli elementi essenziali per la costruzione del Piano Formativo Individuale (PFI) e definisce gli obiettivi e le modalità di frequenza per consentirne una reale integrazione scolastica. Garantisce, inoltre, l'apporto delle diverse funzioni e ruoli esercitati nei confronti del singolo disabile: gli insegnanti, la famiglia, gli operatori sanitari e sociali.

L'equipe multidisciplinare potrebbe dare risposte efficaci alle problematiche emerse anche nella ricerca in relazione al raccordo tra l'organismo formativo e l'ASL, o con la neuropsichiatria e i servizi, e riguardo all'eccessivo allungamento dei tempi per le diagnosi e la definizione e integrazione dei profili.

La rete territoriale

I risultati della ricerca mettono in evidenza la necessità di un ruolo più incisivo della rete esterna di supporto all'integrazione. La rete è composta per la maggior parte dai servizi socio-sanitari, dalle famiglie e delle ASL mentre è carente il ruolo degli enti locali, delle scuole del territorio e delle imprese. La ricerca evidenzia la necessità di ampliare il ruolo delle famiglie. Una funzione della rete da rafforzare è quella dell'orientamento alla scelta del percorso formativo, così come la rete risulta essere strumento chiave nell'individuare modalità di inserimento lavorativo o di scelta di ulteriori percorsi formativi, fase in cui è essenziale il supporto dei CPI per agevolare l'inserimento lavorativo.

Un ruolo significativo nella rete viene riconosciuto alle aziende, in particolare nella fase di organizzazione e realizzazione degli *stage*. Emerge l'esigenza di rimuovere le remore culturali delle aziende, promuovendo la consapevolezza del loro ruolo sociale e facendo dello *stage* un momento di conoscenza reciproca soprattutto in termini di capacità lavorative dei disabili. Le istituzioni e gli enti locali in particolare sembrano potersi fare garanti dell'efficacia del rapporto tra Agenzie formative e aziende.

Approcci e metodologie per l'inserimento e l'integrazione

Il sostegno all'individuo e alla classe

La ricerca ha messo in evidenza con forza che la maggiore difficoltà incontrata nell'inserimento, dopo quella relativa alle minori capacità di attenzione del disabile, riguarda l'integrazione nel gruppo classe; sembra quindi importante che il sostegno non vada mirato al singolo disabile, ma all'intera classe che deve adottare specifiche modalità e metodologie di apprendimento da contestualizzare nelle diverse discipline, tali da favorire modalità di gruppo e di *peer education* per accompagnare l'accoglienza dei disabili ma anche degli allievi più deboli, promuovendo attività laboratoriali che privilegino un approccio operativo al percorso di conoscenza.

Le competenze dei referenti e dei docenti

I referenti coinvolti nell'indagine hanno caratteristiche che rafforzano l'utilità di un investimento sulla loro professionalità: alta motivazione e soddisfazione relativamente al lavoro svolto, lunga esperienza nelle agenzie di appartenenza e nel lavoro con i disabili, con ruoli di formatore e di coordinatore. Anche le agenzie coinvolte nell'indagine vantano per la maggior parte una esperienza più che decennale con i disabili.

Una esperienza significativa è stato l'avvio di uno specifico percorso formativo provinciale che vede la partecipazione di gruppi misti di operatori della formazione professionale, del sociale e della sanità, finalizzato alla diffusione ed al consolidamento del modello bio-psico-sociale che è alla base dell'ICF (classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute) e alla condivisione di un nuovo percorso di individuazione degli alunni con disabilità ed esigenze educative speciali.

Il gruppo di lavoro all'interno dell'organismo di formazione

Attualmente i gruppi di lavoro sono presenti nella maggior parte delle agenzie formative. L'inserimento di un allievo disabile non riguarda solo la singola classe, ma anche tutte le attività che si svolgono nella scuola, curricolari, extracurricolari e ricreative, e tutti gli spazi ad esse adibiti; assume, quindi, un ruolo chiave il gruppo di lavoro che segue l'inserimento nel Centro di formazione, che deve coinvolgere tutti i docenti, riunirsi periodicamente per monitorare e valutare i risultati del percorso di inserimento.

Il Piano Formativo individuale e gli approcci metodologici per l'inserimento

Per gli allievi con disabilità che frequentano i percorsi di formazione professionale viene redatto il Progetto Formativo Individualizzato che prevede la strutturazione delle modalità di sostegno perseguite per il raggiungimento degli obiettivi previsti dal corso. Una conoscenza approfondita delle problematiche e dei bisogni espressi dal disabile facilitano la definizione di un Progetto efficace e calibrato sulle sue potenzialità.

L'obiettivo del raggiungimento di competenze specifiche e professionalizzanti, proprio del percorso triennale o biennale di qualifica, non è sempre perseguibile per gli allievi disabili, mentre è quasi sempre conseguito quello di una maggiore autonomia e una migliore integrazione nel gruppo di coetanei, sviluppando le competenze relazionali.

6. Conclusioni

Dalla ricerca sono emerse alcune interessanti "piste di lavoro" per il futuro. Si riportano le 4 che appaiono più rilevanti:

- si pone la necessità di collocare più correttamente gli allievi (oggi compresi nella categoria "allievi disabili" ai sensi della L.104/92) con problematiche cognitive, comportamentali e relazionali lievi, oppure problematiche sociali, o ancora disturbi specifici di apprendimento (DSA), nella categoria di "allievi con esigenze educative speciali" (EES) così come previsto dalla LR 28/2007 sul "diritto allo studio" e dalle delibere regionali conseguenti e definire specifiche risorse e modalità di intervento per questi utenti;
- per realizzare proficui interventi formativi per gli allievi disabili o con EES bisogna far funzionare al meglio la rete di riferimento e personalizzare gli interventi, anche in termini di corretta attribuzione di risorse, coinvolgendo, tra l'altro, per quanto possibile le famiglie; in questo senso andrà presidiata con attenzione l'attuazione della DGR 34 del febbraio 2010 che prevede l'utilizzo della Classificazione ICF per la definizione del Profilo di Funzionamento e del PEI degli allievi disabili, delibera che rappresenta indubbiamente una opportunità da cogliere, anche se non mancano possibili rischi di esagerata complessificazione dei processi;

- vanno sicuramente realizzati investimenti nel campo della formazione formatori al fine di migliorare ulteriormente la qualità degli approcci relazionali e metodologici-didattici degli operatori, anche verso quegli allievi definiti con EES;
- va ovviamente posta maggiore attenzione al problema degli sbocchi occupazionali degli allievi disabili e con EES (è sicuramente da potenziare la rete con i CPI e le aziende, valorizzando gli stage, sfruttando al meglio le opportunità della L.68/99, vedi in particolare l'utilizzo del Fondo Regionale Disabili) e va affrontato il problema "sottosoglia", di quegli allievi cioè che non raggiungono il 46% di invalidità, percentuale minima per rientrare tra i beneficiari del collocamento mirato; a questo proposito è da presidiare attentamente la sperimentazione della Provincia di Torino attualmente in fase di realizzazione (Bando finanziato con le risorse POR FSE 2007-2013).

IeFP¹: una opportunità per le Regioni e per gli Enti di FP

(a cura della Sede Nazionale CNOS-FAP)

1. L'IeFP nel 2° ciclo del sistema educativo di Istruzione e Formazione

La *Legge delega n. 53/2003* ed i relativi decreti legislativi *nn. 76, 77 e 226 del 2005*, recependo quanto stabilito dagli articoli 117 e 118 della *Legge Costituzionale n. 3/2001* circa le competenze dello Stato e delle Regioni in materia di Istruzione e di Formazione Professionale (IeFP), hanno definito l'assetto del complessivo sistema educativo di istruzione e formazione. Le leggi *n. 296/06*, *n. 40/07*, art. 13, *n. 133/2008*, art. 64, approvate successivamente, hanno definito l'assetto del secondo ciclo di istruzione e formazione.

Dal quadro normativo vigente il secondo ciclo risulta composto da *due (sotto) sistemi*: quello dell'*Istruzione Secondaria Superiore*, che propone percorsi quinquennali realizzati da licei, istituti tecnici e istituti professionali – e dunque da istituzioni scolastiche statali o paritarie – e quello dell'*Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)*, che propone percorsi formativi triennali e quadriennali e percorsi formativi in apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere, attivati da strutture formative accreditate (CFP) – di competenza delle Regioni.

Anche in questi percorsi un giovane può assolvere l'obbligo di istruzione fino al 16° anno e il diritto – dovere all'istruzione e formazione fino al 18° anno di età.

Dal punto di vista della nuova distribuzione delle competenze tra Stato e Regioni risultante dalla riforma costituzionale del 2001, la IeFP è quello specifico ambito – o sottosistema – dell'istruzione che da un lato è riservato all'esclusiva competenza delle Regioni (come riconosciuto espressamente dall'art. 117, comma 3, Cost.), dall'altro lato è soggetto al rispetto di taluni canoni stabiliti in via generale dallo Stato, in particolare le norme sui "livelli essenziali delle prestazioni" (i cosiddetti LEP) che de-

¹ IeFP: Istruzione e Formazione Professionale.

vono essere garantiti in pari modo sull'intero territorio nazionale in virtù di quanto dettato con legge statale ai sensi dell'art. 117, comma 2, lett. m, Cost.

2. I percorsi di IeFP tra Regioni, Stato e Europa

Dal momento che sull'IeFP si intrecciano le competenze di Regioni e Stato, un ruolo chiave è giocato dalla *Conferenza Unificata*, in cui si raccordano quelle competenze e si raggiungono quegli accordi sull'attuazione delle materie di reciproco interesse.

Attraverso un itinerario di *Accordi interistituzionali* iniziato nel 2003, la Conferenza Unificata ha adottato vari provvedimenti che hanno definito le caratteristiche ordinamentali e progettuali del percorso formativo (19.06.2003), le competenze di base (15.01.2004), la certificazione delle competenze (28.10.2004) e le competenze tecnico-professionali (05.10.2006; 05.02.2009).

In ulteriori Intese si stabiliscono, in concomitanza con il riordino del sistema di istruzione avviato dalla legge 133/08, i livelli essenziali delle prestazioni da garantire nei percorsi di IeFP attivati dalle Regioni e il numero e le caratteristiche delle qualifiche e dei diplomi professionali valevoli per tutto il territorio nazionale (29.04.2010) e le tappe per l'avvio della messa a regime della IeFP, prevedendo anche l'apporto sussidiario degli Istituti Professionali di Stato (16.12.2010).

Il percorso formativo di IeFP è collocato nel solco dei principali orientamenti comunitari in materia di Istruzione e Formazione: la definizione dell'*Europass*, quale raccolta personale e coordinata di documenti in grado di dare trasparenza, in una prospettiva di mobilità internazionale, a qualifiche e competenze possedute (15.12.2004); l'assunzione delle *competenze chiave per l'apprendimento permanente* quale bagaglio base proprio dell'istruzione obbligatoria italiana (18.12.2006); la collocazione delle qualifiche e dei diplomi professionali nel più ampio *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, l'EQF* (23.04.2008); il riconoscimento dei crediti per l'IeFP-ECVET (18.06.2009). anche Il *Quadro di riferimento europeo per la garanzia di qualità dell'istruzione e formazione professionale*, non citato espressamente dall'Intesa del 16 dicembre 2010, concorre a caratterizzare il sistema educativo di Istruzione e Formazione di tutti i paesi membri.

3. Percorsi di IeFP e livelli essenziali delle prestazioni (LEP)

Il Capo III del D. Lgs. 226/05, nel disegnare i percorsi dell'IeFP, individua i Livelli Essenziali delle Prestazioni (LEP) che, a regime, devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale.

L'Accordo tra Stato e Regioni del 29 aprile 2010, recepito dal MIUR con Decreto del 15 giugno 2010, definisce le caratteristiche delle 21 qualifiche professionali e dei 21 diplomi professionali che sono validi su tutto il territorio nazionale e indica, in questa prima fase transitoria, quali LEP devono essere garantiti dalle Regioni.

Sono l'art. 15: i livelli essenziali delle prestazioni; l'art. 16: i livelli essenziali dell'offerta formativa; l'art. 17: i livelli essenziali dell'orario minimo annuale e dell'articolazione dei percorsi formativi; l'art. 18: i livelli essenziali delle competenze di base che, in questa fase, devono fare riferimento al D.M. 139/07 e alle competenze chiave per l'apprendimento permanente; l'art. 20: i livelli essenziali della valutazione e certificazione delle competenze; l'art. 22: la valutazione.

Il medesimo Accordo stabilisce, inoltre, che per i livelli essenziali delle strutture e dei relativi servizi (art. 21 del D. Lgs. 226/05) si fa riferimento, in via transitoria, all'Accordo Stato-Regioni del 20 marzo 2008. L'Accordo, infine, definisce un piano di lavoro da realizzare entro 60 giorni, su vari aspetti: i livelli essenziali dei percorsi (art. 18), i livelli essenziali dei requisiti dei docenti (art. 19), i livelli essenziali delle strutture e dei relativi servizi (art. 21), la certificazioni in esito ai percorsi di IeFP, le linee guida per definire organici raccordi tra i percorsi degli istituti tecnico professionali di Stato e quelli della IeFP.

4. L'adozione delle linee guida e l'intervento sussidiario dell'IPS

L'Accordo del 16 dicembre 2010 fa riferimento solamente ad uno dei punti del piano richiamato precedentemente, ossia alla definizione delle Linee Guida per *"realizzare organici raccordi tra i percorsi degli Istituti tecnico-professionali e i percorsi di istruzione e formazione finalizzati al conseguimento di qualifiche e diplomi professionali di competenza delle regioni compresi in un apposito repertorio nazionale"*.

Le Linee Guida, in prima attuazione, devono essere oggetto di specifici Accordi tra gli Assessorati regionali e gli Uffici Scolastici Regionali. La definizione di questi Accordi, al momento della stesura della presente nota, non è ancora compiuta in tutte le Regioni.

Tra le tematiche che sono oggetto dell'Accordo c'è la declinazione dell'intervento sussidiario dell'Istituto Professionale di Stato che ha la finalità di *integrare, ampliare e differenziare l'offerta formativa*, intervento sussidiario già previsto dal Regolamento dell'Istituto Professionale di Stato (DPR. 15 marzo 2010, n. 87).

5. Percorsi formativi in apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere

Più virtuali che reali appaiono ancora le norme relative all'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere (cfr. Rapporto sull'apprendistato). Si possono solo richiamare, in questa sede, le Intese firmate dalle Regioni Lombardia con i Ministeri dell'Istruzione e del Lavoro (27.09.2010) e Veneto con le Associazioni di categoria (09.12.2010) per rilanciare questo istituto.

6. Il federalismo fiscale, l'istruzione e la IeFP

Una annotazione è necessaria anche in riferimento al possibile finanziamento della IeFP alla luce della legge sul federalismo fiscale, la legge n. 42 del 2009, dal momento che saranno soppressi, sulla base di questa legge, gli attuali finanziamenti statali relativi alle materie di competenza regionale e tali risorse saranno fiscalizzate, cioè sostituite con entrate derivanti dalle nuove forme di autonomia finanziaria delle Regioni cui si aggiungeranno le quote del fondo perequativo. Solo il pieno riconoscimento della IeFP nell'ambito del finanziamento assicurato in via integrale in relazione alle funzioni regionali collegate ai livelli essenziali delle prestazioni potrà assicurare stabilità ed omogeneità nella disponibilità finanziaria da parte di tutte le Regioni. È questa la partita ancora in gioco nell'approvazione dei rispettivi decreti legislativi.

7. Considerazioni e problemi aperti

Al termine di questo breve excursus, che fotografa l'iter che dovrà portare all'affermazione del (sotto)sistema di IeFP, si propongono alcune considerazioni raccolte dal dibattito in corso.

A giudizio di molti, innanzitutto, l'iter sopra richiamato è sembrato più centrato sui soggetti erogatori (gli IPS in particolare) che sulla *qualità dell'offerta formativa* che, anche alla luce della sperimentazione, doveva essere caratterizzata dalla personalizzazione, dalla promozionalità, dall'unità del sapere, da una didattica attiva, dalla cultura del lavoro, dal legame con il contesto, da una valutazione attendibile.

Il tema delle risorse, in secondo luogo, essenziale per rispondere a tutte le domande dei giovani (il primo dei LEP) non è stato sufficientemente messo a fuoco dai vari Soggetti istituzionali, al punto che in alcuni territori si stanno riducendo gli spazi alle strutture formative accreditate (i CFP) a vantaggio degli IPS che, invece, dovrebbero intervenire solo per integrare, ampliare e differenziare e non sostituire l'offerta formativa. Una azione sussidiaria, molti precisano, che doveva essere senza oneri aggiuntivi da parte delle Regioni, proprio perché sussidiaria.

Anche l'operazione accreditamento appare ancora incerta. A giudizio di esperti la procedura dovrebbe essere obbligatoria per tutti i soggetti che andranno ad operare nel (sotto)sistema di IeFP al fine di rendere trasparente l'offerta formativa. Sarebbe da escludere, in altre parole, un doppio accreditamento: se così fosse, vi sarebbe una disparità di trattamento tra i soggetti autorizzati a fornire un servizio pubblico all'interno della Regione e si determinerebbe una lesione dei diritti degli utenti a ricevere il medesimo servizio.

Federalismo fiscale: uno sguardo complessivo

GIULIO M. SALERNO¹

Il presente articolo vuole tracciare un bilancio complessivo sulle riforme in merito al federalismo fiscale, delineando una panoramica generale del cammino svolto dalla legislazione fino a questo momento e quello ancora da compiere.

OSSERVATORIO
sulle politiche formative

1. Dalla riforma costituzionale del 2001 alla legge n. 42 del 2009

La legge n. 42 del 2009, come noto, ha dato l'avvio al procedimento di concretizzazione dei nuovi principi stabiliti dalla riforma costituzionale del 2001 in materia di autonomia finanziaria di entrata e di spesa delle autonomie territoriali. In particolare, si tratta – soprattutto, ma non solo – di dare attuazione alla nuova formulazione dell'art. 119 della Costituzione ove è prefigurato un modello assai ambizioso che collega in modo senz'altro innovativo rispetto al previgente quadro costituzionale alcuni fondamentali aspetti del funzionamento delle nostre pubbliche istituzioni. Più precisamente nel 2001 sono stati ridisegnati i seguenti profili ordinamentali: l'autonomo reperimento delle risorse da parte delle Regioni e degli enti locali, l'intervento dello Stato a fini di perequazione, la previsione di risorse aggiuntive e di interventi speciali sempre dello Stato in specie per finalità di carattere economico-sociale, l'attribuzione di un proprio patrimonio a tutti gli enti territoriali, e l'introduzione di vincoli e limiti all'indebitamento contratto da questi ultimi. Tutto ciò nell'ambito di una più generale rivisitazione dei rapporti tra centro e periferia, ove, tra l'altro, si è fatto scomparire il principio dell'interesse nazionale dal testo costituzionale, poi parzialmente riscoperto dalla giurisprudenza costituzionale sotto l'azione congiunta dei principi di legalità e di sussidiarietà verticale; si è voluta la cancellazione dei controlli preventivi sugli atti amministrativi regionali e

¹ Ordinario di Istituzioni di Diritto Pubblico presso l'Università di Macerata.

degli enti locali, certo non adeguatamente recuperati dalla coeva introduzione dei cosiddetti controlli di efficienza e sulla gestione; si è attribuita alle Regioni la potestà legislativa e regolamentare generale, con tutto ciò che ne è conseguito in termini di omogeneità della disciplina normativa in delicatissimi settori dell'ordinamento, anche in quelli attinenti a diritti fondamentali dei cittadini; e si è costruito un barocco modello di distribuzione delle competenze amministrative tra Stato, Regioni e enti locali, che ancora non ha visto la luce.

In via preliminare, non può disconoscersi che dalla legge costituzionale di riforma n. 3 del 2001 sino all'approvazione della legge n. 42 del 2009 è passato non poco tempo. Ma forse ciò appare giustificato alla luce delle gravi difficoltà che si sono incontrate non soltanto perché occorre affrontare i gravi problemi derivanti dai numerosi segni di discontinuità introdotti con la riforma del 2001 e di cui qui si è fatto appena cenno, ma anche perché era necessario trovare una qualche sintesi ragionevolmente sostenibile tra le diverse e talora contrapposte modalità attuative che venivano prospettate proprio in materia finanziaria dai molteplici soggetti in giuoco. Un'apposita Commissione di studio (*Copaff*), istituita per volontà governativa e peraltro composta in modo assai rappresentativo, ha lavorato alacremente nel corso dell'intera XIV legislatura (2001-2006) ed ha fornito un articolato ed interessante materiale di base che, unitamente alle proposte formulate dai soggetti esponenziali delle autonomie locali e regionali, è poi servito all'avvio della presente legislatura (la XVI) per delineare una proposta legislativa sufficientemente condivisa. Il risultato è stato la legge n. 42, cioè una legge delega che, quasi per sommatoria, ha inteso tenere insieme le numerose istanze, sia politiche che territoriali, che si confrontano su tematiche così delicate e sensibili per l'intera collettività nazionale. Al di là delle polemiche innescate su alcuni palesi silenzi del legislatore, come, ad esempio, sui "numeri mancanti", e sulla farraginosità ed ambiguità di talune scelte, non può tuttavia negarsi che la legge n. 42 abbia rappresentato un punto di svolta per l'ordinamento. Essa, qualsiasi sia il giudizio che ciascuno può formulare sul merito delle singole disposizioni, ha consentito di porre finalmente la comunità tutta (dal mondo politico ed istituzionale a quello accademico, dalle realtà economiche al privato sociale) davanti ai problemi reali derivanti dalla limitatezza e dallo squilibrio delle risorse attualmente disponibili per rimediare agli errori del passato e per soddisfare le effettive esigenze di sviluppo del Paese.

Inoltre, poiché la legge delega ha delineato un suo proprio percorso attuativo che consiste nell'adozione di appositi decreti legislativi entro il 21 maggio 2011 con il coinvolgimento sia della Conferenza Unificata, ove sono rappresentate le Regioni e gli enti locali, che del Parlamento, è evidente che l'attuazione del cosiddetto federalismo fiscale non può considerarsi come qualcosa "calato dall'alto", ma come l'esito di complessi e partecipati processi decisionali. Ciò ha comportato – e comporterà nel tempo ancora restante – la non facile esigenza di ricondurre ad unità le molteplici istanze che in vario modo si manifestano al momento di tradurre in specifiche disposizioni i principi e i criteri direttivi talora sommariamente indicati nella legge delega. In questa sede si tenterà allora di delineare i problemi sorti in sede di

applicazione della legge delega e saranno tratteggiati i profili essenziali del percorso di attuazione sinora effettuato, in modo da offrire una sorta di “stato dell’arte” del federalismo fiscale.

2. Il processo di attuazione della legge n. 42: due linee di pensiero a confronto

Innanzitutto, è di chiara evidenza il fatto che con l’approvazione della legge n. 42 i problemi non sono certo finiti, ovvero il federalismo fiscale non è nato con la legge in questione, ma si svilupperà soltanto quando sarà data piena e completa attuazione ai decreti legislativi previsti dalla legge. Quest’ultima, per di più, stabilisce da un lato che i medesimi decreti potranno essere corretti entro i successivi due anni, e dall’altro lato prevede appositi periodi di applicazione transitoria delle nuove disposizioni, posponendo così l’entrata in vigore a regime del definitivo assetto del federalismo fiscale. Per di più, nello stesso percorso di redazione dei decreti legislativi di attuazione della legge n. 42 del 2009 si sono ancora venute confrontando due linee di pensiero che risultano, anche a prima vista, contrapposte e divaricanti. Una prima interpretazione è quella di chi ritiene che il federalismo fiscale sia una scelta ineludibile per almeno tre ordini di ragioni. Innanzitutto, è di chiara evidenza che il federalismo fiscale sia imposto dalla Costituzione così come riformata, lo si è già notato sopra, nel 2001. Anzi, proprio dando risoluta esplicitazione a questo punto cruciale della Seconda Parte della Costituzione, il federalismo fiscale potrebbe consentire finalmente la compiuta attuazione della riforma del 2001. In altri termini, la perdurante omissione sul punto implica l’impossibilità di mettere a regime quella nuova distribuzione delle funzioni tra i diversi livelli di governo che, se pure prefigurata dalle norme costituzionali nel senso dell’accrescimento delle competenze spettanti agli enti decentrati, risulta ancora in larga misura inapplicata proprio in ragione dell’assenza di un quadro certo delle risorse finanziarie disponibili da parte delle autonomie territoriali. Del resto, l’intera riforma costituzionale del 2001 non soltanto è stata immaginata in un momento di particolare difficoltà per le finanze pubbliche nazionali – problema che ancora attanaglia i decisori pubblici ad ogni livello – ma è stata anche esplicitamente predisposta a “costo zero”, lasciando così integralmente al momento attuativo il delicatissimo compito di affrontare il problema dell’individuazione delle fonti cui attingere per consentire l’esercizio delle nuove sfere di competenza attribuite ai poteri locali. In secondo luogo, il federalismo fiscale appare imposto dai fatti, cioè dalla necessità di riformare un assetto ormai incancrenito dei rapporti istituzionali e finanziari tra governo centrale e autonomie territoriali. Le lacune e le deficienze gravemente dimostratesi in più aspetti – dal diffuso spreco delle risorse disponibili all’inefficacia degli strumenti di controllo, dai frequenti fenomeni di corruzione e di illegalità nella gestione del denaro pubblico alla disparità di trattamento tra i cittadini nell’accesso ai servizi pubblici erogati nelle diverse zone del territorio nazionale – non potrebbero ormai trovare solu-

zione se non accoppiando risolutivamente le responsabilità sulle entrate e sulle spese, e sottoponendo le relative decisioni dei poteri pubblici al giudizio diretto dei cittadini, capaci così, soprattutto per il tramite del voto, di giudicare e di indirizzare il comportamento dei loro rappresentanti. Infine, il federalismo fiscale è imposto dalla storia, in quanto iscritto nel percorso evolutivo degli Stati contemporanei sempre più rivolti al decentramento delle politiche pubbliche, all'avvicinamento delle decisioni ai diretti interessati, al maggiore coinvolgimento dei livelli decisionali più prossimi ai cittadini.

L'opposta interpretazione è quella sostenuta da chi ritiene che la strada verso il federalismo fiscale incontri, proprio tenendo conto degli argomenti portati a sostegno delle predette considerazioni, limiti obiettivi ed intrinseci, se non addirittura ostacoli invalicabili. In primo luogo, il dettato del rinnovato art. 119 Cost. è stato da taluno considerato per non pochi aspetti intraducibile in un sistema razionale ed efficiente di relazioni interistituzionali. Soprattutto, in alcuni suoi aspetti, l'autonomia finanziaria ivi delineata potrebbe risultare in rotta di collisione con i principi generali posti dagli artt. 23 e 53 in materia fiscale. Come conciliare l'autonomia attribuita in via di principio a favore delle politiche di entrata dei singoli enti locali con la disposizione costituzionale che prescrive la complessiva progressività dell'intero sistema tributario della Repubblica? E come combinare il principio della riserva di legge, garantito dall'art. 23 Cost., con l'attribuzione di un'effettiva discrezionalità nella decisione tributaria da parte degli enti locali che pure, per Costituzione, sono privi di potestà legislativa?

In secondo luogo, l'esperienza dell'evoluzione del decentramento italiano non appare soddisfacente. Anzi, secondo taluno dimostrerebbe che il progressivo spostamento di competenze a favore degli enti territoriali non ha concretamente accresciuto il senso di responsabilità degli amministratori, né il controllo sostanziale degli elettori sui comportamenti devianti degli eletti. Il ciclo delle politiche di spesa e di entrata, come noto, non si sovrappone al periodo di durata in carica degli organi rappresentativi locali. E il voto "con i piedi" sulla base di considerazioni legate alla politica fiscale degli enti territoriali, in Italia è un fenomeno di non facile applicazione. Basti pensare alle difficoltà che normalmente si incontrano quanto si intenda spostare, anche per ragioni assai più consistenti, la residenza o la sede di lavoro o di un'impresa. Inoltre, non è sempre vero che il consenso politico espresso con il voto sia espressione di un giudizio consapevole e razionale sulla correttezza delle decisioni di ordine finanziario adottate dai titolari degli organi rappresentativi. Infine, anche là dove si potesse individuare davvero "un senso della storia", non sarebbe semplice dimostrare l'uniforme tendenza dei Paesi liberali e democratici verso il decentramento istituzionale o funzionale. Tra l'altro, si dovrebbe tener conto della sempre più consistente presenza di rilevanti processi di rilievo globale che difficilmente possono essere intercettati – ed ancor più difficilmente condizionati – da politiche pubbliche rimesse a scelte assunte in ambiti territorialmente ristretti.

3. Per un percorso di attuazione possibile e ragionevole

Come districarsi, allora, tra queste opposte linee di pensiero? Se, come sempre, il nostro giudizio è inevitabilmente influenzato dal “pregiudizio” sul complesso degli elementi – di ordine materiale, ideale, etico o politico – che guidano sullo sfondo i nostri convincimenti, occorre evitare che le valutazioni e le analisi del federalismo fiscale *in fieri* siano strumentalmente impiegati al solo fine di confermare assiomaticamente quanto si intenda dimostrare. Se così fosse, il contributo delle riflessioni dottrinali si ridurrebbe a ben poca cosa. In vero, ciascuno degli elementi di sfondo appare ricostruibile in chiaroscuro. Ad esempio, è indubbio che il dettato costituzionale sia di incerta interpretazione. Dunque, soltanto una decisa attività di ricostruzione delle vigenti disposizioni nel senso di una loro efficiente e razionale concretizzazione, può consentire di uscire dalle secche cui si sarebbe costretti sulla base di letture meramente formalistiche. Una per tutte: in cosa consiste esattamente la funzione statale di “coordinamento informativo statistico e informatico dei dati dell’amministrazione statale, regionale e locale”, di cui parla l’art. 117, comma 2, lett. r della Costituzione? Al di là della scadente formulazione letterale del testo, ove pure manca la virgola che dovrebbe consentire di distinguere il coordinamento informativo da quello statistico, è di piana evidenza che un qualsivoglia assetto istituzionale che intenda garantire a tutti gli enti territoriali “di finanziare integralmente le funzioni pubbliche loro attribuite” mediante le risorse derivanti dall’autonomia finanziaria di entrata (come previsto dal quarto comma dell’art. 119 Cost.), non può non presupporre la costante disponibilità di dati di bilancio correttamente confrontabili. Come potrebbe mai funzionare in modo equanime il “fondo perequativo” istituito con legge dello Stato, se non si disponesse di indicazioni omogenee circa la provenienza e la destinazione delle risorse effettivamente a disposizione degli enti territoriali? In altre parole, certo agli interpreti spetta – come sempre, potremmo aggiungere – il compito niente affatto semplice di affrontare le molteplici questioni che scaturiscono dalle formulazioni non sempre felici presenti nelle disposizioni inserite nel vigente dettato costituzionale con la riforma del 2001. Allo specifico fine di tratteggiare una coerente costituzione finanziaria della Repubblica, in particolare, occorrerebbe abbandonare lo spirito dei causidici che spesso anima chi opera come difensore di parte, ed assumere invece atteggiamenti ermeneutici positivamente rivolti a risolvere in concreto, secondo giustizia e negli interessi superiori dell’intera collettività, i problemi e le questioni affatto nuove che la tematica del federalismo fiscale pone alla nostra attenzione. Insomma, non appare fuori luogo rivolgere un appello al comune impegno a ricostruire i principi attinenti all’intero assetto finanziario della Repubblica – ivi comprese, dunque, anche le autonomie territoriali protette dagli statuti speciali che viceversa, in virtù di una discutibile scelta politico-istituzionale, sono state sottratte dall’applicazione della maggior parte delle prescrizioni poste dalla legge n. 42 del 2009 – nel senso dell’efficienza e della stabilizzazione del dettato costituzionale.

Infine, è evidente che il termine “federalismo” impiegato comunemente nel gergo

politico – ed anche utilizzato espressamente sia nel titolo della legge delega che nell'intitolazione dei decreti legislativi approvati ed in corso di approvazione – non richiama l'esistenza di uno Stato federale in senso proprio, né consente di affermare che, in virtù della sola legge delega o dell'approvazione dei conseguenti decreti legislativi o della messa a regime di questi ultimi, il nostro Stato sia assimilabile agli ordinamenti federali ovvero possa essere effettivamente qualificato come federale. Si tratta, più semplicemente, di un'espressione che indica, in modo alquanto sintetico e pertanto anche atecnico, un processo di accentuato decentramento istituzionale e funzionale delle nostre pubbliche istituzioni che rimangono sempre tra loro collegate all'interno dello Stato unitario ai sensi dell'art. 5 della Costituzione. E il cosiddetto "federalismo fiscale" indica che nell'ambito di tale percorso verso un più deciso decentramento non può non assumere rilievo cruciale proprio la rideterminazione dei flussi finanziari di entrata tra lo Stato centrale e le autonomie territoriali.

4. Un altro pericolo: tante decisioni senza un'unica regia

D'altro canto, non può nascondersi che un ulteriore pericolo incombe nel non semplice percorso di attuazione del federalismo fiscale. Ed esso non è tanto rappresentato, come talora si palesa, dal timore di una qualche superficialità e di un'eccessiva rapidità in sede di adozione dei decreti legislativi e dei conseguenti atti di attuazione (decreti del Presidente del Consiglio dei Ministri, decreti ministeriali, intese, e così via). Il procedimento previsto dalla legge appare sufficientemente scadenzato nella tempistica, ed anzi proprio questo è stato uno degli argomenti più frequentemente utilizzato in senso critico. Inoltre, il percorso del federalismo fiscale è abbondantemente circondato da un numero ragguardevole di garanzie, condizioni, pareri, che rispondono, tra l'altro, a quella idea di riforma "per accumulazione" – e non certo "per sottrazione" – che è stata la chiave decisiva per l'approvazione della legge di delega. Insomma, come anche è stato dimostrato dalla prassi appena inaugurata nel confezionamento dei primi decreti di attuazione, molti occhi sono contemporaneamente puntati – e da punti di osservazione assai distanti, se non divergenti – sui procedimenti di attuazione. Ad eventuali macroscopici errori, poi, si potrà eventualmente porre rimedio mediante i provvedimenti correttivi nella non breve fase di implementazione già prevista dalla delega, che sul punto, dunque, è stata correttamente prudente.

A nostro avviso, invece, il vero pericolo è quello collegato alla capacità o meno di mantenere una direzione di marcia univoca, sia all'interno che all'esterno del percorso di attuazione del federalismo fiscale. Dal punto di vista interno, poiché trattasi di un "cantiere" in movimento, occorre assicurare coerenza e reciproca sostenibilità tra i molteplici atti di invero della riforma. A nostro avviso, il compito di garantire nella pratica siffatti obiettivi spetta precipuamente alla "Commissione tecnica paritetica" appositamente prevista dalla legge (e ove sono presenti in egual misura i rappresentanti dello Stato e quelli delle autonomie), in quanto questa è la

sede ove, al di là degli schieramenti che di volta in volta si confrontano sui diversi temi, è possibile mantenere lo sguardo lungo sull'intero processo di attuazione. Si tratta di una responsabilità davvero "istituzionale" e di non poco momento, e che potrà essere correttamente fatta valere soprattutto attraverso la costante funzione di controllo esercitata dalla "Commissione parlamentare bicamerale per l'attuazione del federalismo fiscale", che è stata creata dalla stessa legge n. 42 in modo da assicurare all'intero Parlamento una sede appositamente dedicata all'analisi del complessivo processo di attuazione dei nuovi principi costituzionali in materia di autonomia finanziaria degli enti territoriali.

Dal punto di vista esterno, poi, occorre evitare la contraddittoria sovrapposizione tra i molteplici procedimenti in cui si deve sostanziare il federalismo fiscale, e gli altri interventi normativi, già decisi o in via di approntamento, che toccano i medesimi temi. È invero riscontrabile un fenomeno talora sottovalutato: in numerosi settori del nostro ordinamento, che nei cosiddetti "rami alti" appare per tanti aspetti bloccato da veti reciproci, sono in preparazione o già in corso di implementazione importanti riforme che hanno non pochi punti di contatto con il federalismo fiscale. Probabilmente, anzi, piuttosto che agire a colpi di riforme, facendole susseguire assai rapidamente l'una all'altra, occorrerebbe attendere una qualche sedimentazione degli atti innovativi. A tutto ciò, si aggiungano gli interventi che sono stati determinati da circostanze contingenti, ma comunque sempre destinati ad interagire in modo incisivo sulla disciplina della finanza regionale e locale. A titolo di esempio, si possono ricordare per un verso la legge n. 196 del 2009 ("legge di contabilità e di finanza pubblica"), e per altro verso il decreto legge n. 2 del 2010 (convertito dalla legge n. 42 del 2010), il decreto legge n. 78 del 2009 (convertito dalla legge n. 122 del 2010), e il decreto legge n. 225 del 2010 (attualmente in corso di conversione), provvedimenti tutti che in più punti hanno modificato, in modo non sempre omogeneo, la disciplina della finanza degli enti territoriali e che attendono, a loro volta, rispettiva attuazione. Se a tutto ciò si aggiunge la Carta delle autonomie in corso di approvazione parlamentare, il quadro normativo posto alla base della finanza regionale e locale si presenta in rapida e costante evoluzione, e per di più frammentato tra assetti talora reciprocamente transitori e derogatori. Una regia politicamente unitaria dei molteplici interventi – di riforma, settoriali o contingenti – comunque interferenti con la disciplina dell'autonomia finanziaria degli enti territoriali, appare dunque indispensabile al fine di assicurare che il processo di attuazione del federalismo fiscale sia affiancato da provvedimenti orientati nel medesimo senso e secondo finalità omogenee. In altre parole, anche in sede politica dovrebbe riconoscersi ai principi della legge delega del 2009 un ruolo sostanzialmente assimilabile a quello che, in altri ordinamenti a noi vicini, è attribuito alle cosiddette leggi organiche e di diretta attuazione della Costituzione, e quindi non derogabili senza l'approntamento di un disegno di riforma altrettanto complessivo. Se così non fosse, se si procedesse a modifiche estemporanee e contingenti e se l'impostazione della legge venisse sfrangiata secondo direzioni incoerenti, la strada del federalismo fiscale diventerebbe ancora più impervia.

5. I decreti legislativi sinora approvati

Alla data in cui si scrive, sono stati definitivamente approvati tre decreti legislativi, quello sul cosiddetto federalismo demaniale (decreto legislativo n. 85 del 28 maggio 2010), quello su Roma Capitale (decreto legislativo n. 156 del 17 settembre 2010), e quello sui fabbisogni standard degli enti locali (decreto legislativo n. 216 del 26 novembre 2010).

Il primo decreto, quello comunemente noto come attinente al federalismo demaniale, riguarda l'attribuzione di beni demaniali e patrimoniali – prima spettanti allo Stato – a favore delle Regioni, delle Province e degli enti locali. Esso prevede, in primo luogo, il trasferimento, a titolo non oneroso, di un vasto complesso di beni immobili e mobili statali a Comuni, Province, Città metropolitane e Regioni. In particolare, fatte salve alcune eccezioni ed esclusioni, trattasi dei beni appartenenti al demanio marittimo, dei beni appartenenti al demanio idrico (comprese le opere idrauliche e di bonifica) di competenza statale, degli aeroporti di interesse regionale o locale, delle miniere e le relative pertinenze ubicate su terraferma, e degli altri beni immobili dello Stato, ad eccezione di quelli espressamente esclusi dal trasferimento (o perché così previsto dal decreto o perché così voluto dalle Amministrazioni statali).

In secondo luogo, si prevede che altri beni statali, individuati con uno o più decreti attuativi del Presidente del Consiglio dei Ministri, potranno essere attribuiti, sempre a titolo non oneroso a Comuni, Province, Città metropolitane e Regioni che ne faranno richiesta e che, dice il decreto, dovranno garantirne la "massima valorizzazione funzionale". Va aggiunto che, qualora si tratti di enti locali in stato di dissesto finanziario, essi non potranno alienare i beni loro attribuiti, ma potranno utilizzarli solo per finalità di carattere istituzionale. In sostanza, quindi, lo Stato individua i beni secondo alcuni criteri specificati dal decreto, e successivamente gli enti territoriali provvedono a farne richiesta, facendosi applicazione, circa le modalità di attribuzione, del principio di sussidiarietà verticale. Di notevole rilevanza è l'aspetto relativo alla valorizzazione funzionale del bene attribuito, che, come dice il decreto, dovrà andare a vantaggio diretto o indiretto della medesima collettività territoriale rappresentata dall'ente cui sarà attribuito il bene. La valorizzazione dei beni trasferiti, va segnalato, si collega sia all'uso di specifici strumenti finanziari che alla possibilità di modificare la destinazione dei beni prevista dagli atti di pianificazione urbanistica. Infatti, il decreto prevede che, proprio al fine di favorire la massima valorizzazione dei beni e di promuovere la capacità finanziaria degli enti territoriali, i beni trasferiti agli enti territoriali, attraverso le procedure previste per l'approvazione delle varianti agli strumenti urbanistici, possono essere conferiti ad uno o più fondi comuni di investimento immobiliare. Tali procedimenti non possono che risultare particolarmente delicati non solo sul fronte delle finanze locali che su quello della fruizione pubblica dei beni. Pertanto, appare di un certo rilievo quel punto del decreto ove si pone a carico dell'ente territoriale l'onere di assicurare l'informazione della pubblica opinione circa il processo di valorizzazione del bene, anche tramite divulgazione sul proprio sito *in-*

temet istituzionale. Forse, la previsione di forme partecipative della cittadinanza a tali procedimenti decisionali secondo modalità più efficaci e stringenti di quelle attualmente esistenti – anche prendendo spunti da esempi forniti da Paesi a noi vicini, come la Francia – sarebbe stata ancor più apprezzabile.

Il secondo decreto approvato in via definitiva riguarda, come sopra ricordato, l'istituzione di Roma Capitale, in attuazione anche dell'innovativa disposizione posta dall'art. 114, comma 3, Cost., così come introdotta con la citata riforma del 2001. In vero tale decreto concerne soltanto alcuni aspetti ordinamentali – e dunque meramente organizzativi – dell'assetto istituzionale di Roma Capitale e non toccano né il versante delle finanze dell'ente, né quello delle competenze. Sembra dunque che tali profili – che peraltro sono stati nel frattempo oggetto di ulteriori interventi legislativi – andranno disciplinati con altro provvedimento.

Il terzo decreto legislativo già approvato concerne la determinazione dei fabbisogni standard di Province, Comuni e Città metropolitane. Esso si giustifica in quanto la legge delega prevede che, similmente a quanto avverrà per le Regioni e con particolare riferimento alla garanzia, anche mediante il ricorso ai fondi perequativi, del finanziamento delle funzioni considerate fondamentali, l'ammontare delle spese pubbliche degli enti locali non sarà più collegato alla spesa storica – quella cioè effettuata in passato – ma ai fabbisogni *standard*, ovvero, in buona sostanza, quelli determinati sulla base dell'erogazione dei livelli essenziali delle prestazioni secondo canoni di efficienza. Per l'individuazione dei fabbisogni *standard* relativi alle funzioni considerate fondamentali, il decreto prevede l'affidamento delle complesse attività di calcolo, anche mediante apposite rilevazioni basate su questionari inviati agli enti locali, alla Società per gli studi di settore-Sose, con la quale collaboreranno altri organismi ed istituzioni, come l'Ifel, l'Istat e la Ragioneria dello Stato. I fabbisogni *standard*, prescrive il decreto, saranno determinati in relazione a ciascuna funzione fondamentale, ad un singolo servizio, o ad aggregati di servizi, in relazione alla natura delle singole funzioni fondamentali. Inoltre, fino a nuova determinazione legislativa, saranno considerati livelli essenziali quelli già fissati come tali dalla legislazione statale vigente.

Tra l'altro, la metodologia di calcolo dovrà tener conto dei "recuperi di efficienza" che si potranno ottenere attraverso le unioni di Comuni, o l'esercizio di funzioni in forma associata. Parimenti, si dovrà tener conto della spesa relativa a servizi esternalizzati o svolti in forma associata dagli enti, considerando anche la diversità della spesa in relazione ad ampiezza demografica e caratteristiche territoriali, così come il livello di infrastrutturazione del territorio. Va poi segnalato che eventuali economie, realizzate dall'ente nel rapporto tra la spesa effettiva ed i fabbisogni *standard*, saranno acquisite al bilancio dell'ente stesso.

Il decreto legislativo prevede inoltre che l'avvio della fase transitoria per il superamento della spesa storica avrà luogo a partire dal 2012 e si concluderà nel 2017. Ciò avverrà gradualmente e soprattutto per gruppi di funzioni, funzioni che sono individuate in via provvisoria dallo stesso decreto in attesa dell'approvazione del Codice o Carta delle Autonomie.

Da un punto di vista più generale, con le decisioni di bilancio assunte nell'ambito degli strumenti statali di contabilità e finanza saranno definite le cosiddette "norme di coordinamento dinamico" della finanza pubblica volte a realizzare due obiettivi assai importanti posti dalla legge delega, cioè da un lato la convergenza dei costi e dei fabbisogni *standard* dei vari livelli di governo, e dall'altro la convergenza degli obiettivi di servizio posti dagli enti locali ai livelli essenziali delle prestazioni e alle predette funzioni fondamentali. Il monitoraggio degli obiettivi di servizio sarà affidato alla Conferenza permanente per il coordinamento della finanza pubblica.

6. I decreti legislativi in corso di approvazione

Per completare l'attuazione, dal punto legislativo, delle deleghe contenute nella legge n. 42 del 2009, rimangono ancora da approvare in via definitiva cinque decreti legislativi, che sono stati tutti deliberati in via preliminare dal Consiglio dei Ministri entro la fine dello scorso anno, ed il cui percorso di adozione è attualmente in corso. Va ricordato, come già detto, che per l'approvazione finale dei decreti legislativi da parte del Governo e per la loro successiva emanazione da parte del Capo dello Stato, la legge n. 42 del 2009 prevede un complesso procedimento che vede partecipare prima la Conferenza Unificata e poi le Commissioni parlamentari, ed esattamente l'apposita Commissione bicamerale sopra citata e le Commissioni di merito competenti per i profili finanziari. La legge n. 42 prevede dei meccanismi che consentono al Governo di proseguire nel procedimento di approvazione anche in assenza dell'intesa con la Conferenza o dei pareri parlamentari, ovvero di approvare in via definitiva il decreto pure disattendendo le indicazioni della Conferenza e dei pareri parlamentari (v. art. 2, commi 3 e 4); ma in questi casi i termini del procedimento si estendono e comunque il Governo risulta "politicamente esposto" in quanto si trova ad agire in difformità delle indicazioni provenienti dalle rappresentanze degli enti territoriali e delle forze politiche presenti in Parlamento.

Più precisamente, si tratta, in primo luogo, del decreto sul cosiddetto "federalismo municipale", ove si stabilisce il nuovo assetto dei tributi dei Comuni, stabilendo, in particolare, una semplificazione delle imposte di livello locale (ridotte nel numero ed accorpate), lo sblocco dell'addizionale comunale all'IRPEF (ferma da alcuni anni), la compartecipazione dei Comuni al gettito dell'IRPEF, e la creazione di un'imposta municipale (IMU) sul possesso degli immobili diversi dalla prima casa, e di un'altra sul trasferimento degli immobili. Tale decreto legislativo, corretto in più punti durante il procedimento di approvazione anche su sollecitazione degli enti locali, è adesso all'esame conclusivo delle Camere, su esplicita richiesta del Capo dello Stato, ai sensi dell'art. 2, comma 4 della legge n. 42 del 2009. Se l'esito del confronto in sede parlamentare sarà favorevole al testo conclusivamente presentato, questo decreto legislativo potrà essere rapidamente approvato dal Governo nella versione finale.

Vi è poi il decreto sull'autonomia tributaria delle Regioni e delle Province, ove si fissano le fonti di finanziamento di tali enti e i criteri di perequazione a favore dei Comuni e delle Province. Tra l'altro, nello schema di decreto approvato in via preliminare dal Governo, si definiscono i livelli essenziali delle prestazioni cui si collegherà il passaggio, anche per le Regioni, dalla spesa storica ai fabbisogni *standard*. Tuttavia, si è scelto, almeno in questa fase, di concentrare il calcolo dei fabbisogni *standard* soltanto in relazione alla spesa sanitaria, tralasciando sia il settore dell'istruzione – al cui interno rientra, a nostro avviso, anche l'istruzione e formazione professionale iniziale ovvero quella destinata all'assolvimento dell'obbligo di istruzione nell'ambito del diritto-dovere di istruzione –, che il settore dell'assistenza sociale. Questi ultimi due settori, invece, sono espressamente previsti dalla legge delega come ambiti rispetto ai quali va garantito il finanziamento integrale delle prestazioni collegate ai livelli essenziali delle prestazioni. Su tale decreto è stata raggiunta l'intesa con la Conferenza Unificata, e si sta attualmente in attesa del parere delle Commissioni parlamentari cui il decreto stesso è stato trasmesso il 10 gennaio 2011. Le Commissioni, va ricordato, hanno sessanta giorni, prorogabili per altri venti, per esprimere il loro parere. Trascorso tale termine, anche in assenza del parere delle Commissioni, il Governo potrà adottare in via definitiva il decreto.

Un terzo decreto riguarda la perequazione infrastrutturale, mediante la predisposizione di un apposito "Fondo per lo sviluppo e la coesione" che dovrà coordinare dal punto di vista programmatico e finanziario gli interventi nazionali volti a promuovere lo sviluppo economico e la coesione sociale e territoriale, e a rimuovere gli squilibri economici e sociali del Paese. Secondo lo schema di decreto approvato in via preliminare dal Governo, al Fondo spetterà il finanziamento di interventi e progetti strategici, sia di carattere infrastrutturale che di carattere immateriale, di rilievo nazionale, interregionale e regionale. Tali progetti avranno natura di grandi progetti o di investimenti articolati in singoli interventi tra loro funzionalmente connessi; e secondo il decreto, dovrà trattarsi di progetti relativi a obiettivi e risultati quantificabili e misurabili, anche per quanto attiene al profilo temporale. Il decreto è attualmente all'esame della Conferenza Unificata, e, successivamente all'intesa (ovvero decorsi trenta giorni in caso di mancata intesa), dovrà successivamente passare al parere delle Commissioni parlamentari, prima di poter essere definitivamente approvato.

Il quarto decreto riguarda i "Meccanismi sanzionatori e premiali relativi a Regioni, Province e Comuni", ed ha la finalità di introdurre nel nostro ordinamento maggiore trasparenza – e conseguente effettiva responsabilizzazione – nella gestione delle risorse finanziarie da parte delle autonomie territoriali. Secondo lo schema di decreto approvato in via preliminare dal Governo, il Presidente di Regione, il Presidente di Provincia e il Sindaco, in prossimità delle elezioni, dovranno redigere un sorta di "inventario" di fine legislatura (ovvero di fine mandato) consistente in una rendicontazione certificata che possa consentire ai cittadini di essere informati sulla situazione finanziaria dell'ente. In caso di esiti divergenti rispetto agli obiettivi assegnati nel Patto di stabilità interno, si prevede il cosiddetto "fallimento politico" dei

titolari dei predetti organi, con sanzioni assai pesanti e davvero originali nel nostro ordinamento. Si introducono, infatti, la decadenza automatica, l'interdizione per dieci anni da qualsiasi carica in enti pubblici, l'ineleggibilità per dieci anni, e ancora – e questa forse sembra la misura più convincente – la restituzione da parte del partito, lista o coalizione di appartenenza, del trenta per cento del contributo elettorale incassato. Altre sanzioni sono poi previste per gli assessori, i direttori generali e amministrativi responsabili. Si prevede inoltre che si proceda alla verifica ministeriale sulla regolarità della gestione amministrativo-contabile degli enti, allorché si verificano ipotesi sintomatiche dello svolgimento di attività non regolari (quali, ad esempio, il ripetuto utilizzo dell'anticipazione di tesoreria, ovvero la presenza di un disequilibrio consolidato della parte corrente del bilancio, o ancora in caso di anomalie nelle modalità di gestione dei servizi per conto di terzi).

D'altro canto, lo stesso schema di decreto legislativo prevede anche meccanismi premiali a favore degli enti che abbiano rispettato il Patto di stabilità interno, ovvero che forniscano buoni risultati nella lotta all'evasione fiscale. In particolare, gli enti che avranno contribuito agli accertamenti, potranno incassare fino al cinquanta per cento delle maggiori somme riscosse a titolo definitivo di tributi statali. Inoltre, a partire dal 2014, gli enti che avranno i conti in regola potranno avere un trattamento privilegiato rispetto ai vincoli posti nel Patto di stabilità interno, secondo modalità determinate con decreto del ministero dell'Economia e delle finanze. Infine si disciplina l'istituzione della "Commissione per il coordinamento della finanza pubblica" nell'ambito della Conferenza Unificata, Commissione che svolgerà un'articolata serie di compiti delineati nella legge delega in relazione all'effettuazione attuazione del federalismo fiscale. Anche questo decreto, prima di essere definitivamente approvato, deve ancora passare al vaglio della Conferenza Unificata e delle Commissioni parlamentari.

Infine, vi è il decreto rivolto all'armonizzazione dei sistemi contabili e dei bilanci delle Regioni, delle Province e degli enti locali, in modo da conseguire l'obiettivo del consolidamento e del monitoraggio dei conti pubblici, nonché il raccordo con il Sistema europeo dei conti nazionali. Lo schema di decreto approvato in via preliminare dal Consiglio dei Ministri, prevede una realizzazione graduale ed in forma sperimentale per due esercizi finanziari. In particolare si affrontano delicati profili della contabilità sanitaria, soprattutto al fine di assicurare maggiore trasparenza dei dati in questo settore ove la spesa pubblica è assai consistente, e dunque effettiva responsabilizzazione dei titolari degli enti. Tutti gli enti territoriali (Regioni, Province, Città metropolitane, Comuni, comunità montane, comunità isolate e unioni di comuni) dovranno adottare un comune "Piano dei conti integrato". Tale Piano, costituito dall'elenco delle articolazioni delle unità elementari del bilancio finanziario gestionale e dei conti economico-patrimoniali, dovrebbe essere definito in modo da consentire la rilevazione unitaria dei fatti gestionali. Inoltre, a fini di trasparenza e di confrontabilità dei dati relativi all'allocazione e all'impiego delle risorse pubbliche, gli enti dovranno adottare uno schema di bilancio articolato per missioni e programmi che evidenzia le finalità della spesa. Il decreto prevede poi appositi criteri

per la specificazione e classificazione delle spese e delle entrate, alcuni strumenti per garantire adeguata flessibilità agli stanziamenti di bilancio, ed una specifica tassonomia per gli enti in contabilità civilistica. Una parte del decreto riguarda poi gli enti del settore sanitario (Regioni, ASL, Aziende ospedaliere, Aziende ospedaliere universitarie integrate nel SSN e gli IRCCS), dettando i principi contabili e disciplinando le modalità di redazione, consolidamento e trasparenza dei bilanci. Anche questo decreto, prima di essere definitivamente approvato dal Governo ed emanato dal Capo dello Stato, deve ancora passare al vaglio della Conferenza Unificata e delle Commissioni parlamentari.

Naturalmente, l'approvazione definitiva dei decreti legislativi qui riassunti non significa che il federalismo fiscale prefigurato dalla legge n. 42 del 2009 sarà effettivamente raggiunto. Non solo l'efficacia di una buona parte delle disposizioni degli stessi decreti legislativi è rimessa alla successiva approvazione di ulteriori atti di attuazione e di specificazione (DPCM, decreti ministeriali, direttive, circolari, etc.), ma, come detto, taluni importanti aspetti di questo processo di decentramento sono impostati secondo i principi della gradualità e della sperimentazione. Occorrerà tempo, dunque, prima di poter esprimere un qualche giudizio complessivo su un'opera che, al momento, può dirsi impostata nelle grandi linee ed il cui destino dipenderà dal concorso di molteplici fattori interni ed esterni al nostro ordinamento. Spetterà a noi tutti vigilare attentamente affinché essa risponda per quanto possibile al bene comune della nostra collettività.

L'Istruzione e Formazione Professionale è un sistema Valore educativo e culturale del lavoro e responsabilità delle regioni

DARIO NICOLI¹

Un evento storico

Con il completamento dei decreti applicativi della legge 53/03, in particolare con l'approvazione da parte della Conferenza Stato-Regioni delle 21 figure di qualifica e le 21 di diploma professionale vavevoli sull'intero territorio nazionale per l'assolvimento del diritto-dovere e, con esso, dell'obbligo di istruzione², si è compiuto un evento storico, e precisamente l'inclusione, nell'ambito del nuovo sistema educativo, del sistema di istruzione e formazione professionale (IFP). La storicità di questo evento si lega al fatto che per la prima volta in Italia è stata riconosciuta la rilevanza educativa e culturale del lavoro che risulta in tal modo un ambito dell'esperienza umana in grado di far emergere le capacità buone delle persone, di consentire loro di immergersi in maniera pienamente consapevole nel discorso culturale della nostra civiltà, infine di dotarsi delle competenze e dei saperi che consentano loro di esercitare un ruolo attivo di cittadino e, quindi, di lavoratore. Questi «assume una rilevanza specifica in quanto modalità di espressione dell'identità personale, poiché in esso vengono coinvolte non unicamente le capacità operativo manuali, bensì la dimensione cognitiva, motivazionale creativa, culturale, etico valoriale» (Bocca 1998, 104).

Per capire l'importanza di quanto è accaduto, occorre riandare al 1962, anno dell'introduzione della scuola media unica che veniva realizzata eliminando l'avvia-

¹ Docente Università degli Studi di Brescia.

² La norma più pregnante sul piano giuridico è quella relativa all'obbligo di istruzione che infatti è conclusivo tramite diploma o qualifica, mentre l'obbligo di istruzione, che non ha terminalità, consiste in traguardi formativi definiti sotto forma di saperi e competenze, che debbono essere assicurati nel primo biennio di ogni percorso del ciclo secondario degli studi.

mento professionale, considerato (per la verità non solo allora) come un fattore di discriminazione e disegualianza sociale (Crainz G., pp. 229-230)³.

L'esito di tale riforma è implicito nel fatto che, quarant'anni dopo, con la legge 53/03, l'ulteriore elevamento dell'obbligo di istruzione a 10 anni (che, come ricordato, prende ora il nome di diritto-dovere) non è stato effettuato unificando in un biennio tutti i percorsi formativi esistenti, ma tramite il principio della "equivalenza formativa" che indica le mete comuni di percorsi formativi che rimangono quindi differenziati.

Oggi emerge, rispetto a quella scelta, il limite dell'egualitarismo, il pericoloso livellamento al basso della cultura impartita a scuola e la demotivazione che giunge fin'anche al rifiuto dello studio da parte degli studenti. Una situazione che ha spinto recentemente Paola Mastrocola, con molta arguzia ma con un tono sconcolato e decisamente disilluso, ad avanzare la "modesta proposta" di una scuola divisa in tre direzioni ben distinte: una per il lavoro, una per la comunicazione, infine una per lo studio vero e proprio (Mastrocola 2011)⁴. Colpisce infatti la riscoperta del valore del lavoro: «siamo oggi quasi tutti convinti che, se un ragazzo invece di andare al liceo va a fare pratica in una falegnameria, sia un fallito e un mediocre, uno scarto della società, destinato a essere infelice tutta la vita. Che solo alcuni lavori siano buoni: quelli che danno prestigio e denaro. Gli altri, quelli manuali, artigianali e tecnici sono cattivi lavori, residuali, da lasciare ai reietti della società».

Ma tale riscoperta rimane in buona sostanza ancora nel quadro dell'impostazione tradizionale, che nega il carattere culturale del lavoro, poiché nel pensiero della Mastrocola la cultura "vera" non è immediatamente utile né attuale. L'Autrice non pare consapevole del fatto che con la riforma del 2003 si modifica l'approccio sino ad ora dominante in riferimento alla questione centrale posta dai giovani che si avvicinano alla IFP: i livelli tanto elevati di dispersione scolastica, che oramai da anni caratterizzano il nostro sistema educativo, e la crescente demotivazione di una quota rilevante dei giovani nei confronti dello studio, non sono il segnale di una particolare debolezza intellettuale delle giovani generazioni del nostro Paese, ma indicano l'esito di un'impostazione culturale e didattica – specie del secondo ciclo degli studi – che insiste eccessivamente su una concezione astratta e mnemonica dell'apprendimento. Con la conseguenza che, di fronte ad un mondo giovanile riottoso verso questa proposta, i fautori di tale impostazione sono obbligati a ripiegare su un compromesso consistente nel continuo abbassamento delle mete e nella banalizzazione dell'esperienza scolastica.

³ Si legga anche, a questo proposito: "il carattere democratico della nuova scuola media unica si rivela tanto più auspicabile in un contesto sociale il cui evolversi costante, dal dopoguerra in poi, rende anacronistico ed inadeguato il vecchio ordinamento scolastico di taglio squisitamente classista e selettivo ancorato all'ideologia e all'impostazione gentiliana, e trova un preciso riscontro nell'introduzione di nuove strategie educative e di un progetto di rinnovamento della didattica in chiave orientativa che punta alla qualità e non alla quantità dei contenuti" (http://www.simonescuola.it/docente/5_3.htm).

⁴ Non è la riproposizione della situazione precedente al 1962, con l'ulteriore aggiunta della scuola "vuota" ovvero della comunicazione?

Il sistema di IFP è la risposta alla separazione tra momento della “teoria” e momento della “pratica”, un principio che ha fondato gli apparati scolastici ed accademici della modernità, e che appare particolarmente resistente specie nella realtà italiana. Questa separazione del campo del sapere risulta una delle principali cause dell’isolamento delle istituzioni scolastiche da una società nella quale la cultura è divenuta invece un fattore rilevante dello sviluppo tanto da portare diversi autori ad affermare che ci troviamo nell’ambito di un sistema sociale centrato sulla conoscenza e sulla competenza.

Mentre nella concezione ancora dominante, (confermata anche dalla proposta della Mastrocola), il lavoro rappresenterebbe il rimedio per coloro che non hanno i mezzi intellettuali per gli studi “alti”, l’inclusione dell’IFP nel sistema educativo nazionale indica il passaggio ad un nuovo paradigma di cittadinanza centrato sulla pluralità di percorsi equivalenti, sulla libertà di scelta da parte dei giovani e delle loro famiglie, sull’idea dell’istruzione e formazione come servizio volto a riconoscere e valorizzare i talenti di ciascuno, nessuno escluso.

Questo passaggio storico equivale ad un avanzamento della democrazia sostanziale nel nostro Paese: la scuola non deve più operare una discriminazione dei giovani secondo un concetto astratto (e presuntivo) di intelligenza o di appartenenza sociale, ma è chiamata a riconoscere le qualità intellettive di ogni giovane le sia affidato, perché diventi sapiente e competente.

Una scuola europea

L’assunzione del principio educativo e culturale del lavoro, più che dal contesto nazionale, nasce in ambito comunitario: l’Unione europea si fa portavoce di questo passaggio, specie quando sollecita a considerare come “cultura” ogni apprendimento, qualsiasi sia il modo in cui viene acquisito (formale, non formale, informale), e propone di dotare ogni cittadino di *competenze chiave* che gli consentano di vivere da protagonista nella società della conoscenza (Unione Europea 2006).

Il sistema definito nel contesto europeo con l’espressione VET (*Vocational Education and Training*) comprende tutti i percorsi formativi professionalizzanti (ovvero che terminano con titoli riconoscibili e quindi spendibili per l’ingresso nel mercato del lavoro e delle professioni), e corrisponde con il nostro *Istruzione e formazione professionale*, anche se nel nostro paese non si tratta di un sistema unitario, ma piuttosto di un ambito frammentato e diverso in vari sotto-sistemi: istruzione professionale, istruzione tecnica, formazione professionale, apprendistato, formazione superiore, formazione continua e permanente.

Tre sono i motivi fondamentali che alimentano una sempre maggiore rilevanza del VET nel contesto europeo:

- 1) Sostenere la competitività del sistema economico europeo. Vi è la crescente necessità di qualificati, tecnici e quadri che consentano di mantenere il valore dei prodotti/servizi europei rispetto a quelli dei paesi concorrenti, vecchi e nuovi.

Occorre pertanto rendere attraente l'offerta formativa VET che negli ultimi anni ha vissuto una caduta relativa di rilevanza nelle scelte dei giovani e delle loro famiglie.

- 2) Integrare nella società persone/ceti in situazione di instabilità. Esistono due tipologie di popolazioni che presentano caratteri di difficoltà rispetto alla società:
 - persone appartenenti ad etnie e culture non autoctone,
 - adolescenti e giovani autoctoni che vivono in contesti di sregolatezza ed emarginazione.
- 3) Formare cittadini europei. L'idea della "cittadinanza europea" non è né un mero esercizio dei diritti politici (voto), né un fattore di istruzione o di identificazione nei valori nazionali mediati da un discorso filosofico-storico-letterario. Nella visione europea, la cittadinanza si riscontra nella capacità della persona di gestire un ruolo sociale attivo, di valore pubblico: il lavoro.

Il sistema IFP si colloca pienamente nella cultura educativa europea; ciò si coglie nell'impianto metodologico, nell'assunzione del sistema degli standard EQF per i titoli e le certificazioni, nella certificazione delle competenze, infine nel costante riferimento delle norme al fatto che la qualifica IFP soddisfa i requisiti del diritto-dovere ed, in esso, dell'obbligo di istruzione. Il diploma quadriennale, in particolare, rappresenta l'unico titolo di livello 4 EQF equivalente ai diplomi rilasciati in tutta Europa a 18 anni, mentre per ottenere il diploma di Stato italiano occorre tuttora un anno in più rispetto ai paesi partner.

Il quadro normativo e l'offerta formativa

Il punto decisivo dell'evento storico consistente nel carattere ordinario dell'offerta di IFP entro il sistema educativo di istruzione e formazione è costituito dal riferimento costituzionale, che non è più dato dal solo art. 35 relativo al diritto al lavoro, ma anche, e prevalentemente, dall'art. 34 che tratta del diritto all'istruzione.

Nella legge quadro 845/78 la vecchia "formazione professionale" era concepita come "strumento delle politiche attive del lavoro"; essa non era obbligatoria e non gli venivano riconosciute le caratteristiche educative e culturali di cui si è detto, ma rappresentava una modalità con cui la Repubblica tutelava il lavoro in tutte le sue forme ed applicazioni. Il riferimento costituzionale era quindi il primo articolo del Titolo III, quello relativo ai "rapporti economici".

La nuova IFP⁵ non rinnega questo fattore proponendo comunque una formazione che consente ai giovani di poter esercitare ruoli sociali attivi, ma la colloca prioritariamente

⁵ L'espressione IFP riguarda il sistema di offerta sopra rappresentato che, lo ricordiamo, deve essere accessibile anche lungo tutto il corso della vita. La formazione continua non finalizzata a qualifiche e diplomi – i corsi di aggiornamento e di specializzazione – viene denominata ancora "formazione professionale".

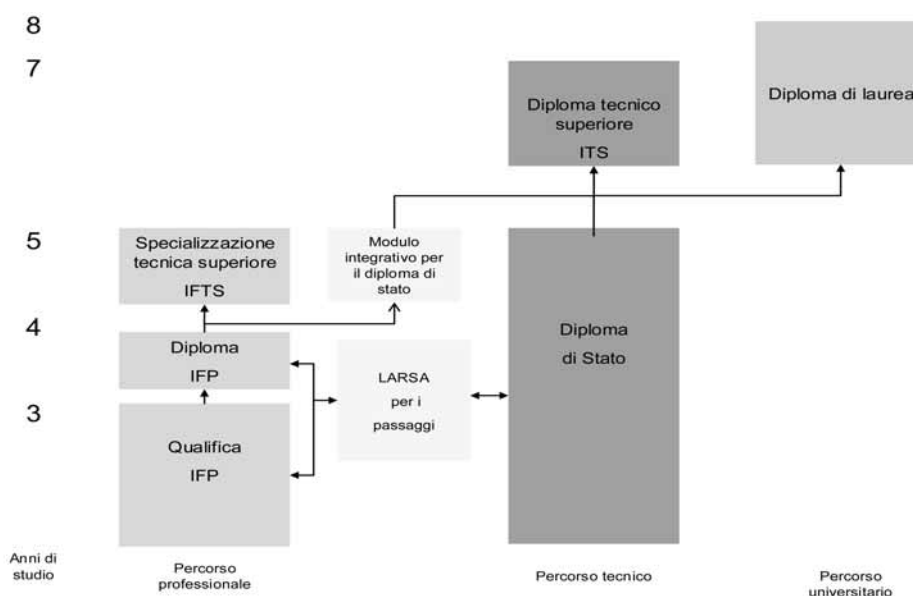
riamente nell'ambito del diritto all'istruzione, l'ultimo articolo del Titolo II relativo ai "rapporti etico-sociali" che in tal modo attribuisce alla IFP qualità educative e culturali facendone uno dei canali di assolvimento del diritto-dovere e quindi dell'obbligo di istruzione.

Il sistema educativo di istruzione e formazione risulta composto, per il secondo ciclo degli studi, dal sistema dell'"istruzione" e dal sistema dell'"istruzione e formazione professionale". I percorsi relativi a quest'ultimo "realizzano profili educativi, culturali e professionali, ai quali conseguono titoli e qualifiche professionali di differente livello, valevoli su tutto il territorio nazionale se rispondenti ai livelli essenziali di prestazione"⁶.

L'espressione "Sistema di formazione professionale" è riferibile, dopo la riforma citata, solo alla parte ulteriore rispetto a quella iniziale, ovvero la formazione continua e permanente con cui finisce per coincidere; i confini sono definiti da ciò che è raggiungibile entro i 18/19 anni di età e quindi il diploma professionale quadriennale⁷.

Il "Sistema di istruzione e formazione superiore" o terziario è composto da due elementi: la specializzazione tecnica superiore (IFTS) cui si accede dopo il diploma quadriennale e che pertanto completa la progressione verticale del sistema di offerta formativa professionalizzante ed il diploma tecnico superiore fornito dall'Istituto tecnico superiore così come da normativa vigente.

A questo punto si configura con chiarezza il quadro dell'offerta formativa con riferimento all'ambito dei percorsi professionalizzanti:



⁶ art. 2, comma 1, lettera h, legge 53/03.

⁷ È quindi compreso anche il diploma di Stato che, essendo quinquennale, si raggiunge in un percorso lineare e senza interruzioni, a 19 anni.

Come si vede, con il nuovo ordinamento il sistema si arricchisce di tre elementi di grande rilevanza:

- il percorso di istruzione e formazione professionale acquisisce una struttura verticale passando dalla qualifica triennale al diploma quadriennale fino alla specializzazione tecnica superiore (IFTS);
- il percorso di istruzione acquisisce il livello terziario tramite l'istituto tecnico superiore;
- sono possibili i passaggi da ogni punto all'altro del sistema: in particolare è previsto un quinto anno integrativo per i diplomati professionali quadriennali così da consentire loro di iscriversi agli esami per poter acquisire il diploma di Stato, mentre è consentito transitare in ogni momento dai percorsi dell'istruzione a quelli dell'istruzione e formazione professionale.

Metodologia

Se la IFP entra a pieno titolo nell'ambito del sistema educativo di istruzione e formazione, ciò non avviene tramite un processo di assimilazione all'istruzione scolastica, bensì con un approccio metodologico peculiare che presuppone il pieno coinvolgimento della comunità nel compito educativo e formativo ed il superamento dei curricula formali per optare decisamente per una pedagogia del reale.

Tale approccio formativo si orienta alla *formazione efficace* basata sulle seguenti caratteristiche fondamentali:

- centralità della *cultura del lavoro*, e specificamente degli assi culturali specifici delle diverse famiglie professionali, quale riferimento del patto formativo e lavorativo dei soggetti coinvolti e quale elemento che sostiene percorsi formativi, educativi e culturali in grado di permettere l'accesso agli studi universitari e/o l'inserimento professionale ai livelli più elevati;
- riferimento dei processi formativi alla *competenza* intesa come caratteristica della persona, mediante la quale essa è in grado di affrontare efficacemente un'area di problemi connessi ad un particolare ruolo o funzione entro un contesto professionale ed organizzativo di natura qualificante;
- rilevanza del *linguaggio* come strumento di mediazione in grado di consentire il passaggio dal livello dell'esperienza alla riflessione sull'agire così da giungere al pieno possesso di un sapere personale, strutturato ed organico;
- strategia dell'*alternanza formativa* che consente – in riferimento al singolo allievo – di realizzare un percorso formativo coerente e compiuto nel quale si integrano reciprocamente attività formative di aula, di laboratorio ed esperienze svolte nella concreta realtà dell'organizzazione di lavoro e di impresa, rese possibili da un'alleanza fondata su un comune patto formativo e lavorativo;
- rilevanza dei *laboratori* intesi come "situazioni di apprendimento" nei quali si sviluppa un processo formativo circolare tra teoria e prassi, basato sulla didat-

- tica dei compiti, riferito ad un profilo attivo e responsabile dei destinatari, centrato su un processo di apprendimento per scoperta e per soluzione di problemi;
- enfasi sui *prodotti reali* (sotto forma di elaborati, testi, procedure, metodologie, strumenti, ma anche rappresentazioni) in quanto oggetti realizzati dagli allievi che evidenziano in modo personale la loro padronanza che si evidenzia nel saper mobilitare le risorse a loro disposizione in modo pertinente ed efficace, base di una valutazione autentica;
 - *personalizzazione dei percorsi*, che sono definiti in modo da mettere in luce e quindi in valore i talenti di cui ciascuno è portatore così da trasformarli in competenze attraverso esperienze di apprendimento opportunamente calibrate (gruppo classe, gruppo di livello, gruppo di scopo, attività di stage/tirocinio, attività individuale ...).

Gli organismi erogativi: istituzioni formative e istituti professionali

Due sono gli organismi che possono erogare l'offerta formativa IFP, a partire da una prospettiva differente:

- 1) le *istituzioni formative* accreditate, composte per la gran parte da enti di formazione professionale che possiedono i requisiti previsti dai livelli essenziali delle prestazioni, e che agiscono in via prioritaria ovvero sistematica;
- 2) gli *istituti professionali* che possono fornire percorsi di qualifica IFP in regime di sussidiarietà sulla base di convenzioni con le regioni e province autonome.

L'offerta di IFP erogata dagli enti di formazione accreditati costituisce un livello essenziale delle prestazioni ovvero un diritto dei cittadini minori e delle loro famiglie ed un dovere della Repubblica in tutte le sue articolazioni, in questo caso le regioni e le province autonome. Di conseguenza, le istituzioni formative accreditate hanno diritto a svolgere percorsi tri-quadrenni; la negazione di tale diritto – così come avviene ancora in talune regioni, sia parzialmente che totalmente – rappresenta un comportamento contrastante con principi costituzionali di sussidiarietà, diritto di istruzione, di libertà di scelta, di libertà di educazione, di autonomia delle istituzioni formative.

Il carattere istituzionale del sistema IFP porta con sé l'obbligo di offerta formativa che non può essere incerta, aleatoria; inoltre non sono plausibili, come giustificazione di tale comportamento, argomenti politico-ideologici trattandosi di una componente essenziale del sistema e quindi di un diritto primario dei cittadini. Tutte le regioni sono chiamate ad una prova di maturità democratica: dare vita ad una rete stabile e qualificata di istituzioni formative in grado di fornire ai giovani una valida alternativa a percorsi di studio non professionalizzanti.

Ma questo obiettivo non si può perseguire senza il coinvolgimento degli istituti professionali che perseguono giustamente la possibilità di fornire ai giovani un ti-

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

Il Regolamento degli istituti professionali affronta tale possibilità nell'articolo 2, comma 3, là dove afferma che "gli istituti professionali possono svolgere, in regime di sussidiarietà e nel rispetto delle competenze esclusive delle Regioni in materia, un ruolo integrativo e complementare rispetto al sistema di istruzione e formazione professionale di cui al Capo III del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, ai fini del conseguimento, anche nell'esercizio dell'apprendistato, di qualifiche e diplomi professionali previsti all'articolo 17, comma 1, lettere a) e b), inclusi nel repertorio nazionale previsto all'articolo 13 del decreto legge 31 gennaio 2007, n. 7, convertito con modificazioni dalla legge 2 aprile 2007, n. 40, secondo le linee guida adottate ai sensi del comma 1-quinquies dell'articolo medesimo".

I percorsi gestiti dagli IP seguono il regime della *sussidiarietà*, ovvero intervengono là dove l'offerta formativa ordinaria delle strutture formative accreditate sia carente. Occorre quindi che la Regione – e le Province se delegate – accerti l'"area di scopertura" (figure professionali, territori) e coinvolga gli IP in riferimento a ciò. Gli IP debbono però essere preventivamente accreditati in modo che si accerti la loro capacità (metodologica, organizzativa, logistica) di svolgere i percorsi IFP secondo i LEP nazionali e le indicazioni regionali; inoltre vi deve essere una delibera del Collegio dei docenti e del Consiglio di Istituto che espliciti e sostenga tale volontà. È ragionevole pensare che il processo di analisi delle aree di scopertura sia replicato periodicamente (due – tre anni) e che quindi si svolga un monitoraggio puntuale per rilevare i dati di realtà che possono divergere da quelli previsionali.

La responsabilità delle regioni e province autonome

A questo punto, si delinea la decisiva responsabilità delle regioni e province autonome nella costruzione di un sistema di istruzione e formazione professionale coerente con la nuova normativa.

Cinque sono i livelli di tale responsabilità:

- Adeguamento della normativa regionale: legge, indicazioni e linea guida
- Acquisizione (non ambigua) degli standard nazionali
- Messa in azione dell'offerta formativa integrale
- Elaborazione delle mete di qualità del sistema
- Realizzazione di un governo del sistema.

1) *Adeguamento della normativa regionale: legge, indicazioni e linea guida*

La gran parte delle leggi regionali relative al sistema educativo di istruzione e formazione devono essere radicalmente modificate, basandole sui seguenti criteri:

- coerenza con la normativa nazionale di riferimento, giunta al compimento del disegno di riordino e di riforma;
- coerenza con il quadro europeo specie per ciò che concerne il disegno di sistema, le competenze di cittadinanza, il framework relativo ai titoli ed alle certificazioni (EQF);
- attribuzione all'istruzione ed alla formazione di una giusta valenza al fine dello sviluppo equilibrato della società e dell'economia regionale;
- visione organica del sistema, nella prospettiva dei nuovi diritti educativi e formativi dei cittadini;
- concezione propositiva ed attiva – non solo formale – del ruolo della regione;
- scelta di un approccio essenziale circa i contenuti del disegno di legge e rinvio ai livelli inferiori per gli aspetti di dettaglio o transitori del sistema.

Il sistema è tale se: presenta una configurazione “unitaria” (non “unica”); la regione si assume pienamente le competenze definite dall’art. 117 della Costituzione; viene delineato un quadro di governo e di regolazione di tutti i fattori del sistema; viene definito uno spazio regionale di riconoscimento e valorizzazione dei certificati di competenza sotto forma di crediti formativi ed anche lavorativi; si configura un disegno di partecipazione dei vari attori dell’offerta formativa e di accessibilità dei cittadini a tutte le proposte previste; si configura un disegno di monitoraggio e di valutazione che renda trasparenti i valori del sistema e conduca ad un miglioramento continuativo.

Accanto alla Legge, occorre elaborare le *Indicazioni regionali* ovvero lo strumento chiave per indirizzare il sistema, che prevedano la definizione dei fattori qualificanti del sistema, i riferimenti per la progettazione, la gestione didattica, la valutazione e la certificazione, l’alternanza formativa, considerando pure le dotazioni tecnologiche e strumentali che consentono di sviluppare una proposta formativa veramente qualificante.

2) *Acquisizione (non ambigua) degli standard nazionali*

Perché i titoli rilasciati dalle regioni e province autonome consentano di assolvere al diritto dovere, siano veramente spendibili sul piano nazionale e presentino le caratteristiche necessarie per essere riconoscibili nel contesto Europeo, occorre che gli standard formativi definiti sul piano nazionale siano acquisiti in maniera chiara e non ambigua. La soluzione indicata nel recente documento del Coordinamento tecnico delle Regioni, dal titolo “Standard regionali & standard nazionale: elementi per la correlabilità”⁸, segnala invece incertezza e volontà di mantenimento di un profilo particolaristico inadeguato al compito. Ciò si vede già nell’incipit: “Negli ultimi

⁸ In data 23 novembre 2010.

dieci anni, alcune Regioni hanno fatto cospicui investimenti per dotarsi di sistemi di governo e presidio delle attività dedicate alla Formazione Professionale, giungendo alla definizione di Repertori di descrizioni di professionalità capaci di garantire un elevato livello di confronto tra necessità espresse dal territorio e offerte formative⁹; ma soprattutto nel passaggio in cui si rinuncia ad un sistema di standard univoco basato su saperi e competenze, preferendo un'intesa basata sui "compiti professionali". Si tratta di un passo indietro che ripropone una soggettività regionale riferita alla vecchia Fp, di taglio addestrativo, piuttosto che ad una visione educativa e culturale del lavoro propria del sistema IFP. Si afferma infatti che, essendosi le regioni dotate di standard propri, esse preferiscono rimanere legate a questi, scegliendo unicamente una prospettiva di "correlabilità" francamente rinunciataria⁹.

Occorre superare decisamente queste tentazioni neocampanilistiche, per definire con chiarezza un sistema nazionale aperto, pluralistico, dalla autentica valenza educativa, culturale e professionale.

3) *Messa in azione dell'offerta formativa integrale*

Occorre che sia prevista l'obbligatorietà di un'offerta formativa realizzata tramite strutture accreditate secondo le norme relative alla legge 53/03. Essa va distinta in due ambiti: percorsi ordinari e percorsi destrutturati per giovani in difficoltà.

Nella versione ordinaria, sono da prevedere percorsi triennali di qualifica e quadriennali di diploma professionale; nella versione destrutturata vanno previsti percorsi biennali ed anche annuali di qualifica IFP che valorizzino i crediti formativi degli allievi, al fine del recupero della dispersione scolastica e del superamento di situazioni di esclusione sociale tramite percorsi formativi finalizzati all'inserimento lavorativo.

Uno spazio rilevante va dedicato al rilancio dell'istituto dell'apprendistato per il diritto-dovere, in collaborazione con le principali associazioni di categoria dei settori implicati.

Ciò va fatto, definendo le condizioni per una leale collaborazione tra enti di formazione accreditati ed istituti professionali (sussidiari). Ciò significa che l'offerta dei primi, il cui accesso inizia con il secondo ciclo degli studi, costituisce un livello essenziale delle prestazioni ovvero un diritto dei cittadini minori e delle loro famiglie ed un dovere della Repubblica in tutte le sue articolazioni; inoltre, ciò significa che le istituzioni formative accreditate hanno diritto a svolgere percorsi tri-quadriennali finalizzati al conseguimento di qualifiche e diplomi aventi valore di titolo di studio ed assolventi l'obbligo di istruzione. I finanziamenti erogati a tale scopo debbono pertanto essere finalizzati coerentemente e non possono essere forniti – come qualche regione fa – come finanziamento cumulativo alle scuole che già ope-

⁹ "Da un punto di vista della sostenibilità dell'operazione, in termini di risorse sia temporali che economiche, ad oggi risulta più praticabile correlare i diversi sistemi senza spingersi al livello delle competenze, ma fermandosi ad altri elementi, con particolare attenzione all'Oggetto/Ambito/Descrizione del profilo".

rano in questo ambito con risorse proprie provenienti dallo Stato¹⁰. Accanto a ciò, va detto che l'assunzione della responsabilità esclusiva da parte della regione/provincia autonoma non consente neppure di contingentare tale offerta in base ai finanziamenti¹¹.

Va pertanto regolamentata la procedura di affidamento dei corsi di formazione così da garantire le condizioni di accessibilità, parità, continuità, certezza di finanziamento, rispettando l'autonomia degli organismi formativi dal punto di vista metodologico ed organizzativo, escludendo il vincolo all'integrazione dei percorsi¹² e garantendo l'effettiva pari dignità nell'accesso a fondi e opportunità (orientamento, progetti per utenti in difficoltà, laboratori e logistica, sostegno per le reti, concorsi e premi ...).

4) *Elaborazione delle mete di qualità del sistema*

L'offerta formativa dei percorsi IFP mira alla crescita integrale della persona umana, nel quadro della prospettiva europea che sostiene la necessità di formare una nuova figura di cittadino capace di affrontare le sfide presenti nella società della conoscenza, in riferimento ai seguenti punti qualificanti:

- Perseguire il *successo formativo* dei giovani combattendo la demotivazione agli studi e la dispersione scolastica tramite una metodologia laboratoriale imposta sull'imparare facendo, l'apprendimento per scoperta e per compiti reali, trovando anche le modalità di diffondere il metodo dei "compiti su commessa".
- Favorire l'*inclusione sociale* specie dei giovani che presentano rischi di emarginazione, anche tramite la valorizzazione in termini di crediti formativi di esperienze pregresse di studio e di lavoro.
- Sostenere legami virtuosi tra le istituzioni formative e scolastiche ed i soggetti del tessuto economico e sociale regionale così da delineare vere e proprie *comunità professionali* impegnate nell'educazione e formazione della gioventù.
- Puntare alla *spendibilità* nel sistema economico e sociale regionale delle qualifiche e dei diplomi erogati, in forza della comprovata professionalità delle persone titolari entro una prospettiva di vera cultura del lavoro.
- Favorire l'*eccellenza* del sistema anche tramite l'istituzione di premi, concorsi, reti e partnership, fornendo inoltre occasioni di visibilità e quindi di possibilità di emulazione, così da sostenere la capacità innovativa dell'intero sistema educativo professionalizzante.

¹⁰ Si ricorda che la legge esclude la cumulabilità di finanziamenti pubblici, nazionali ed europei, al fine della realizzazione di un medesimo servizio. Inoltre, risulta paradossale finanziare un'istituzione che genera dispersione proprio in forza di questa sua criticità: in questo modo, risulterebbe premiata l'inefficienza formativa.

¹¹ Sarebbe come se il sistema sanitario regionale fornisse solo un numero chiuso di Tac oppure di appendicectomie sulla base di una programmazione basata sulle risorse finanziarie.

¹² Che peraltro tutte le ricerche hanno dimostrato avere minore valore di efficacia ed efficienza rispetto ai modelli di gestione integrale da parte degli enti di formazione (Isfol 2006).

Fa parte di questo impegno lo sforzo teso a fornire agli operatori del sistema IFP occasioni di formazione di qualità e di riconoscimento delle loro competenze, tramite capolavori professionali opportunamente valutati e certificati. È auspicabile che l'approccio valutativo tenga conto dei titoli e delle esperienze, del percorso formativo e del capolavoro prodotto. Gli operatori della formazione professionale certificati potranno in tal modo essere inseriti in un Albo regionale del personale abilitato alla docenza.

5) *Realizzazione di un governo del sistema*

Il governo del sistema prevede:

- un *Comitato di coordinamento* composto dai vari soggetti in gioco, che possa operare tramite un Piano di lavoro pluriennale articolato in annualità;
- il *monitoraggio* che si sostanzia in una serie di visite presso le sedi formative per rilevare la qualità delle dotazioni, dei servizi e delle metodologie;
- la *valutazione* mirante ad indagare l'efficacia occupazionale dei corsi e la loro capacità di favorire la prosecuzione degli studi degli allievi qualificati, anche attraverso la verifica dei livelli culturali previsti per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e per il diritto dovere di istruzione e formazione. Si rilevano gli *effetti diretti sui destinatari* e gli *impatti specifici* dei corsi triennali conclusi alcuni mesi prima dal punto di vista lavorativo e professionale: quanti allievi sono occupati, con quale tipologia contrattuale e quali sono state le modalità di accesso al lavoro. Si individuano inoltre quanti hanno deciso di proseguire gli studi secondo le diverse possibilità fornite.

È bene prevedere, almeno su base biennale, un Libro bianco sulle dinamiche del sistema IFP così da fornire ai vari attori indicazioni per il dibattito e l'impegno per il miglioramento delle performance formative ed occupazionali.

Valorizzare i giovani per un futuro da protagonisti

La responsabilità delle regioni e province autonome assume in questo ambito un elevato valore democratico: fornire ai giovani situazioni formative di cimento personale, dove si sviluppano esperienze di vita che consentono un cammino di nuova identità – e quindi di nuova socialità – basata sulla relazione immediata con gli altri e sulla capacità di "essere utile" mediante l'esplicazione di un servizio.

In tal senso la formazione è un processo che si sviluppa in un'esperienza reale, attiva, dove la persona si gioca nelle situazioni in modo diretto, mettendo alla prova il proprio patrimonio di conoscenze, di abilità e di personalità, senza più la presenza di istituzioni – protettrici. È per questo che si può delineare un punto di convergenza tra la componente formativa dei sistemi di istruzione e quella dei luoghi di lavoro.

Diventa qualificante, in tale ambito, caratterizzare l'intervento secondo un approccio formativo peculiare, assolutamente non scolastico, in grado di avvicinare sia

l'utenza che sceglie tali percorsi in forma primaria sulla base della qualità dell'offerta, sia l'utenza adolescenziale e giovanile più difficile, secondo la metodologia della "seconda opportunità".

L'istruzione e formazione professionale rappresenta un ambiente dal valore pienamente educativo, culturale e professionale, una leva privilegiata per azioni formative che mirano alla dotazione di competenze esercitabili nel contesto civile e sociale, aperta a ulteriori tappe della formazione superiore e dell'alta formazione non accademica, secondo le indicazioni europee.

Bibliografia

- BERTAGNA G. (2006), *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- BOCCA G. (1998), *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia.
- BOTTANI N. - BENADUSI L. (curr.) (2006), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Erickson, Trento.
- BOTTANI N. - TUIJMAN A. (1990), *Indicatori internazionali dell'educazione: struttura, sviluppo e interpretazione*, in OCSE, *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma.
- BRUNER J.S. (1999), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma.
- CARUGATI F. - SELLERI P. (2001), *Psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna.
- CAVALLI A. - ARGENTIN G. (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*, Il Mulino, Bologna.
- CHIOSSO G. (2002), *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, in "Nuova Secondaria", 13-18.
- CHIOSSO G. (a cura di) (2002), *Elementi di pedagogia. L'evento educativo tra necessità e possibilità*, La Scuola, Brescia.
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (2004), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Roma.
- COMOGLIO M. (2001), *La "valutazione autentica"*, in "Orientamenti pedagogici", 49 (1), Roma, 93-112.
- CRAINZ G. *Storia del miracolo italiano*, Donzelli, Roma, 2005.
- DEWEY J., *Democrazia e educazione (1972)*, La Nuova Italia, Firenze.
- FRANCHINI R. - CERRI R. (2005), *Per un'istruzione e formazione professionale di eccellenza. Un laboratorio per la riforma del sistema educativo*, Franco Angeli, Milano.
- ISFOL (2006), *L'andamento della sperimentazione dei percorsi triennali*, Roma.
- IVIC I. (1994), *Teorie dello sviluppo mentale e valutazione dei risultati scolastici*, in OCSE.
- LE BOTERF G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Editions d'Organization, Paris.
- MAGGIOLINI A. - PIETROPOLLI CHARMET G. (2004), *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, FrancoAngeli, Milano.
- MASTROCOLA P., *Togliamo il disturbo*, Guanda, 2011.
- MAZZEO R. (2005), *L'organizzazione efficace dell'apprendimento*, Erickson, Trento.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (2006), *La dispersione scolastica: indicatori di base per l'analisi del fenomeno*, Roma.
- MORIN E. (2000), *La testa ben fatta*, Cortina, Milano.
- NICOLI D. (2009), *Il lavoratore coinvolto. Professionalità e formazione nella società della conoscenza*, Vita e Pensiero, Milano.
- NICOLI D. - GAY G. (2008), *Sistemi di istruzione e formazione professionale a confronto. Francia, Germania, Inghilterra, Svizzera*, Guerini e Associati, Milano.

- OECD, *Education at a Glance 2007 OECD Indicators*.
- PERRENOUD P. (2003), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma.
- PELLERER M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- REY B. (a cura di) (2003), *Les compétences à l'école*, De Boeck, Bruxelles.
- UNIONE EUROPEA (2006), *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*.
- WENGER E. (1998), *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, London.
- WIGGINS G. (1993), *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, CA: Jossey-Bass., San Francisco.

OCSE-PISA 2009: modello di valutazione e risultati degli studenti italiani¹

MAURIZIO GENTILE²

Il contributo intende presentare e analizzare, partendo da una panoramica generale del progetto, con rimandi alla sua storia, gli obiettivi e i paesi partecipanti, i risultati degli studenti italiani in merito all'indagine PISA 2009 promossa dall'OCSE.

OSSERVATORIO
sulle politiche formative

Introduzione

Il 7 dicembre 2010 OCSE ha reso pubblici i risultati dell'indagine PISA (*Program for International Student Assessment*). Avviata nel 2000, con la rilevazione del 2009 l'indagine è giunta alla quarta edizione (OECD, 2010). Il programma di ricerca ha una ciclicità triennale (2000, 2003, 2006, 2009). Il prossimo appuntamento è previsto per il 2012. L'indagine valuta i livelli di preparazione dei quindicenni in tre ambiti di apprendimento: lettura (*reading literacy*), scienze (*science literacy*), matematica (*mathematical literacy*). Per ciascun ciclo è prevista una focalizzazione rispetto ad uno dei tre ambiti.

OCSE si avvale di collaborazioni a livello nazionale per condurre e portare a termine nei paesi partecipanti tutte le fasi dell'indagine. L'interlocutore istituzionale per l'Italia è l'INVALSI. L'Istituto ha avuto il compito di coordinare e gestire gli aspetti tecnici e istituzionali legati all'indagine. Tra questi si rivelano centrali, per la buona riuscita del programma, sia il coinvolgimento e sia lo scambio con le regioni/province che sono state coinvolte in PISA 2006. A tal proposito l'INVALSI ha

¹ Le statistiche e i grafici presentati nell'articolo sono tratti dal Rapporto Nazionale curato da INVALSI. Il rapporto è disponibile al seguente indirizzo: http://www.invalsi.it/invalsi/ri/Pisa2009/documenti/RAPPORTO_PISA_2009.pdf.

² SISF Venezia e Imprese del Trentino.

definito specifiche convenzioni con ciascuno dei soggetti tecnici a cui le regioni/province hanno affidato il compito di coordinare la rilevazione.

Storia e scopo dell'indagine

Nel 1997 l'OCSE³ ha avviato il programma con lo scopo di valutare i *livelli di alfabetizzazione (literacy)* dei 15enni scolarizzati, cioè allievi che si collocano, nel sistema italiano, tra la fine del primo ciclo d'istruzione e i due anni di obbligo. Tale periodo segna l'inizio degli studi della scuola secondaria superiore o dei percorsi di formazione professionale. I test misurano la capacità di utilizzare conoscenze e competenze al fine di portare e terminare e risolvere *compiti di realtà* che riguardano la lettura, la matematica, le scienze.

Visto nel suo insieme, PISA offre dati per valutare in quale misura i sistemi scolastici sono in grado di favorire l'acquisizione di adeguati livelli di *literacy*. Tali *saperi irrinunciabili*⁴ possono influire sulla piena partecipazione alla vita sociale ed economica. La prospettiva è quella dell'*apprendimento permanente (lifelong learning)*. I livelli di padronanza sviluppati nei primi 10 anni di scuola (l'attuale *obbligo d'istruzione*), in ciascuno dei tre ambiti considerati dall'indagine, sono ritenuti, infatti, una base irrinunciabile su cui costruire un processo di apprendimento lungo l'arco di tutta la vita. Tale quadro di riferimento sta diventando un importante termine di confronto per l'Unione Europea⁵ e per molti governi quanto a contenuti di insegnamento (*curricolo*) e modalità di certificazione (*valutazione*)⁶.

³ L'*Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico* (OCSE) si occupa di istruzione in conseguenza di due importanti innovazioni. La prima è stata il crescente sviluppo di indagini comparative che hanno permesso di rendere comparabili i risultati ottenuti da un Paese all'altro, combinando i dati delle prestazioni cognitive degli allievi con quelle dei diversi sistemi scolastici. L'altra importante linea innovativa è quella che, fin dal 1990, ha portato l'ONU a elaborare l'ISU, l'Indice di Sviluppo Umano. Tale indice ha aiutato molte classi dirigenti a capire che i livelli di competenza delle popolazioni sono un fattore decisivo dello sviluppo economico-produttivo. Si veda per maggiori dettagli: T. DE MAURO (2008), *Tutte le scuole del mondo*, in "Internazionale", 727, 30-31.

⁴ Espressione utilizzata nell'ambito del *Regolamento sull'Obbligo d'Istruzione*.

⁵ DG Education and Culture, Unit A6, *Detailed analysis of progress towards the Lisbon objectives in education and training. 2006 Report. Analysis based on indicators and benchmarks*, 2006. [Disponibile su: http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_notizie&id_cnt=1670].

⁶ In riferimento a quest'ultimo punto, l'indagine è richiamata all'interno del paragrafo "Valutazione certificazione" contenuto nelle "Linee Guida" relative alla sperimentazione del decreto del 22 Agosto, 2007: *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*. OCSE-PISA è citato come uno dei modelli, cui guardare, per la sperimentazione di strumenti di certificazione delle competenze, in funzione della validità e del riconoscimento dei titoli e dei crediti su tutto il territorio nazionale, e in vista della messa a regime del nuovo assetto del secondo ciclo, nell'anno scolastico 2009/2010. Due le finalità principali della sperimentazione proposta dal Ministero: a) *coniugare l'accertamento dei livelli di conoscenza disciplinare con la verifica dei livelli di competenza acquisiti dagli studenti*, b) *predisporre uno strumento che consenta la "lettura" trasparente delle competenze acquisite*.

A ben vedere, l'indagine OCSE-PISA non è solo un repertorio ben organizzato di dati statistici. Le soluzioni valutative contenute nell'indagine (*modelli di literacy, struttura delle prove, contenuto dei quesiti, scale di valutazione, format di presentazione dei risultati*) possono costituire degli esempi per la costruzione di un impianto nazionale di valutazione, da assumere come *modalità di certificazione* degli esiti in uscita dei primi 10 anni di formazione dei nostri giovani.

Oltre a ciò, l'indagine produce dati in relazione ad un insieme di fattori individuali, scolastici e di sistema che possono influire sugli esiti delle prove. Se adeguatamente analizzati tali dati possono suggerire politiche utili per l'innovazione dei processi educativi e/o per intervenire sui fattori di svantaggio (Hugonnier, 2009; Gentile e Borrione, 2010a,b; Gentile, Borrione, Rubino 2010).

Paesi partecipanti e campione

Nel corso delle edizioni il numero dei paesi partecipanti è aumentato: nel 2000 erano 35, nel 2003 41, nel 2008 58, nel 2009 74. Nell'edizione del 2009 sono stati coinvolti circa 520.000 studenti: rappresentano circa 28 milioni di quindicenni scolarizzati. Le scuole italiane partecipanti sono state 1.097 divise in: Licei, Tecnici, Professionali, Formazione professionale regionale, scuola secondaria di primo grado. Gli studenti sono stati 30.905: per la prima volta il campione è rappresentativo di tutte le regioni e delle due province autonome (Trento e Bolzano).

Gli studenti partecipanti fanno parte di un campione probabilistico, stratificato per regione e scuola. Come richiamato nel paragrafo precedente, il campione è formato da quindicenni scolarizzati, ossia tutti gli alunni iscritti alle quattro filiere di scuola secondaria (liceo, tecnici, istituti professionali, formazione professionale regionale) più coloro che a 15 anni frequentano la scuola secondaria di primo grado. Una volta inclusi nel campione gli studenti ottengono una stima di rappresentazione. I risultati ottenuti dagli studenti campionati hanno una probabilità statistica (stimata) di riflettere i risultati dei coetanei iscritti alla scuola.

Ambiti di apprendimento valutati

Il programma ha obiettivi limitati. I test, ad esempio, non esaminano le conoscenze/competenze storiche, letterarie, linguistiche, economiche, filosofiche; né gruppi di capacità manuali, cognitive, motorie. La rilevazione valuta tre aree di apprendimento che per loro natura sono più facilmente confrontabili e misurabili mediante prove standardizzate: lettura, matematica, scienze fisico-naturali (De Mauro, 2010).

In ogni edizione è previsto un focus valutativo. Ciascuna rilevazione ha un ambito prioritario e due ambiti minori, questi ultimi valutati in modo parziale. L'edizione del 2000 era centrata sulla lettura; il 2003 sulla matematica; il 2006 sulle scienze; l'indagine del 2009 di nuovo sulla lettura. I focus ruotano ogni tre edizioni.

Nell'indagine del 2009, la maggior parte delle prove ha riguardato, dunque, la *reading literacy*, ma ovviamente sono state indagate anche le competenze scientifiche e matematiche, che erano state al centro dell'indagine rispettivamente nel 2006 e 2003. In termini pratici questo significa che il numero di prove, dedicate a scienze e matematica, nell'edizione del 2009 è stato minore.

Struttura delle prove e teoria della valutazione

Il grado di alfabetizzazione in scienze, matematica e comprensione è valutato secondo diversi livelli. Nell'edizione del 2009 sono stati previsti sei livelli di padronanza per ognuna delle aree prese in esame. Ciascun livello è descritto sia in termini *quantitativi* (il punteggio minimo che può ottenere ciascun studente) e *qualitativi* (ciò che ciascun studente conosce e sa fare a ciascun livello). Pertanto, la *literacy* così come le specifiche competenze e conoscenze che la costituiscono, non sono esaminati secondo il criterio assente/presente. Essi si possono possedere, e sviluppare, secondo gradi diversi di padronanza.

Le prestazioni degli studenti sono stimate mediante prove la cui struttura è articolata in almeno tre elementi:

- a) uno scenario che fa da stimolo;
- b) una serie di domande;
- c) i formati di risposta a scelta multipla o aperte.

La caratteristica principale di ciascuna item è quella di richiedere l'esercizio di conoscenze e abilità all'interno di situazioni molto vicine alla vita reale (si veda l'Appendice 1). La struttura delle singole prove sembra richiamare la struttura di un *compito di prestazione* (*performance task*) di breve durata (Lewin e Shoemaker, 1998).

I test cognitivi non esaminano il possesso di contenuti. La teoria della valutazione (*quadro di riferimento*) che distingue PISA da altri modelli di valutazione tenta un'integrazione tra conoscenze e competenze nell'ipotesi generale che difficilmente si può dare una competenza senza saperi e viceversa. La *literacy* dunque appare più come un sistema integrato di conoscenze, competenze e atteggiamenti che viene sollecitato da situazioni specifiche a cui il soggetto risponde facendo ricorso alle risorse di cui dispone (Pellerey, 2010).

La *reading literacy*: focus prioritario dell'edizione 2009

È un errore dire che PISA misura le competenze di Italiano. In realtà si valuta la capacità dei soggetti di comprendere i significati contenuti in testi scritti di diversa tipologia. La *reading literacy* è definita come "*la capacità di comprendere e utilizzare testi scritti, di riflettere su di essi e di impegnarsi con testi scritti, al fine di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e svolgere un ruolo attivo nella società*" (OECD, 2009). Le competenze specifiche esaminate sono quattro:

- 1) individuare informazioni;
- 2) sviluppare un'interpretazione;
- 3) comprendere il significato generale del testo;
- 4) riflettere sul contenuto e sulla forma del testo e valutarli.

È evidente l'importanza che tali competenze ricoprono. In primo luogo possono condizionare l'accesso a varie fonti di informazione e forme di sapere. Secondo, possono favorire la formazione delle idee e della capacità di attribuire credibilità ad un'affermazione a partire da una lettura critica dei testi (pensiero critico). Infine, i risultati di lettura possono prevedere gli esiti degli studi universitari e i percorsi di carriera lavorativa dei giovani (OECD, 2010).

Punteggi medi in *lettura*

La prestazione media dei quindicenni italiani è pari a 486. La media OCSE è di 493 punti (si veda la Figura 1). Quest'ultima si è abbassata passando da 500 del 2000 a 493 del 2009. Shanghai Cina ha ottenuto il punteggio medio più elevato (556). Corea (539) e Finlandia (536) si pongono a livelli alti, seguiti da Canada (524), Nuova Zelanda (521), Giappone (520) e Australia (515).

Differenze per macro-regioni

In Italia, le regioni del nord-ovest e del nord-est superano la media internazionale, rispettivamente con 511 e 504 punti. La regione con il punteggio più alto è la Lombardia (522), seguita da Valle d'Aosta (514), Friuli Venezia Giulia (513), Provincia Autonoma di Trento (508) e Veneto (505); l'Emilia Romagna (502) è sopra la media nazionale ma appena al di sopra della media internazionale. I punteggi medi delle regioni del Centro e del Sud, con l'eccezione di Marche (499), Toscana (493), Umbria (490) e Puglia (489), sono sotto la media nazionale e ovviamente la media OCSE (si veda Figura 2).

È un dato consolidato che le ragazze hanno abilità di lettura superiori rispetto ai maschi. In Italia la differenza è pari a 46 punti; in sede internazionale di 39. Le ragazze riportano un punteggio medio di 510; i ragazzi di 464. La differenza di genere si riscontra in tutte le macroaree geografiche e nei diversi tipi di scuola, eccetto nei Licei e nella Formazione Professionale regionale.

Differenze per livelli di padronanza

Nella distribuzione per livelli di competenza, l'Italia presenta una percentuale pari a 5,8 nei livelli 5 e 6 (5,8%), inferiore alla media OCSE (7,6%). Al contrario, la percentuale di studenti al di sotto del livello 2 (21%), considerato livello di base per la competenza in lettura, è lievemente superiore alla media internazionale (19%). Ai livelli intermedi, invece (livelli 2, 3 e 4), l'Italia è esattamente sulla media OCSE (si veda la Figura 3). Se si osservano le tendenze italiane, emerge che dal 2000 al 2006

si verifica un declino. Se osserviamo gli incrementi a partire dal 2006 il cambiamento nei livelli di prestazione della lettura appare vistoso (si veda la Figura 4).

Differenze per tipologia di scuola

La Figura 5 riporta i risultati medi in lettura per tipologia di scuola superiore. Similmente a quanto riscontrato nelle precedenti edizioni (Martini e Ricci, 2007), gli studenti dei Licei si collocano ad un livello alto con un risultato medio di 541; gli Istituti tecnici ottengono una media di 476, il divario è piuttosto evidente. Gli allievi degli Istituti professionali e della Formazione professionale⁷ si pongono nei livelli più bassi di rendimento, rispettivamente con 417 e 399 punti.

In tutte le regioni/province autonome i livelli di rendimento dei quindicenni iscritti ai quattro indirizzi è analoga a quella nazionale. L'unica differenza che emerge si registra in Sicilia e in Piemonte: gli studenti della Formazione professionale (media 433 e 432 rispettivamente) superano quelli degli Istituti professionali (media 379 e 418 rispettivamente). Infine, la Formazione professionale della Sicilia fa registrare, rispetto alla deviazione standard nazionale (96) una dispersione particolarmente bassa (28) (INVALSI, 2010).

Punteggi medi in matematica

La Corea (546), la Finlandia (541) e la Svizzera (534) ottengono risultati molto elevati rispetto alla media OCSE (496). Si collocano sopra la media nazionale e OCSE la Lombardia (516), la Provincia Autonoma di Trento (514), Friuli Venezia Giulia (510), Veneto (508), la Provincia Autonoma di Bolzano (507). Il punteggio medio dell'Emilia Romagna (503) e della Valle d'Aosta (502) è superiore alla media nazionale, mentre non si discosta da quella OCSE. Tra le regioni del Sud, gli studenti della Puglia sono quelli che hanno ottenuto i risultati migliori: con una media di 488 punti non si discostano dalla media italiana e da quella OCSE. Abruzzo e Basilicata si collocano invece sulla media nazionale, ma sotto la media internazionale.

Punteggi medi in scienze

Tra i paesi OCSE la Finlandia (554), il Giappone (539) e la Corea (538) ottengono risultati più elevati rispetto alla media OCSE (501). In Italia le regioni in cui gli studenti quindicenni conseguono un punteggio medio superiore rispetto alla media nazionale e alla media OCSE sono Lombardia (526), Friuli Venezia Giulia (524), Trento

⁷ Non tutte le regioni hanno fornito i dati relativi alla FP. Le regioni che non hanno fornito i relativi dati sono Basilicata, Calabria, Campania e Puglia; il Lazio li ha forniti parzialmente. Questo implica una certa cautela nei confronti dei risultati fra regioni/province autonome, soprattutto alla luce del fatto che gli allievi della formazione professionale conseguono tendenzialmente risultati più bassi rispetto ai quindicenni presenti in altre tipologie di scuola (INVALSI, 2010, 38).

(523), Valle d'Aosta (521), Veneto (518) e Bolzano (513). Il punteggio medio dell'Emilia Romagna (508) è superiore alla media nazionale, mentre non si discosta da quella OCSE. Sotto la media nazionale si collocano gli studenti di Basilicata (456), Calabria (443), Campania (446), Molise (469), Sardegna (474) e Sicilia (451).

Rilievi conclusivi

L'indagine PISA non va intesa come una sorta di "giudizio universale" sui sistemi scolastici nazionali. Soffermarsi solo sulle graduatorie dei risultati può diventare un esercizio fuorviante. PISA raccoglie dati al fine di conoscere il peso che fattori di sistema, di scuola e individuali possono avere sulle prestazioni (Gentile e Borrione, 2010). Da qui le nazioni possono valutare ad esempio:

- a) l'efficacia delle riforme scolastiche (si vedano ad esempio i regolamenti relativi al *Riordino dei Licei, Istituti tecnici e Istituti professionali*)⁸;
- b) specifiche azioni di sistema rivolte alle scuole (si vedano ad esempio i *Piani di formazione e informazioni sulle indagini nazionali e internazionali*⁹ del MIUR/INVALSI sviluppati per le regioni Campania, Calabria, Puglia e Sicilia);
- c) iniziative di riforma del curriculum a livello locale (vedi ad esempio il movimento dei *Piani di Studio Provinciale*¹⁰ in Trentino).

I dati italiani, comunque, confermano per l'ennesima volta il divario strutturale tra le regioni meridionali e settentrionali. Le ragioni di tale disparità sono state rese evidenti e spiegate da più parti (Checchi e Braga, 2009). Recentemente Giovanni Solimine, professore di biblioteconomia presso l'Università La Sapienza di Roma, in un articolo apparso sulla Stampa del 25 Febbraio 2011 dal titolo "Ma l'Italia non va in biblioteca", sottolineava come l'"Italia della lettura è attraversata da profonde disuguaglianze territoriali, per genere, età, condizione socio-economica". Nel 2010 circa venti punti percentuali distanziavano il Sud (35% di lettori sulla popolazione) dal Nord (54%). Il dato delle regioni del NORD è simile a quello di Germania, Regno Unito o Francia, mentre la percentuale del Sud è vicina a quella di Portogallo, Malta e Bulgaria. Le caratteristiche e le dimensioni del luogo di residenza sembrano incidere: nelle grandi aree urbane si legge di più rispetto ai piccoli centri. Sono tantissimi i comuni, anche di medie dimensioni, privi di librerie e biblioteche, «in cui un cittadino non ha l'opportunità di incontrare un libro sul proprio cammino» (Solimine, 2011).

⁸ MIUR, *La riforma della scuola secondaria superiore*. Si veda per maggiori dettagli: http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html

⁹ MIUR - INVALSI, *Piano di informazione e formazione sull'indagine OCSE-PISA e altre ricerche nazionali e internazionali, 2010*. Si veda per maggiori dettagli: http://www.indire.it/piano_informazione_miur_invalsi/.

¹⁰ Provincia Autonoma di Trento - Dipartimento Istruzione, *Piani di studio Provinciali, 2009-2010*. Si veda per maggiori dettagli: http://www.vivoscuola.it/Sistema-scu/Piani-di-s/Piani-di-studio-provinciali.doc_cvt.asp.

Si può guardare con fiducia al futuro? Se prendiamo in esame la politica culturale del nostro paese riflessa, ad esempio, nella rete di biblioteche presenti sul territorio nazionale, la risposta è inequivocabilmente “no”. Le biblioteche italiane sono in una crisi profonda, aggravata negli ultimi anni da duri tagli ai bilanci. La Biblioteca Nazionale di Roma ha un budget di 1,5 milioni e quella di Firenze, il maggiore istituto bibliotecario italiano, dispone solo di 2 milioni annui. Parigi destina alla sua biblioteca nazionale 254 milioni, Londra 160 milioni, Madrid 52 milioni. Per il 2011 il ministero dei Beni Culturali annuncia tagli del 50% (Solimine, 2011).

I prossimi dati PISA 2012 sulla *reading literacy* ci diranno se il vistoso incremento osservato tra il 2006 e il 2009 è un incremento contingente o l’inizio di un andamento migliorativo che rimarrà stabile nel tempo. Prima di rispondere sarebbe utile osservare i risultati delle prossime due edizioni. Tra il 2012 e il 2015, potremmo altresì capire se il riordino della secondaria superiore ha prodotto miglioramenti nei livelli di preparazione culturale dei nostri giovani. Se le riforme non migliorano l’efficacia pedagogica delle scuole allora perché si fanno? Solo per risparmiare sulla spesa pubblica?

Figura 1 - Lettura: punteggi medi per macro-aree geografiche - (Fonte: INVALSI)

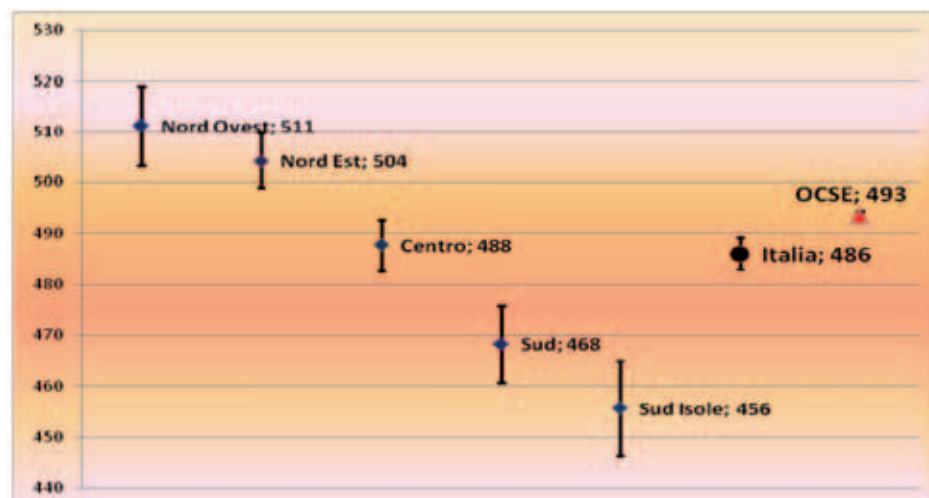


Figura 2 - Lettura: punteggi medi per regione e province autonome - (Fonte: INVALSI)

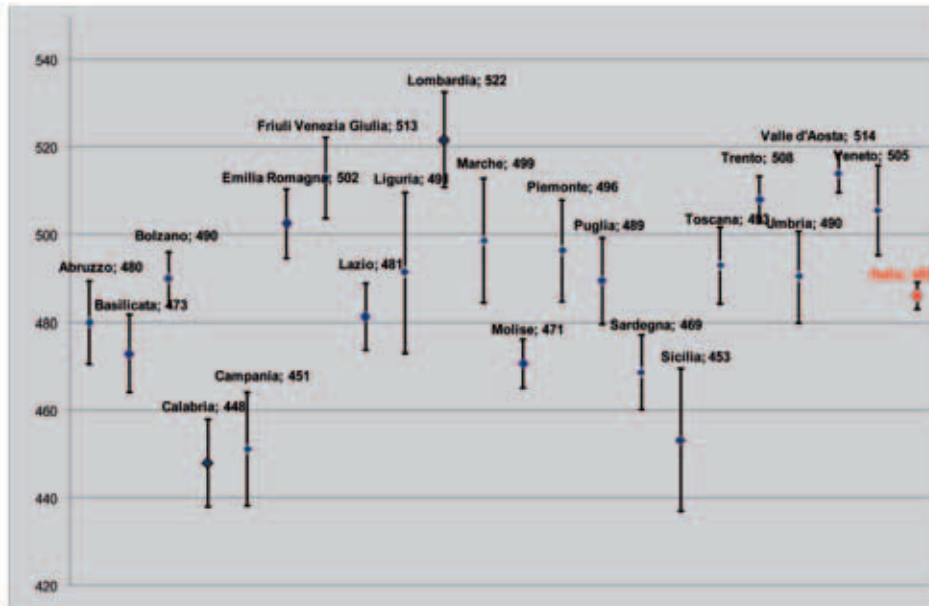


Figura 3 - Lettura: percentuali di studenti distribuiti nei diversi livelli. Confronti per macro-aree geografiche, media nazionale e media OCSE - (Fonte: INVALSI)

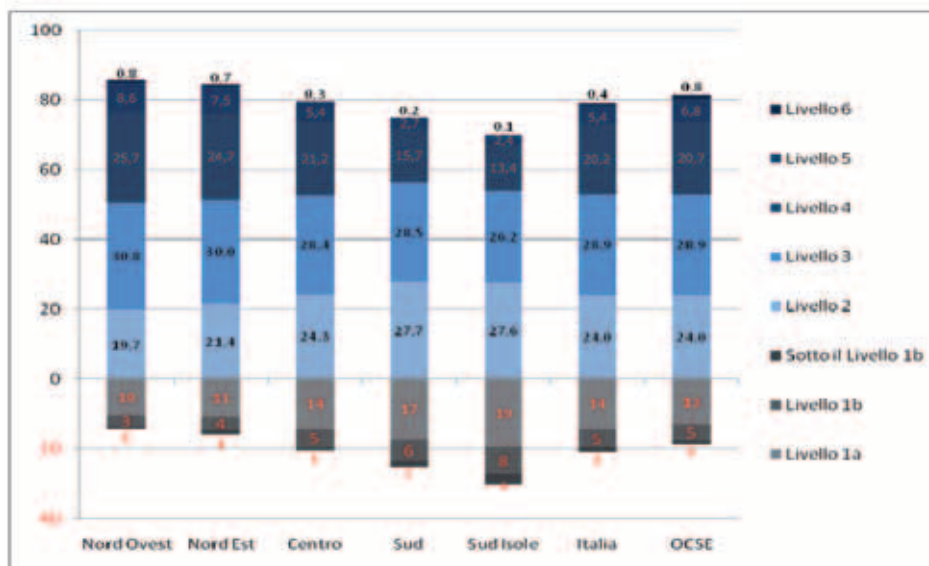


Figura 4 - Lettura: tendenze di crescita lungo le diverse edizioni - (Fonte: INVALSI)

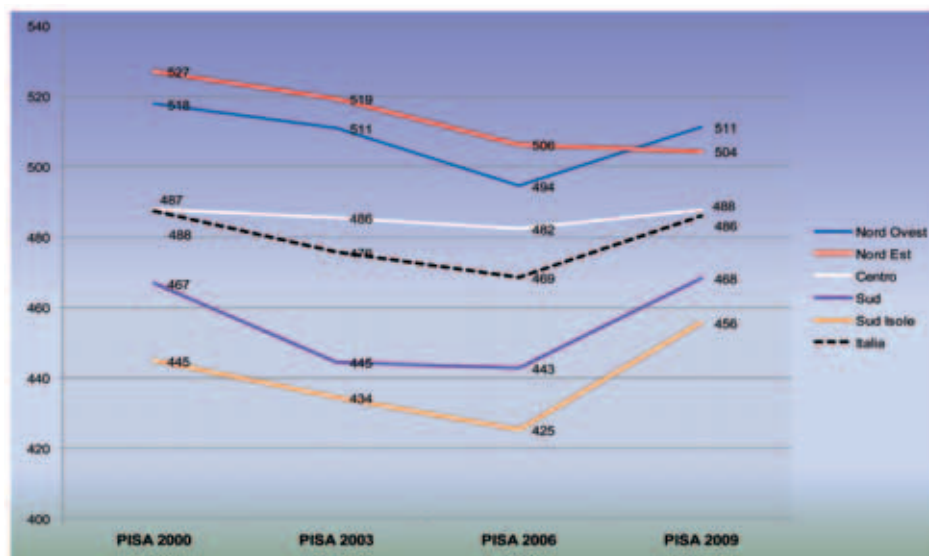
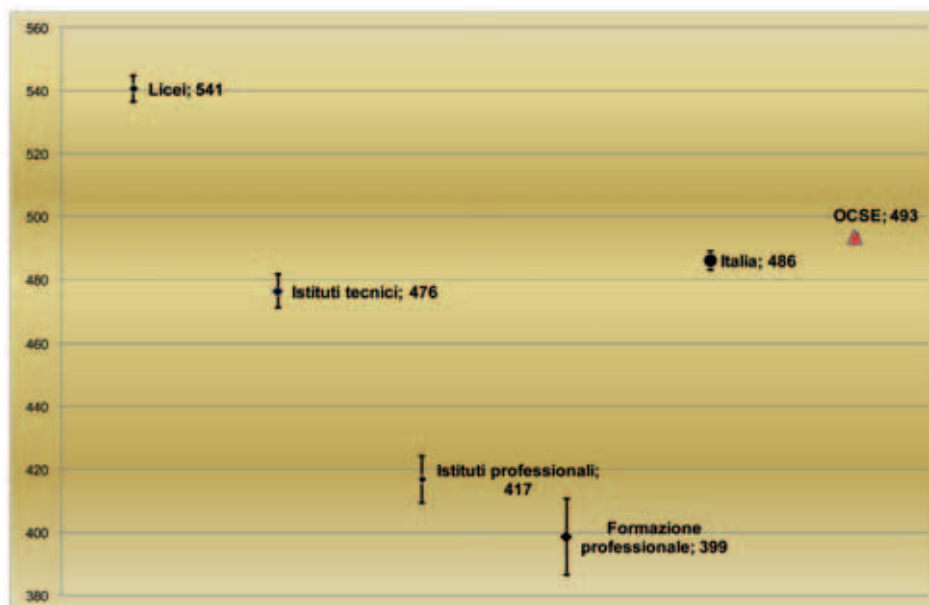


Figura 5 - Lettura: punteggi medi per tipo di scuola - (Fonte: INVALSI)



Appendice 1 - Esempio di prova in lettura

Sicurezza dei telefoni cellulari

I telefoni cellulari sono pericolosi?

Idea chiave

Verso la fine degli anni '90 sono stati pubblicati studi contrastanti riguardo i rischi per la salute causati dai telefoni cellulari.

Idea chiave

Milioni di euro sono stati spesi finora nella ricerca scientifica per indagare sugli effetti dei telefoni cellulari.

| Si | No |
|---|---|
| 1. Le onde radio emesse dai telefoni cellulari possono riscaldare i tessuti corporei con effetti dannosi. | Le onde radio non sono sufficientemente potenti da causare al corpo danni dovuti al calore. |
| 2. I campi magnetici creati dai telefoni cellulari possono influire sul funzionamento delle cellule del corpo. | I campi magnetici sono estremamente deboli ed è dunque improbabile che possano influire sulle cellule del nostro corpo. |
| 3. Le persone che fanno lunghe chiamate al cellulare a volte lamentano affaticamento, mal di testa e perdita della capacità di concentrazione. | Questi effetti non sono mai stati osservati in laboratorio e potrebbero essere dovuti ad altri fattori legati al modo di vivere contemporaneo. |
| 4. Chi usa il cellulare corre un rischio 2,5 volte maggiore di sviluppare un tumore nelle aree del cervello vicine all'orecchio in contatto con il telefono. | I ricercatori ammettono che non è chiaro se questo aumento sia legato all'uso dei telefoni cellulari. |
| 5. L'Agenzia Internazionale per la Ricerca sul Cancro ha scoperto un collegamento fra i tumori infantili e le linee elettriche. Come i telefoni cellulari, anche le linee elettriche emettono radiazioni. | Le radiazioni prodotte dalle linee elettriche sono di natura diversa e possiedono un'energia nettamente superiore a quella emessa dai telefoni cellulari. |
| 6. Le onde a radiofrequenze simili a quelle dei telefoni cellulari hanno alterato l'espressione dei geni nei vermi nematodi. | I vermi non sono esseri umani e quindi non è affatto certo che le nostre cellule cerebrali reagiscano allo stesso modo. |

Il testo nelle due pagine precedenti è tratto da un sito web. Fai riferimento ad esso per rispondere alle domande che seguono¹¹.

¹¹ Il testo continua in una seconda pagina. Per questioni di spazio è stata omessa la seconda parte del testo. Per maggiori dettagli si veda il Rapporto nazionale INVALSI a pagina 177: http://www.invalsi.it/invalsi/ri/Pisa2009/documenti/RAPPORTO_PISA_2009.pdf.

SICUREZZA DEI TELEFONI CELLULARI - Domanda 2

Qual è lo scopo delle **Idee chiave**?¹²

- A. Descrivere i pericoli legati all'uso dei telefoni cellulari.
- B. Suggestire che il dibattito sulla sicurezza dei telefoni cellulari è aperto.
- C. Descrivere le precauzioni che la gente dovrebbe prendere nell'usare i cellulari.
- D. Suggestire che non si conoscono problemi di salute riconducibili ai cellulari.

Domanda 11

Prendi in esame il Punto 3 nella colonna **No** della tabella. In questo contesto, quale potrebbe essere uno degli «altri fattori»? Motiva la tua risposta¹³.

.....

Bibliografia

- CHECCHI D. - BRAGA M. (2009), *Divario territoriale e formazione delle competenze degli studenti quindicenni*, in "Ricercazione", 1(1), pp. 115-131.
- DE MAURO T. (2008), *Tutte le scuole del mondo*, in "Internazionale", 727, pp. 30-31.
- DE MAURO T. (2010), *Esplorando le scuole del mondo*, in "Internazionale", 877, p. 32.
- HUGONNIER B. (2009), *Pisa and the performance of educational systems*. In "Ricercazione", 1(1), pp. 17-22.
- LEWIN L. - SHOEMAKER B.J. (1998), *Great performance*. Alexandria, VA: ASCD.
- GENTILE M. - BORRIONE P. (2010a), *Fattori esplicativi dei livelli di competenza dei 15enni iscritti ai percorsi di istruzione e formazione professionale in 29 paesi europei*. In INVALSI (a cura di), *Pisa 2006. Approfondimenti tematici e metodologici*, (pp. 129-149) Roma: Armando.
- GENTILE M. - BORRIONE P. (2010b), *Indagine OCSE-PISA 2006 sulle competenze e riflessi sulla IeFP*, in "Rassegna Cnos", 26(1), pp. 25-38.
- GENTILE M. - BORRIONE P. - RUBINO F. (2010), *European secondary students and scientific literacy: A multilevel analysis based on PISA 2006*, in "Ricercazione", 2(1), pp. 25-53.
- MARTINI A. - RICCI R. (2007), *I risultati PISA 2003 degli studenti italiani in matematica: un'analisi multilivello per tipologia di scuola secondaria*, in "Induzioni", 34(1), 25-45.
- INVALSI (2010), *Le competenze in lettura, matematica e scienze degli studenti quindicenni italiani. Rapporto nazionale PISA 2009*. Roma: INVALSI.
- OECD (2009), *PISA 2009 Assessment framework*, OECD publishing, 2009.
- OECD (2010), *Pathways to success*. Paris: OECD publishing.
- OECD (2010), *PISA 2009 Results: what students know and can do*. Paris: OECD publishing.
- PELLERER M. (2010), *Competenze*. Napoli: Tecnodid.
- SOLIMENE G. (2011), *Ma l'Italia non va in biblioteca*, in "La Stampa" del 25.11.2011. Disponibile su: http://www.lastampa.it/_web/cmstp/tmplrubriche/blog/hrubrica.asp?ID_blog=303. [Accesso 27.02.2011].

¹² Il modello di domanda è "a scelta multipla". La domanda sollecita la seguente competenza: "Riflettere sul contenuto del testo e valutarlo".

¹³ Il modello di domanda è "aperto e a risposta articolata". La domanda sollecita la seguente competenza: "Riflettere sul contenuto del testo e valutarlo".

Jimmy Grimble (There's only Jimmy Grimble, 2000)

ALBERTO AGOSTI¹

Regia John Hay

Con Ray Winstone, Lewis McKenzie, Robert Carlyle,

Gina McKee, Bobby Power, Samia Smith,

Gran Bretagna/Francia, durata 105'

Il film è facilmente reperibile in dvd (Medusa).

CINEMA per pensare
e far pensare



Numerose sono le possibilità di lavoro con gli allievi offerte da Jimmy Grimble, un film apparentemente solo d'evasione, comunque abilmente confezionato per catturare l'entusiasmo di chi ne prenda visione, specie se si tratti di un pubblico in fase adolescenziale, quella in cui si trova il protagonista della vicenda. Si ritiene che la fascia d'età cui quest'opera possa essere destinata possa andare dai dieci ai quindici anni, sebbene essa possa essere utilmente impiegata anche per una visione partecipata, con il possibile coinvolgimento di genitori, di educatori – particolarmente di allenatori sportivi – nonché di insegnanti, dirigenti scolastici ed altri adulti che abbiano in carico l'educazione dei giovani.

Nel film tali figure compaiono un po' tutte e svolgono ruoli di rilievo rispetto alla situazione di Jimmy, che, tra l'altro, è fatto oggetto di azioni di bullismo – tema di costante attualità, e in merito al quale tutti gli adulti debbono ritenersi chiamati a sorvegliare – da parte dei compagni di classe, in particolare da uno di essi, che si comporta da prepotente anche grazie allo spalleggiamento da parte di alcuni gregari. Da tale punto di vista questo film, semplice, di immediata comprensibilità, si dimostra altresì tutt'altro che semplificato rispetto ad una certa quantità di fattori che rendono la vita difficile al giovane protagonista, e si presta ad una visione 'in-

¹ Università degli Studi di Verona, Facoltà di Scienze della Formazione.

crociata', plurima, non soltanto da parte dei ragazzi, ma anche degli adulti, aprendo alla possibilità di lavorare sulle diverse interpretazioni, i diversi stereotipi, giudizi e pregiudizi di cui un po' tutti si è portatori, allievi e adulti, nei diversi ruoli e posizioni. Si evidenzia così la prospettiva dei differenti punti di vista, quello del protagonista, quello dei suoi compagni, dei genitori, degli insegnanti e delle molte altre figure che compaiono nel film. Si tratta di punti di vista che vanno valutati – superando la dimensione del solo giudizio moralistico – per gli effetti che essi producono relativamente alle posture e ai comportamenti che i diversi personaggi adottano nello svolgersi della vicenda. Possono egregiamente aiutare, in questo lavoro, gli interessanti extra, sottotitolati in italiano, contenuti nel dvd.

In breve sintesi la vicenda: Jimmy Grimble è un ragazzino che vive in un quartiere popolare di Manchester. Non ha mai conosciuto suo padre, mentre la madre, vivendo una situazione affettivamente povera, accetta di intrecciare relazioni affettive con soggetti che alla fin fine si rivelano fatui e di scarsissimo spessore morale. Una personalità ancora in via di definizione, una madre disattenta e costantemente triste, un allenatore sfiduciato per un problema personale irrisolto e per l'ambiente scolastico ostile, carico di aggressività di diversa provenienza, ingigantiscono il problema di Jimmy, il quale, quando è da solo, se la cava più che egregiamente con il pallone, mentre quando c'è del pubblico che l'osserva egli entra in crisi, incapace di vincere una paura, un'ansia da prestazione, che fatalmente lo assalgono e lo bloccano. È l'incontro con un'anziana signora, che vive in un seminterrato, presso la quale si rifugia durante un inseguimento da parte del suo compagno bullo e dei gregari, che si rivela per lui risolutore. La donna gli regala un paio di scarpini da calcio, appartenuti al figlio, che ella afferma essere stato un grande calciatore, dandogli che possiedono poteri magici, dato che erano appartenuti appunto ad un campione. La prima volta che Jimmy è costretto ad utilizzare gli scarpini, perchè il bullo gli ha eliminato le sue scarpe da football, effettua un tiro poderoso, che dopo aver compiuto un'amplissima parabola si risolve in un goal mirabolante, tra l'entusiasmo della sua squadra. Da quel momento Jimmy diventa l'idolo dei compagni. Naturalmente il bullo agisce nuovamente, privandolo anche degli scarpini 'magici'. Sarà l'allenatore che gli risolverà il problema, acquistandogliene un paio nuovo di zecca e portandolo a scoprire che il possessore degli scarpini magici non era mai stato un grande giocatore, bensì è un cieco che vende i programmi delle partite alle porte dello stadio. Da quel momento Jimmy comprende che la sua abilità non dipende altro che da sé stesso, e infila un goal dietro l'altro. La vicenda termina con un successo plurimo: Jimmy si ritrova campione riconosciuto, trova il coraggio di dichiarare il suo amore per una intraprendente e simpatica ragazzina, che durante il film non aveva ancora accettato come una possibile partner di sentimenti, sua madre trova la stabilità affettiva corrispondendo al sentimento di un suo sincero spasimante, equilibrato ed affettuoso, anche verso di lui, ma soprattutto entra in piena sintonia con il suo allenatore.

Il film, molto più ricco di elementi di quanto non traspaia dalla sintesi proposta, sebbene attraverso un'inevitabile semplificazione, illustra però con efficacia

la complessità del mondo scolastico, presentato in relazione con quello delle famiglie e con il contesto in cui sono inserite tali agenzie educative, restituendo l'immagine dinamica di spinte e contropunte, di attese diverse, talvolta in antitesi tra loro, dove gioca però un ruolo centrale la volontà di entrare in una relazione dialogica, di negoziazione, o anche di conflitto, oppure un atteggiamento di fondamentale passività, di rinuncia, di indifferenza. A questo riguardo il film si presta molto bene ad aprire un discorso, magari cauto, sulle responsabilità, degli adulti, ma anche dei più giovani. Il confronto, ad esempio, sulla figura del protagonista, o del bullo che gli fa ogni sorta di angheria, può essere estremamente interessante, e può essere avviato ponendo ai ragazzi domande del tipo: 'Jimmy Grimble: che cosa cerca negli adulti? Di che cosa ha bisogno?' oppure: 'Gordon, il bullo che detesta tanto Jimmy Grimble, perché se la prende tanto con lui?'. Le domande possono riguardare anche le figure adulte: 'L'insegnante-allenatore... il suo passato ... il suo presente... che cosa egli dà a Jimmy? Che cosa gli dà invece Jimmy?' Invitati i ragazzi ad esprimersi sotto lo stimolo di siffatte domande, o simili, essi sanno esprimere pareri spesso molto pertinenti ed assennati, quasi dicessero qualcosa di importante a loro stessi, in una posizione riflessiva, o la dicessero, magari implicitamente, anche agli adulti. Capita così di leggere negli scritti di allievi di una scuola media, sollecitati ad indicare il passaggio del film maggiormente significativo, che 'la scena che per me è stata più significativa, e più negativa, che mi ha veramente colpito, è stata quando l'allenatore della piccola squadra se ne sta a fumare nel pullmino, a leggere il giornale, mentre i suoi giocatori sul campo vengono picchiati dagli avversari.' Oppure: 'Jimmy all'allenatore ha dato fiducia e l'allenatore ha dato a Jimmy il coraggio: hanno parlato tanto, si sono ascoltati, e si sono aiutati a vicenda con i sentimenti, e sono per me i due personaggi più belli.' Come assai bello e denso è questo commento: 'Invece che farsi la lotta, Gordon e Jimmy avrebbero potuto mettere insieme la loro bravura: sarebbero diventati una coppia formidabile, e avrebbero reso più forte la loro squadra. Da queste poche citazioni si comprende bene come facendo pensare i ragazzi attraverso buone domande, si possa ottenere da loro dei ragionamenti anche raffinati attorno a concetti estremamente importanti, come quello dell'interdipendenza positiva, che ha il suo corrispettivo nel sentimento dell'utilità reciproca e della consapevolezza della complementarietà delle competenze, senza la sinergia delle quali non è possibile una buona prestazione di coppia, ma anche di squadra, all'interno di un gruppo che voglia rendersi più efficace. Entrano in gioco le dimensioni della stima verso se stessi, ma anche verso gli altri, e la capacità, per adottare un termine psicologico, di mentalizzazione, ovvero la capacità di comprendere e di mettere in relazione positiva i propri stati mentali con quelli altrui, nonché di empatia profonda, e qui siamo in un campo più vicino all'educazione. Mentalizzazione ed empatia distorte, al negativo, portano spesso ad atteggiamenti eccessivamente competitivi e alla fine distruttivi, e in questo un ruolo pesante lo possono giocare anche l'indifferenza o al contrario l'ingerenza indebita e senza freni degli adulti, come accade nel film. Come gli adulti possono giocare invece in termini di autorevolezza, corrispondendo a ciò che attendono i ragazzi. Terminando queste

note, si raccomanda la visione di questo film che in modo semplice invita tutti, grandi e piccoli, ad una costruttiva assunzione di responsabilità. E prendendo in prestito le sagge parole conclusive di un allievo, poste al termine del suo scritto, assieme a lui, si può dire: “con questo direi che ho finito il mio ‘tema’ sul film, ma vorrei dire a tutti quelli che lo guarderanno: DIVERTITEVI!”

Nell’invito il suggerimento di non appesantire mai troppo l’attività che può seguire la visione di un film, rischiando di mettere a rischio quel godimento pieno e specifico che deriva dal gustare le immagini che scorrono sullo schermo e la colonna sonora, che si diffonde nel luogo di proiezione, senza troppi orpelli successivi.

Il 44° Rapporto CENSIS/2010 sulla situazione sociale del paese

“Un inconscio collettivo senza più legge, né desiderio”

RENATO MION¹

*«Tornare a desiderare
è la virtù civile necessaria oggi
per riattivare la dinamica di una società
troppo appagata e appiattita» (De Rita)*

SCHEDARIO: Rapporti

Che la nostra società proceda ad alta velocità, nessuno oggi riesce a dubitarne. Da quell'...ormai lontano dicembre 2010 la storia dell'Europa e in particolare dell'Italia lo sta a dimostrare. Discutere oggi del **41° Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese** potrebbe sembrare un anacronismo, se alcuni degli indicatori fondamentali e delle chiavi di lettura allora individuate non fossero ancora validi e recuperabili per una efficace lettura sia di quegli eventi e di quei processi socio-politici di contesto osservati, sia di quelli ambiti specifici della vita sociale, che per gli scopi della nostra rivista rimangono sempre centrali e cioè quelli formativi e culturali. Un approfondimento degli orizzonti, verso i quali si sta muovendo la nostra società nelle sue dinamiche socioculturali e demografiche, e delle linee di sviluppo dei suoi processi formativi, costituiscono perciò le dimensioni sottostanti alle nostre riflessioni relative all'educazione e alla formazione professionale.

Il clima di fondo che pervade gli analisti del Censis in questo Rapporto sembra caratterizzarsi dai più modesti toni grigi di un amaro disincanto, quando non di un più cupo pessimismo, preoccupato e scoraggiato che sente il dovere di denunciare una caduta di interesse per la progettualità. Lo stesso lessico, più istituzionale e strutturale, più oggettivo e tecnico che il Censis ha usato nel recente passato, oggi si cala dentro la psicologia collettiva degli italiani. Le espressioni più significative diventano “pulsioni”, “sostanza umana”, “inconscio individuale”, “caduta del desiderio”. La società italiana viene infatti fotografata come una società che è “senza più voglia di sognare”, un Paese frenato dall'apatia, ripiegato su se stesso, pervaso

¹ Professore Emerito, già Ordinario di Sociologia dell'Educazione presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

da un "inconscio collettivo senza più legge, né desiderio"². Tutto ciò viene ripreso dai vari commenti della stampa e dell'opinione pubblica con accenti preoccupati ed allarmati³.

Qual è dunque il volto dell'Italia che emerge da questo Rapporto?

1. Il volto dell'Italia nel suo "frame" di sfondo

Nel voler ricercare che cosa è diventata la società italiana nelle sue fibre più intime, ci ritroviamo di fronte ad una "società appiattita", dove sono evidenti manifestazioni di fragilità sia personali che di massa: comportamenti e atteggiamenti spaesati, indifferenti, cinici, passivamente adattativi, prigionieri delle influenze dei mezzi di comunicazione sociale, condannati al presente senza profondità di memoria e senza futuro. Si sono appiattiti, è il commento ancora del Presidente del Censis Giuseppe De Rita, i nostri riferimenti storici e culturali, alti e nobili come l'eredità risorgimentale, la cultura del riformismo, la fede in uno sviluppo continuato e progressivo, la tensione e l'ambizione della competizione internazionale, soppiantati dalla delusione per gli esiti precari derivati dalla perdita sul mercato, dalla verticalizzazione e personalizzazione del potere e del decisionismo di chi governa. Tutto si appiattisce, vince solo una dimensione orizzontale, spesso vuota e indistinta, tanto che il nostro mondo globalizzato è così appiattito e spalmato che sembra più simile ad "un campo di calcio senza neppure il rilievo delle porte dove indirizzare la palla"⁴. E questa società appiattita fa franare verso il basso anche il vigore dei soggetti presenti in essa. Sono molti gli indicatori statistici. Di essi il più drammatico è il "disinvestimento individuale dal lavoro": mentre in tutto il mondo la ricetta per uscire dalla crisi prevede l'attivazione di tutte le energie professionali con l'auto-imprenditorialità, l'Italia – patria del lavoro autonomo e imprenditoriale – vede ridursi in questi anni proprio la componente del lavoro non dipendente: 437.000 imprenditori in meno dal 2004 al 2009 (-7,6%).

Crescono invece due fenomeni molto peculiari, ma distruttivi: cresce l'indistinto, l'indeterminato, il generico, il pressapochismo, e cresce la deriva della "de-regulation" utilitaristica dove la legge conta sempre di meno. Cresce l'indistinto e l'inde-

² CENSIS, *44° Rapporto sulla situazione sociale del paese-2010*, Milano, F. Angeli, 2010, 701.

³ GRION L., *L'Italia e la fatica di vivere. Censis: ritrovare i desideri*, in "La Repubblica", 4 dicembre 2010, 18; LIVERANI L., *Italia, un Paese frenato dall'apatia. Il Censis: la crisi sociale è più forte di quella economica*, in "Avvenire", 4 dicembre 2010, 11; IOSSA M., *Troppe leggi e niente più desideri. Il Censis vede un'Italia bloccata. Il Rapporto annuale: 2,2 milioni di giovani non studiano, né cercano lavoro*, in "Corriere della Sera", 4 dicembre 2010, 26; DI VICO D., *Un po' delusi e apatici senza voglia di sognare*, in "Corriere della Sera", 4 dicembre 2010, 27; TOBAGI B., *Nuovo umanesimo antidoto al voto*, in "La Repubblica", 4 dicembre 2010, 18; SALA A., *Disoccupazione e incapacità di reagire, i mali che bloccano l'Italia del 2010 secondo il Censis*, in "ANSA", 4 dicembre 2010.

⁴ CENSIS, *Ibidem*, XV

terminato: cresce la cancellazione delle differenze nella percezione delle responsabilità sociopolitiche troppo frazionate e contraddittorie, cresce la confusione nella comunicazione giornalistica e televisiva. Non riusciamo più a individuare un dispositivo di fondo (centrale o periferico, morale o giuridico) che disciplini e regoli condotte, atteggiamenti, valori.

In secondo luogo quella soggettività e imprenditorialità, che prima era la nostra forza, ora è sfociata pericolosamente nella "de-regulation". Cresce lo stile dell'arrangiamento compensatorio, della tassazione occulta, dei costi aggiuntivi della scuola dell'obbligo, dei parcheggi a pagamento, delle multe come sistema di autofinanziamento delle casse dei comuni, dell'obbligo dei bollini blu per auto, moto e caldaie, della parcella per il commercialista per il 730, costi supererogatori che fanno lievitare la spesa di ogni famiglia, dal 19% del 1970 all'attuale 30 per cento.

Cresce inoltre e si afferma una diffusa e inquietante sregolatezza delle pulsioni e degli istinti incontrollati, promotori di comportamenti individualistici, orientati ad un pericoloso "egoismo autoreferenziale e narcisistico". Ne fanno triste documentazione gli episodi di violenza gratuita nel bullismo arrogante, nel gusto apatico e quasi meccanico più volte riscontrato nei delitti comuni, nella tendenza ai facili godimenti sessuali non di rado violenti, nella ricerca di un eccesso di stimolazione esterna che supplisca al vuoto interiore del soggetto, nel ricambio febbrile degli oggetti nuovi da acquistare e godere immediatamente, nella ricerca demenziale di quelle esperienze dei giochi estremi che sfidano la morte (come il *balconing*). "Siamo una società pericolosamente segnata dal vuoto, visto che ad un ciclo storico pieno di interessi e di conflitti sociali, si va sostituendo un ciclo segnato dall'annullamento e dalla nirvanizzazione degli interessi"⁵. Dove non c'è desiderio non c'è né forza, né prospettiva.

Assistiamo infatti al declino parallelo della legge e del desiderio. Ogni giorno di più il desiderio diventa esangue, indebolito dall'appagamento, derivante dalla soddisfazione di desideri covati per decenni (dalla casa di proprietà alle vacanze), o dall'offerta eccessiva di beni di consumo, di oggetti in realtà mai desiderati (con bambini obbligati a godere giocattoli mai chiesti e adulti al sesto tipo di telefono cellulare), ma che troviamo accattivanti sul mercato. Al tempo stesso, la de-sublimazione degli ideali e l'impovertimento della tempra delle figure significative dei protagonisti istituzionali e degli educatori rendono labili i riferimenti alla legge (del padre, della norma religiosa, della stessa coscienza). "Si vive senza norma, per cui tutto nella mente dei singoli è aleatorio vagabondaggio, incapace di riferirsi ad un solido basamento".

Tutto ciò crea nei singoli una diffusa e crescente marea di insicurezza personale, fenomeno non facilmente accettabile in una società che per generazioni ha perseguito "la sicurezza come valore fondante e ha lavorato per garantirsi lavoro stabile, casa di proprietà, consistente volume di risparmio"⁶. Ma di questo è complice la stessa comunicazione mediale e del suo modo di trattare gli episodi criminali. Già lo

⁵ CENSIS, *Ibidem*, XVII.

⁶ CENSIS, *Ibidem*, XIX.

scorso anno ci avevano avvertito con preoccupazione che l'allarme sociale, più che essere condizionato dall'effettivo andamento dei reati, sembrava essere influenzato dal modo con cui i media trattano gli episodi criminali. Oggi questo fenomeno sembra essere stato portato a compimento. "Sebbene nell'ultimo anno i delitti denunciati siano in diminuzione e in Italia vi siano indici di criminalità che sono al di sotto degli standard europei, tra la popolazione rimane salda la convinzione che i reati siano in crescita e che, soprattutto, aumentino i reati violenti commessi da chi ci sta vicino: amici, parenti, conoscenti. Su questa sensazione pesa la strategia di comunicazione adottata dai media, che è quella di scegliere sapientemente qualche episodio di cronaca nera particolarmente efferato per trasformarlo in una sorta di *reality* della realtà, che riesce a garantire *audience* per mesi, o – se non si individua immediatamente il responsabile – anche per anni. In questo modo la cronaca nera si è trasformata in un nuovo genere televisivo, che sviluppa un pericoloso senso di insicurezza, il quale a sua volta accresce quel tasso di aggressività, che in un tragico circolo vizioso, sfocia poi in tanti episodi di violenza apparentemente immotivati⁷.

Non ci rimane che "tornare a desiderare" e a "verticalizzare!". È il severo richiamo che il presidente del Censis si sente in dovere di rilanciare e che sarà da noi ripreso a conclusione di queste nostre immediate constatazioni e considerazioni.

2. Un'Italia appiattita su quali posizioni? Una lettura più articolata

L'esigenza di completezza e di rigore analitico ci richiede di entrare nel merito dei problemi con un'attenzione più curiosa e attenta su alcuni dei fenomeni più inerenti all'ambito della formazione professionale, del lavoro e della condizione giovanile.

2.1. Il disinvestimento individuale dal lavoro

È la conseguenza del "lavoro che non c'è" anche a livello europeo con gravi effetti generalizzati sugli stessi stili di vita dei giovani. *Giovani "neet", che non studiano né lavorano*, sono stati definiti. Una fascia grigia di sfiducia, di abbandono, di mancanza di sogni e di opportunità che interessa 16,7 milioni di ragazzi. È l'allarme lanciato dall'Ocse nel suo rapporto sulla disoccupazione giovanile 2010⁸. Dall'inizio della crisi, riporta lo studio, nell'area ci sono 3,5 milioni di giovani disoccupati in più. Un problema di cui i governi dovrebbero occuparsi con urgenza al fine di scongiurare il rischio di "esclusione a lungo termine" per una larga parte delle nuove generazioni. Il colpo della crisi alle economie mondiali si ripercuote tutto sulla forza occupazionale. E se l'Eurostat (2010) ha rilevato che l'occupazione nei 16 Paesi del-

⁷ CENSIS, *Ibidem*, 623.

⁸ OCSE, *Rapporto sulla disoccupazione giovanile 2010* (nostra sintesi e traduzione di: http://www.oecd.org/document/53/0,3746,en_21571361_44315115_45008113

l'Eurozona è rimasta invariata nel terzo trimestre rispetto a quello precedente (mentre è diminuita dello 0,2% rispetto allo stesso trimestre del 2009), l'Ocse vede la disoccupazione nell'area salire a ottobre all'8,6% dall'8,5% di settembre. Il quadro però è differenziato tra i Paesi: negli Usa si viaggia al 9,8% (+0,2% su base mensile), in Canada si scende al 7,6% (-0,3%). Nell'Eurozona, il tasso di disoccupazione risulta stabile in Germania (6,7%), in calo in Francia al 9,8% (-0,1%), in aumento in Italia all' 8,6% (+0,3%), mentre i Paesi che presentano i tassi maggiori sono Spagna al 20,7%, Slovacchia al 14,7%, e Irlanda al 14,1%. Tra i disoccupati europei, oltre il 40% è senza lavoro da lungo tempo, e il 15,9% appartiene al cosiddetto gruppo di "giovani-neet", di chi non studia né lavora. Dei 16,7 milioni di giovani presenti in questo gruppo, solo 6,7 milioni sono in cerca di un impiego, mentre gli altri 10 milioni hanno smesso di cercare, scoraggiati dalla situazione. Un problema molto italiano, se si considera che il nostro Paese è penultimo tra i Paesi Ocse per l'occupazione giovanile: con il 21,7% fa meglio solo dell'Ungheria, ferma al 18,1%, ed è ben al di sotto della media dei Paesi membri (40,2%). Sono dati che non possono non suscitare una preoccupata reazione da parte delle forze sociali, perché il peso dell'aggiustamento alla crisi si è scaricato in primo luogo sui giovani, attraverso il mancato rinnovo dei contratti temporanei, impedendo loro di costruirsi percorsi professionali verso il lavoro stabile e di qualità.

In Italia nei primi due trimestri del 2010 si è registrato un calo degli occupati tra 15 e 34 anni del 5,9%, a fronte di una riduzione media dello 0,9%. Poco fiduciosi nella possibilità di trovare un'occupazione, ma anche poco disponibili a trovarne una a qualsiasi condizione, i giovani hanno avvertito più degli altri gli effetti della crisi. Sono 2.242.000 le persone tra 15 e 34 anni che non studiano, non lavorano, né cercano un impiego e soprattutto non sembrano interessati a trovarlo. Un universo ampio, pari al 16,3% del totale, il cui peso appare ancora più consistente nella fascia di età fra i 25-34 anni (19,2%). In prevalenza donne, in possesso di titoli di studio molto bassi (il 51,5% ha al massimo la licenza media), ben il 60,3% risiede al Sud del Paese.

Se si escludono quanti, soprattutto donne, stanno a casa per prendersi giustamente cura dei figli (il 20,6% del totale), la parte restante spiega la propria scelta di non lavoro né studio, trincerandosi dietro un mix perverso di sfiducia, e inerzia: il 20,9% non cerca lavoro perché sa che non lo troverà, il 13,1% perché sta aspettando delle risposte, l'11% perché frequenta temporaneamente qualche corso, il 5,2% perché non gli interessa e non ne ha bisogno, il 10,9% chiama in causa altri motivi, non meglio specificati, ma estranei comunque a obblighi familiari (come, ad esempio, prendersi cura di genitori o di altri parenti) o legati all'istruzione. Insomma, quale che sia la causa, una parte significativa delle risorse produttive del sistema sembra chiamarsi fuori dal gioco, anche se non definitivamente, derubricando quella che un tempo rappresentava una fase quasi obbligata di passaggio all'età matura, per molti versi un dovere sociale vero e proprio.

Ma anche chi sceglie di continuare a volere un lavoro, perché magari non ha una

famiglia alle spalle in grado di mantenerlo o non ha rinunciato alla speranza di trovarlo, non sembra disposto a volerlo a qualsiasi condizione. È indicativo che, interpellati a settembre, più della metà degli italiani (il 55,5%) pensa che i giovani non trovano lavoro perché non vogliono accettare occupazioni faticose e di poco prestigio: una valutazione che potrebbe apparire un po' ingenerosa e forse stereotipata, se non fosse che ad esserne più convinti sono proprio i più giovani, tra i quali la percentuale sale al 57,8%. La sensazione è che a mancare in Italia non sia tanto il lavoro, quanto il lavoro "giusto" per chi lo cerca; frutto di quella rigidità culturale e antropologica rispetto all'accettazione di lavori non rispondenti alle proprie aspettative perché troppo faticosi, non consoni al percorso formativo seguito o non pienamente congruenti con la propria professionalità.

Emerge così un vago e pericoloso sentimento di disaffezione⁹ verso quello che un tempo rappresentava forse la principale dimensione personale e collettiva. In questo allontanamento "fisico" e simbolico, è lo stesso valore esistenziale e significato del lavoro che va per molti versi impoverendosi, rendendo quella professionale una dimensione alla quale gli italiani sembrano guardare in una logica sempre più di disinvestimento o di rendita, che non di impegno e crescita. Basti considerare che la componente che più dovrebbe essere chiamata ad investire oggi sul proprio percorso di crescita professionale è quella che, al contrario, più si sta chiamando fuori dalla responsabilità di collaborare alla ripresa e al futuro del Paese. Infatti poco fiduciosi rispetto alla possibilità di trovare un'occupazione, ma forse anche poco disponibili a trovarne una a qualsiasi condizione, i giovani, che più hanno avvertito sulla propria pelle gli effetti della crisi sembrano avere, almeno per una buona parte, definitivamente archiviato la "pratica lavoro".

Per altro verso e a conferma, nel 2010, anno critico per l'occupazione in generale e drammatico per quella giovanile, le imprese hanno lamentato difficoltà a trovare circa 150.000 figure professionali: difficoltà che interessano non solo la disfunzionalità del sistema formativo, ma riguardano in misura rilevante (30,8%) anche la bassissima disponibilità a svolgere determinati tipi di mansioni, in particolare quelle di carattere operaio e artigianale, tanto da renderle di difficile reperimento.

Sulla base di queste constatazioni allora si dovrà instaurare una dinamica educativa e culturale di grandi proporzioni, per recuperare queste dimensioni esistenziali di portata straordinaria e fondamentale per la vita stessa delle persone, quali il recupero del significato profondo e complessivo del lavoro. Una situazione analoga di notevole ribasso e scadimento di stima avevamo verificato anche nei confronti dello studio e delle sue motivazioni già nel commento al Rapporto Censis/2009, quando evidenziavamo la *forza perduta dell'istruzione*, perché l'80% dei giovani tra i 15 e i 18 anni si chiedeva che senso avesse stare a scuola e, nonostante la spinta riformista, frequentare corsi di formazione professionale¹⁰. Tutto ciò chiede una inversione di marcia o per lo meno di preoccupata attenzione.

⁹ CENSIS, *Ibidem*, 4-10.

¹⁰ MION R., *Il 43° Rapporto Censis/2009 sulla situazione sociale del Paese*, in "Rassegna CNOS", 2010, n. 1, 131-132.

2.2. Educazione 2010: qualche traguardo raggiunto, molto ancora da fare

Il 2010 ha visto il varo della riforma della scuola secondaria di II grado, che, nonostante i pareri divergenti espressi nel dibattito politico e dal corpo sociale, ha avuto quantomeno il merito di costituire finalmente un punto di riferimento certo sia per le famiglie sia per gli addetti ai lavori.

Mancano tuttavia all'appello numerosi altri tasselli, che il Censis riconosce e individua nelle seguenti constatazioni¹¹:

- è ancora carente una seria riflessione sulle innovazioni da apportare alla scuola secondaria di I grado, per rilanciare il suo ruolo di snodo ed orientamento verso gli studi superiori riformati;
- la filiera dell'istruzione e della formazione professionale, (per non parlare dell'apprendistato), appare ancora senz'anima e con un ruolo tutto sommato residuale, non solo dal punto di vista quantitativo ma anche circa il contributo dato al rilancio dell'offerta formativa professionalizzante. Tale filiera, tra differenze regionali, precarietà dell'offerta e dei finanziamenti, sovrapposizione di finalità di formazione professionale, finalizzata all'inserimento lavorativo, al recupero nello studio e nelle competenze dei soggetti più deboli, è ancora poco conosciuta e appare densa di problematiche; il loro superamento è condizione necessaria affinché la riforma vada a regime in tutte le Regioni e assuma carattere di stabilità e di pari dignità;
- ancora impervio è il percorso verso il rinnovamento e miglioramento del sistema universitario, intrappolato tra arroccamenti di posizione ed oggettive carenze di risorse.

Rimane tuttavia la presenza di un certo disagio

- nelle famiglie, che dalle amministrazioni pubbliche si vedono "togliere" offerta formativa, risorse e disinvestimento sul fronte della didattica, della manutenzione e gestione corrente degli ambienti scolastici;
- nel personale docente e non docente, scolastico ed universitario che agli annosi problemi di riconoscimento del merito e del valore sociale, si trova, a sommare gli effetti devastanti, sul piano personale e professionale, della precarietà e dell'insicurezza;
- nelle giovani generazioni, che si interrogano sul senso dello "stare a scuola" senza riconoscimento del merito e delle competenze possedute, e che, quando possono, sempre più spesso guardano con speranza e maggiore fiducia alla dimensione internazionale.

La vaga promessa di benefici futuri, propria dei processi formativi, deve trovare quindi concretezza in una prospettiva certa, cominciando dal provare con i fatti la volontà politica comune di investire nell'educazione (la recente legge finanziaria bri-

¹¹ CENSIS, *44° Rapporto sulla ...*, 107-109.

tannica *docet*) e di valutare successivamente l'impatto di questi investimenti e delle scelte di campo ad essi sottese.

2.2.1. *Il capitale umano disponibile nel Paese*

La crescita della scolarizzazione delle generazioni più giovani sta cambiando sia pure molto lentamente la struttura del capitale umano disponibile nel nostro Paese¹².

Nel 2009, infatti, si osserva, tra la popolazione con oltre 15 anni d'età, un ulteriore, seppur lieve incremento degli individui in possesso di un titolo accademico, che si attesta sul 10,9% (+0,2, rispetto al 2008), e della quota di diplomati, che passa dal 27,3% al 27,8%. Le persone senza un titolo simile o solo con licenza elementare scende per la prima volta al di sotto della soglia del 25% (24,1%). La componente femminile a sua volta si caratterizza per il maggior peso sia dei titoli di studio più elevati (11,3%), dovuto in particolare alle fasce d'età più giovani, sia per quelle persone che al massimo sono in possesso della licenza elementare e si concentrano in particolare sulla fascia d'età più anziana. Restringendo inoltre il campo di osservazione anche alle *forze di lavoro*, si osservano dinamiche di crescita analoghe, a partire dai livelli di scolarizzazione più elevati, soprattutto tra le donne. Gli occupati uomini con al più la licenza media sono il 42,4%, contro il 29,3% delle donne; viceversa le laureate costituiscono ben il 22,1% di tutta l'occupazione femminile, percentuale che scende al 13,9% tra gli uomini.

2.2.2. *La scuola e la formazione professionale*

Vi è stato nel 2009 un leggero aumento (0,1%) nelle iscrizioni, che ha interessato tutti i gradi dell'istruzione con la sola eccezione della secondaria di II grado. Le iscrizioni al primo anno (2009-2010) crescono solo nella scuola primaria, mentre nella secondaria di I grado si registra un meno -0,7%, con una inversione di tendenza rispetto agli andamenti positivi del biennio precedente. Continua e si acuisce la diminuzione di *nuove iscrizioni* alla secondaria di II grado (-2,3% rispetto all'anno precedente). In quest'ultima le contrazioni si sono verificate nei licei psicopedagogici (-6%) negli istituti artistici (-5%) e con percentuali assai più ridotte negli istituti tecnici (-2,3%). Hanno tenuto meglio i licei e gli istituti professionali, in cui le iscrizioni al primo anno si sono fermate rispettivamente all'1,6% e 1,4%.

La quota nazionale di studenti che concludono *percorsi di istruzione tecnico-professionali* orientati all'inserimento professionale¹³ si è attestata nel 2008 sullo 0,7% (media Ocse: 12,2%). Oggi però comincia a innestarsi un nuovo modello d'offerta, il cui asse portante è costituito dagli Istituti tecnici superiori (Its). Sono 15 le Regioni che hanno avviato la costituzione di 48 Its (21 al Nord, 14 al Centro, 13 al Sud e nelle isole) operativi soprattutto nel settore delle nuove tecnologie per il made in Italy (24), mobilità sostenibile (8), tecnologie dell'informazione e della co-

¹² CENSIS, *Ibidem*, 138-141.

¹³ CENSIS, *Ibidem*, 126-127.

municazione ed efficienza energetica (5) e delle tecnologie innovative per i beni culturali/turismo e tecnologie per la vita.

I tassi di scolarità registrano valori consolidati attorno e oltre il 100%. La scuola d'infanzia arriva a quota 98%, la primaria e la secondaria di I grado toccano la scolarità piena, mentre la scuola secondaria di II grado si ferma al 92%.

Pur se ancora di segno positivo, il tasso di incremento della presenza di *alunni con cittadinanza non italiana* manifesta una progressiva decelerazione, attestandosi sul +7% rispetto all'anno precedente con un incremento di 44.232 alunni, che superano la quota dell'8% nella scuola dell'infanzia (8,1%), nella primaria (8,7%) e nella secondaria di I grado (8,5%) e si mantiene intorno al 5% nella secondaria di II grado (5,3%).

Il fenomeno delle *ripetenze* sembra avere avuto nel 2009-2010 una contrazione attorno al -1,7%.

Nelle scuole secondarie di II grado, continua la diffusione di esperienze strutturate di *alternanza scuola-lavoro* che nel 2009-2010 hanno coinvolto 71.561 studenti (+3,2% rispetto al 2008-2009) di 1.331 istituti (+22,3%). Il numero di imprese coinvolte si avvicina alla soglia delle 30.000 unità. In lieve crescita (+0,8%) anche il numero degli istituti professionali impegnati in esperienze scuola-lavoro nell'ambito dei progetti della cosiddetta "area di professionalizzazione".

Nel 2009, la quota di diplomati su 100 giovani 19enni scende ulteriormente, attestandosi sul 73,4%, mentre i dati relativi al tasso di passaggio all'università, se confermati dal dato definitivo ancora non disponibile, potrebbero prefigurare un'interruzione del decremento di tale indicatore.

Nell'anno formativo 2007-2008, gli allievi della *formazione professionale* sono stati oltre il milione (1.013.860), registrando un aumento del 2,7% rispetto all'anno precedente. Oltre il 70% dell'utenza risiedeva nell'Italia settentrionale (71,7%), il resto 30% era distribuito in misura quasi equivalente tra le regioni dell'Italia centrale (14,5%) e quelle dell'Italia meridionale (16,7%).

3. Il Sistema-Lavoro

Il 2010 non sembra soddisfare almeno da un punto di vista occupazionale la voglia di ripresa che c'è nel sistema, così che il mercato del lavoro non è riuscito ad invertire il bilancio negativo del 2009, perdendo ulteriori 200.000 occupati. La situazione non sembra destinata a migliorare.

Nello specifico l'"*allarme giovani*" si presenta molto alto.

3.1. L'"allarme giovani": la crisi del lavoro scaricata sui giovani

La crisi ha scaricato i suoi effetti su una sola componente del mercato del lavoro, quella giovanile. Nel 2009 tra gli occupati di 15-34 anni si sono persi circa 485.000 posti di lavoro (-6,8%) e nei primi due trimestri del 2010 se ne sono bruciati quasi altri 400.000 (-5,9%). Di contro, se si esclude la fascia immediatamente successiva,

dei 35-44enni, dove pure si è registrato un decremento del livello di occupazione (-1,1% tra il 2008 e il 2009 e -0,7% nel 2010), in tutti gli altri segmenti generazionali, non solo l'occupazione ha tenuto, ma è risultata addirittura in crescita. È aumentata di 85.000 unità tra i 45-54enni (+1,4% tra il 2008 e il 2009) e di oltre 100.000 tra gli *over 55* (+3,7%). I primi segnali relativi al 2010 (+2,4% per i primi, +3,6% per i secondi) sembrano andare nella stessa direzione. Tra le ragioni che hanno visto così penalizzata la componente giovanile del lavoro vi è il loro maggiore coinvolgimento nei fenomeni di flessibilità: tra il 2008 e il 2009, a fronte della sostanziale tenuta del lavoro a tempo indeterminato, si è registrata una fortissima contrazione sia del lavoro a progetto (-14,9%), sia del lavoro temporaneo (-7,3%)¹⁴.

Non conforta certamente il fatto che in molti Paesi, come l'Irlanda (-14,8%), Spagna (-13,4%) gli effetti sui giovani sono stati ancora più drammatici. Anche in realtà, come Regno Unito (-3,6%), Svezia (-4,7%), Paesi Bassi (-1,8%), la dimensione giovanile del lavoro è stata in assoluto la più penalizzata. L'Italia tuttavia presenta condizioni di partenza della occupazione giovanile ben più negative, che la crisi ha aggravato, e cioè lo sbilanciamento del sistema-lavoro a favore delle sue componenti più adulte. La stessa flessibilità, ormai diffusa, viene scaricata totalmente sui lavoratori più giovani. Di questo fatto il Censis accusa la disfunzionalità del sistema formativo, ritenendolo sempre meno in grado di rispondere alle esigenze delle aziende e di non fornire ai giovani, o almeno in misura insufficiente, quel pacchetto di competenze e di professionalità che potrebbe garantirne l'entrata e la permanenza sul mercato.

3.2. Sistema Formazione-Lavoro e competenze

Questa continua dialettica tra sistema formativo e sistema lavorativo trova uno dei suoi più espliciti indicatori nelle condizioni di assunzione che le aziende richiedono, poiché intercettano solo una minuscola fetta dell'offerta giovanile. Infatti al momento della selezione, nel 40% dei casi si richiede un'esperienza di lavoro già alle spalle, e solo nel 15% dei casi una preparazione generica. Inoltre fra le competenze che le imprese dichiarano di ricercare, a fronte di quelle psicoattitudinali generiche come la capacità di lavorare in gruppo e in autonomia, alle aziende interessano soprattutto quelle tecnico-manuali (40,6%). Se si escludono i diplomi universitari, che rappresentano tuttavia "solo" il 12,5% del totale, il titolo di studio risulta per le aziende abbastanza secondario, venendo preso in considerazione solo nella metà dei casi.

A fronte di una domanda condizionata dalle esigenze specifiche di un sistema produttivo che richiede profili in parte già professionalizzati, l'offerta formativa rischia di risultare assai poco rispondente alle esigenze segnalate. Infatti solo in pochissimi casi i giovani che si presentano sul mercato del lavoro possono vantare un'esperienza lavorativa alle spalle. Se poi si considera il livello di preparazione, dobbiamo constatare come vi sia una quota ancora estremamente ampia di giovani che si presentano sul mercato senza un bagaglio di competenze e conoscenze spe-

¹⁴ CENSIS, *Ibidem*, 183-190.

cifiche, che sia almeno certificato dalla frequenza di qualche corso di studio, e che possa far risultare la candidatura appetibile per le aziende. Tra i giovani fino a 35 anni che ricercano un lavoro, ben il 37% possiede al massimo il titolo di scuola media; la maggioranza ha un diploma o una qualifica professionale (rispettivamente il 43% e il 6,2%) e “solo” il 13,8% è laureato. Peraltro, l’offerta formativa del sistema sembra risultare solo in parte e sempre meno adeguata a soddisfare i fabbisogni delle aziende, visto che nel 26,7% dei casi queste incontrano difficoltà a recuperare le competenze tecnico professionali di cui hanno bisogno sia per il ridotto numero di candidati sia per la mancanza di preparazione degli aspiranti tali.

3.3. Il rapporto giovani e lavoro

Il tasso di disoccupazione tra i giovani di 15-24 anni è lievitato nell’ultimo anno per tutte le componenti, passando dal 22,8% al 27,2% tra quanti sono in possesso del diploma di scuola media, dal 14,9% al 22,9% per chi viene da una scuola professionale, dal 20 al 24,2% tra i diplomati e dal 23,8% al 29,6% tra i laureati. Insomma, la sensazione è che sui giovani la crisi stia facendo cadere tutti i suoi costi. Per recuperare il rapporto tra le nuove generazioni e il lavoro, non sarà pertanto sufficiente prevedere interventi ad hoc, mirati magari alla realizzazione di quegli strumenti di flessibilità e garanzie che il mercato attende da tempo, e che la crisi ha dimostrato di non essere più procrastinabili. Occorrono interventi più incisivi, a livello sistemico, per cercare di far convergere quanto più possibile i due sistemi – formativo e professionale – che sembrano avere perso la capacità di dialogo e di comprensione.

Da parte sua invece *l’occupazione femminile* sembra resistere meglio di quella maschile. Tra il 2008 e il 2009 sono stati gli uomini a registrare i maggiori contraccolpi della crisi, con una perdita di 274.000 occupati (-2%). Anche le donne hanno visto ridurre la propria partecipazione al lavoro, ma in misura meno drammatica: con un calo netto dell’1,1%. Tale tendenza sembra confermata anche nel 2010, considerato che nei primi due trimestri dell’anno, a fronte di un’ulteriore contrazione dell’occupazione maschile dell’1,1%, quella femminile registra un calo solo dello 0,5%. Non va sottovalutato tuttavia come le donne continuino a presentare, almeno sotto il profilo contrattuale, una condizione di rischio maggiore rispetto ai colleghi maschi. Nel 2009 risultano infatti occupate con contratti atipici il 14,3% di esse (contro l’8,9% degli uomini), per lo più con contratti a termine (11,9%) e in parte di collaborazione a progetto o occasionale (2,4%).

4. Il volontariato come pilastro innovativo della comunità civile

Uno squarcio di sole benefico e caldo in questo grigio orizzonte spunta invece dalla lettura dei dati e dalle riflessioni sull’esperienza ricca e promettente del volontariato. Certamente non considerato come sostituzione del welfare state, esso si pone come clima diffuso e come atteggiamento di fondo di buona parte della popolazione

italiana. Lo si rileva soprattutto in quella giovanile (sono il 34,6% i giovani dai 18 ai 29 anni che a diverso titolo sono impegnati nel volontariato), e lo si è constatato in maniera generalizzata ultimamente nelle prestazioni di volontariato assai vistose e generosamente profuse negli eventi straordinari di emergenza¹⁵. L'altruismo e la disponibilità ad aiutare le persone in difficoltà sono emerse come una costante della vita socio-economica del nostro Paese, che nelle difficoltà della crisi hanno operato come una risorsa aggiuntiva sulla quale, soprattutto a livello locale, si è potuto contare. In sostanza, il volontariato, con gli altri due pilastri dell'economia sociale, il non profit e l'associazionismo, rappresenta una realtà vitale sempre più decisiva sia per il welfare che per gli altri settori, come la protezione civile e lo sport.

4.1. Diffusione e valore simbolico del volontariato

Oltre il 26% degli italiani dichiara di svolgere attività di volontariato, sia all'interno di realtà organizzate che in modi spontanei e informali. La scelta di fare volontariato è molto più radicata tra i giovani, tra i quali supera il 34% degli intervistati; rimane superiore al 29% tra i 30-44enni, per poi calare al 23% tra i 45-64enni e al 20,3% tra gli anziani. È all'interno di realtà organizzate che circa tre volontari su quattro offrono il proprio impegno, e di questi la maggioranza (54,5%) lo svolge all'interno di una sola organizzazione, mentre poco meno del 10% lo fa anche in più di una.

Un dato sicuramente significativo è che oltre un quarto dei volontari (26,3%) si muove in modo informale, su iniziativa propria o in reti informali, sfuggendo quindi al computo riguardante le organizzazioni di volontariato propriamente dette. È al Sud che il volontariato informale raggiunge il suo picco superando il 40%, mentre al Nord-Est è pari al 24,7%, nel Centro al 21,4%, e al Nord-Ovest al 14,3%. E se tre quarti del totale dei volontari dichiarano di dedicarsi al proprio impegno con regolarità, non va sottovalutato anche quella quota di volontari, pari al 25% circa che, invece, esprimono il proprio altruismo di tanto in tanto, quando è possibile e sentono il bisogno di farlo. Il volontariato in Italia vale molto di più della sua componente organizzativa e strutturata, che ha già notevole visibilità e che in molti casi ha saputo attivare processi di professionalizzazione altamente significativi. È perciò di forte impatto sociale la constatazione che il complesso mondo del volontariato si nutre di un bacino estremamente ampio di persone che generosamente e con coraggio si dedicano agli altri, producendo non solo servizi e interventi, ma anche promuovendo di fatto coesione e relazionalità all'interno delle diverse comunità.

4.2. Motivazioni e risultati concreti

Fare volontariato è una scelta soggettiva, dettata da una spinta altruistica, dalla voglia di fare qualcosa per gli altri. Per coloro che lo svolgono ha anche un esito gratificante, perché risponde alle proprie aspettative e motivazioni più profonde. In-

¹⁵ CENSIS, *Ibidem*, 282-289.

fatti oltre il 38% dei volontari intervistati dichiara di svolgere tale attività perché vuole fare qualcosa per gli altri, mentre il 27,3% si richiama a ragioni etiche, ideali. Un plebiscitario 97% valuta positivamente l'attività di volontariato in cui ognuno è impegnato, sia perché fa una cosa alla quale crede profondamente e che appunto è gratificante (59%), sia perché è convinto di incidere positivamente sulla vita delle persone (38,1%), in particolare di quelle che hanno più bisogno. In sostanza, il volontariato non è solo uno strumento per operare a beneficio della collettività, dei più deboli e marginali, ma anche è luogo individuale di ricerca di senso per chi lo svolge, un percorso soggettivo di crescita umana, sociale, professionale e non di rado anche religiosa.

È un universo di valori che genera una vera e propria cultura dell'operare, centrata sulla relazione interpersonale, sul rapporto con gli altri, dove la soggettività dei volontari trova nella relazione con l'altro, che ha bisogno, gratificazione e risposte adeguate alla propria voglia di agire.

Tra i risultati raggiunti infine c'è non solo il fatto di dare aiuto a chi non ne riceve da altri canali, quindi come azione di supplenza rispetto alla rete formale dei servizi, ma si osserva molto positivamente anche la promozione di una specifica cultura della solidarietà, e la creazione di una nuova sensibilità attenta agli altri, una forma di educazione all'altruismo che passa attraverso la forza persuasiva del gesto, dell'esempio, dell'azione, come dimostrazione dell'efficacia del primato della cultura dell'agire rispetto a quella del lamento. È infine altamente significativo anche un terzo risultato ascritto al volontariato dagli stessi volontari, la capacità cioè di dare visibilità a problematiche e soggetti in difficoltà che altrimenti sarebbero rimasti sommersi. Si tratta di iniziative che nascono come effetto della capacità di mettersi in movimento da sé, a partire dal bisogno soggettivo delle persone, e di entrare in relazione con le altre con lo specifico scopo di servizio: ulteriore categoria e valore che nella società dell'individualismo costituisce un raggio di sole e di speranza.

4.3. Creazione di una nuova cultura dell'impegno e della responsabilità

Nell'attuale contesto di crisi, poi, lo sforzo del volontariato è sempre più costretto a fronteggiare una massa crescente di soggetti in difficoltà, tanto che sono gli stessi volontari a sottolineare che il problema fondamentale che il volontariato sta affrontando è quello della scarsità di risorse (26,7%) disponibili, a cominciare dalle persone che vi si impegnano (il 41,1% dei volontari indica come il problema principale il fatto che i "volontari sono troppo pochi"). Non ci si nasconde anche la triste previsione che saranno sempre meno (24,5%), che la spinta ideale tende a diminuire (19,5%), e che si percepisce da parte delle istituzioni uno scarso riconoscimento dell'impegno profuso (15,9%). Si riconosce anche la presenza di limiti e di problemi, come la mancanza di una formazione adeguata (11,2%), gli eccessivi personalismi (9,6%), la presenza pure di secondi fini (12,5%). Sono lacune tuttavia a cui è necessario ovviare con urgenza attraverso l'esigenza di maggiori competenze e migliori professionalità (13,5%), oltre che la trasparente chiarezza dei fini e degli obiettivi.

Potenziare la presenza dei volontari è in ogni caso un obiettivo strategico, considerando anche i contesti in cui il loro operato già ora è importante e cruciale. Ospedali, case di cura, strutture sanitarie in genere (69%), case di riposo, comunità-alloggio, presidi socio-assistenziali di vario tipo (54,3%), e poi le varie forme di assistenza a domicilio per anziani e non autosufficienti (39,9%), sono questi i tre settori in cui si distribuisce la maggior presenza di volontari.

Più si amplia l'ampiezza dei bisogni di *care*, più il volontariato, purtroppo, è esposto all'opera di supplenza delle lacune amministrative. Di qui nasce il rischio evidente di questa dinamica istintiva che cioè le aspettative dei cittadini finiscano per concentrarsi sui volontari come se fossero deputati alla soluzione dei crescenti problemi legati appunto ad un'offerta sempre meno adeguata. In pratica, fa capolino una specie di sovradimensionamento delle aspettative verso il mondo del volontariato, senza che esso abbia un reale riconoscimento all'interno dei vari nodi della rete formalizzata di tutela, vale a dire senza che i volontari siano messi nelle condizioni concrete di esercitare il proprio compito.

C'è un altro aspetto generato dal volontariato e che i cittadini valutano più positivamente: non è solo quello del produrre servizi altrimenti assenti (cosa sicuramente di grande rilievo), oppure quello di creare reti di relazioni che migliorano la qualità della vita, ma soprattutto il fatto di promuovere in concreto una responsabilizzazione diretta, individuale, delle persone a fare le cose e ad impegnarsi in prima persona piuttosto che stare a criticare senza muovere un dito. In sostanza al volontariato i cittadini attribuiscono il merito di promuovere un rapporto con la realtà dove a contare è il fare piuttosto che il lamentarsi. E ciò costruisce cultura.

È considerata infine molto positiva e importante la stimolazione e la capacità crescente di offrire organizzazione ed erogare servizi per tutti a costi più bassi, intesa non come uso strumentale dell'impegno gratuito dei volontari, ma piuttosto come effetto della capacità di gestire in modo professionale, servizi e interventi, rifuggendo da sprechi, duplicazioni e anche dall'uso improprio delle risorse. Non va trascurato su questo piano il rischio di un sovraccarico di aspettative e di un deperimento dello spirito del volontariato nel ruolo compensatorio e sostitutivo dell'intervento pubblico, dal momento che si sta ponendo come unico soggetto in grado di intercettare i bisogni e le istanze inevase della società.

Sul piano politico allora sarà necessario innanzitutto:

- capire con attenzione ed estremo realismo cosa in effetti il volontariato è concretamente in grado di fare,
- diffondere innanzitutto nei cittadini l'idea che il volontariato non deve costituire un surrogato dello Stato, al quale rivolgersi per vedere soddisfatte le proprie esigenze, spesso le più difficili,
- valorizzare sempre più e sempre meglio la sua funzione di stimolo alla responsabilizzazione diretta dei propri bisogni e alla autorganizzazione delle risorse comunitarie,
- supportare la sua azione stimolante a prendere in mano la vita, ad affrontare i problemi personali e sociali senza ricorrere all'ufficio della delega ad altri,

- riconoscere che quello che il volontariato sta mettendo in campo è già un “di più”, soprattutto per l’umanizzazione delle relazioni in ogni ambito del sociale.

Conclusione

Ci eravamo lasciati con l’appello di De Rita a “*tornare a desiderare*” e a “*verticalizzare*” per riattivare le dinamiche sociali di un Paese che non ha spessore, che non ha vigore, che non si appassiona e che non desidera più, sommerso com’è dalla quantità di offerte e di prodotti che estinguono la domanda e appiattiscono il desiderio. Di fronte ad una crescita europea flebile, di fronte ai duri problemi attuali e all’urgenza di adeguate politiche per rilanciare lo sviluppo, i tanti richiami ai temi della scuola, dell’occupazione, delle infrastrutture, della legalità, del Mezzogiorno, possono rimanere soltanto enunciati di comodo se non si instaurano processi costruttivi, anche se, lo riconosciamo, complessi. La complessità italiana però sembra caratterizzarsi essenzialmente per essere complessità culturale. Non ci si può sottrarre quindi al bisogno di robusti e profondi messaggi ideali e virtuosi, che facciano autocoscienza di massa e di ricompattamento. Necessario e urgente è perciò il richiamo a un rilancio dell’ambizione e del desiderio, individuale e collettivo, per vincere il nichilismo dell’indifferenza generalizzata, e per andare con innovazione oltre la soggettività autoreferenziale. “Tornare a desiderare è la virtù civile necessaria oggi per riattivare la dinamica di una società troppo appagata e appiattita”¹⁶. Serve passione, ambizione, desiderio, spessore, voglia di innovarsi, che, partendo dal singolo, ritrovi impulsività, motivazione, slancio, coraggio, senso del concreto, che faccia passare dalla grande illusione del soggettivismo libertario e individualistico ad una grande passione comunitaria e sociale capace di mettere in campo energie positive. Per questo è indispensabile recuperare vigore e spessore intellettuale, innovativo e progettuale. “È necessario, conclude De Rita, rilanciare il vigore della legge, ridare senso al reato, alla giustizia, al peccato, a quel riarmo intellettuale che faccia funzionare la mente e l’intelligenza, perché per desiderare, bisogna innanzitutto pensare, perché il pensiero crea il progetto e da questo l’oggetto!”.

¹⁶ CENSIS, *Ibidem*, XXII.

A dieci anni dalla legge sulla parità. Il XII Rapporto sulla Scuola Cattolica in Italia

GUGLIERMO MALIZIA¹

A dieci anni dalla legge 62/2000 il Centro Studi per la Scuola Cattolica della Cei ha ritenuto giusto fare un bilancio della parità in Italia, ripercorrendo le tappe compiute e prospettando la strada ancora da fare. Tra riflessioni teoriche e analisi della situazione, il XII Rapporto del CSSC ha inteso soprattutto promuovere quella cultura della parità che fatica ancora ad affermarsi in Italia, nonostante le promesse e gli impegni assunti a suo tempo. Ma la cultura della parità va oltre il dato contingente delle soluzioni legislative che si rincorrono nella polemica politica. È la risposta al principio della libertà di scelta educativa quale fattore costitutivo di un concetto di educazione fondato sulla corresponsabilità di tutti i suoi attori, a partire da coloro che ne detengono il diritto primario, da un lato gli educandi e dall'altro i genitori.

Premessa

Il Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC), costituito dalla Conferenza Episcopale Italiana, è espressione della responsabilità che i Vescovi assumono nei confronti di tutta la scuola cattolica in Italia – compresi la scuola materna autonoma di ispirazione cristiana e i centri di formazione professionale di ispirazione cristiana². Scopo fondamentale del CSSC è quello di offrire alla comunità ecclesiale, a livello scientifico e operativo, un approfondimento dei problemi relativi alla *presenza* e all'*azione* della scuola cattolica in Italia. Questo intento si articola in rapporto alla sua identità e al progetto educativo, alla consapevolezza ecclesiale, alle strutture, ai servizi e al suo cammino verso le garanzie civili, giuridiche e politiche.

Uno dei compiti istituzionali del CSSC è di “redigere un rapporto periodico sullo stato della scuola cattolica e dei CFP di ispirazione cristiana” e finora ne sono stati

¹ Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Dieci anni di ricerche (1999-2008). Scuola Cattolica in Italia*, Brescia, La Scuola, 2008, 15-30.

già pubblicati dodici. Per il 2010 si è ritenuto opportuno focalizzare l'attenzione sulla legge n. 62/2000 in quanto sono trascorsi dieci anni dalla sua entrata in vigore dopo una attesa di oltre mezzo secolo, che data dall'approvazione della Costituzione italiana; pertanto, è sembrato giusto fare un *bilancio della parità* in Italia, ripercorrendo le tappe compiute e prospettando la strada ancora da fare³.

Sulla base di una ricostruzione storico-giuridica del cammino finora percorso, il volume offre anzitutto una descrizione aggiornata della situazione delle scuole paritarie in Italia. Inoltre, esso mira a riaprire il dibattito e a risvegliare l'interesse sul piano educativo e culturale per una questione essenziale anche se un po' dimenticata mentre sullo sfondo si staglia la "emergenza educativa", evidenziatasi in questi ultimi anni, a cui la scuola cattolica, insieme a ogni altra scuola paritaria e dello Stato, deve cercare di offrire una soluzione adeguata.

1. Ragioni e fondamenti di un diritto di libertà

La libertà di educazione, come libertà di scelta della scuola da frequentare, si fonda sul diritto di ogni persona ad educarsi e ad essere educata secondo le proprie convinzioni e sul correlativo diritto dei genitori di decidere dell'educazione e del genere d'istruzione da dare ai loro figli minori. A sua volta tale libertà implica il diritto dei privati di istituire e di gestire una scuola e comporta una serie di obblighi per lo Stato: consentire la compresenza di scuole statali e non statali; conferire il riconoscimento legale alle scuole non statali se garantiscono il conseguimento di obiettivi didattici equivalenti; assicurare loro una reale parità finanziaria alle stesse condizioni delle scuole statali.

La libertà di educazione è connessa strettamente con *due principi pedagogici* oggi particolarmente sottolineati e cioè che *l'educando occupa il centro* del sistema formativo e che *l'autoformazione* è la strategia principe del suo apprendimento. Dai due principi discende logicamente che a ogni persona va assicurato il diritto ad educarsi scegliendo liberamente il proprio percorso tra una molteplicità di vie, strutture, contenuti, metodi e tempi, cioè che a ogni persona deve essere assicurata la *libertà effettiva di educazione*, in particolare quella di scelta tra scuole statali e non statali su un piano di parità.

In questa stessa direzione si pone il modello dell'educazione permanente o dell'apprendimento per tutta la vita. *L'educazione di ogni persona, di tutta la persona, per tutta la vita* – la finalità ultima dell'educazione permanente – è un compito talmente ampio e complesso che la società non lo può affidare ad una sola agenzia educativa – la scuola – o ad una sola istituzione – lo Stato. Accanto allo Stato, tutti i gruppi, le associazioni, i sindacati, le comunità locali e i corpi intermedi devono assumere e realizzare la responsabilità educativa che compete a ciascuno di loro. Attuare la società educante significa che il diritto all'educazione permanente viene as-

³ CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *A dieci anni dalla legge sulla parità. Scuola Cattolica in Italia, XII Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2010, 408.

sicurato non solo dalle istituzioni formative statali, ma anche da una *pluralità* di strutture pubbliche e private. Queste ultime, in quanto operano senza scopo di lucro, hanno diritto di ricevere adeguate sovvenzioni statali.

Nell'ultimo scorcio del XX secolo si è realizzato, particolarmente nel nostro continente, il passaggio *dallo Stato-gestore allo Stato-garante promotore*. Il primo modello viene sostituito dal pluralismo istituzionale, dall'ideale di una società aperta, multi-etnica e multiculturale, dalla logica dell'economia del mercato. In tale contesto muta anche la definizione di pubblico, che cessa di coincidere con il concetto di statale e viene invece inteso in un senso sempre più allargato di esercizio di funzioni rispetto a finalità comuni, sollecitando in ogni campo il pluralismo dei servizi ed il decentramento dei poteri. In particolare, quest'ultimo viene concepito anche come vera autonomia decisionale delle istituzioni periferiche.

Il nuovo Stato si presenta come garante della soddisfazione per tutti i cittadini dei bisogni fondamentali, benché non più primariamente gestore anche se lo rimane in via sussidiaria: in altre parole, la sua funzione va pensata come *garante promotore*. Pertanto, la realizzazione del benessere non dovrà essere affidata tanto a pacchetti di beni o servizi erogati direttamente da parte dello Stato o delle sue strutture, quanto alla garanzia della possibilità di produrli attraverso forme di autoorganizzazione e autogestione degli stessi cittadini, singoli o comunità, con il sostegno dello Stato.

Tutto ciò rinvia a una impostazione della dinamica sociale a tre dimensioni, che abbandoni la dicotomia Stato/mercato, pubblico/privato e che riconosca e potenzi il *terzo settore o privato sociale*. Nei confronti di quest'ultimo, il potere statale non può limitarsi solo ad ammetterne il contributo nell'ambito dei servizi sociali, ma dovrà perseguire una politica di promozione effettiva. In tale ambito assume una particolare rilevanza il *principio di sussidiarietà* che ha una duplice valenza: in senso verticale, nei rapporti fra enti territoriali di governo; in senso orizzontale, nei rapporti fra gruppi sociali e in quelli fra pubblico e privato.

2. L'evoluzione della scuola non statale in Italia

Nel primo cinquantennio dello Stato unitario ha dominato in campo educativo il principio del *monopolio statale*: all'autorità pubblica era conferita la funzione di provvedere alla istituzione, alla gestione e al controllo del sistema formativo. La politica del *fascismo* circa la scuola non statale ha oscillato fra due linee contrastanti: l'esaltazione dello Stato etico e la liberalizzazione del sistema formativo. Con la riforma Gentile del 1923 e, soprattutto, con la legge n. 86/42, veniva sancita definitivamente la normativa sul riconoscimento legale dei titoli di studio conseguiti nelle varie classi delle scuole non statali, conformate all'ordinamento delle statali (istituto della parificazione).

La *Costituzione Repubblicana* ha inserito il sistema formativo in un quadro nuovo di principi. L'ordinamento scolastico è finalizzato al pieno sviluppo della persona umana all'interno di una concezione pluralista della società e svolge la sua funzione in connessione inscindibile con l'attività delle comunità naturali e delle formazioni

sociali in cui avviene la maturazione dell'individuo, soprattutto con la famiglia. Esso va organizzato secondo i principi di libertà e di democrazia, particolarmente in vista della realizzazione di tre diritti: all'educazione, alla libertà di insegnamento, alla libertà di iniziativa scolastica. È prevista inoltre l'integrazione vicendevole tra azione dello Stato e iniziativa privata.

Il punto problematico è rappresentato dalla famosa clausola costituzionale, contenuta nell'art. 33, comma terzo, secondo la quale il diritto di istituire scuole è riconosciuto ad enti e privati "senza oneri per lo Stato". Grosso modo le interpretazioni possono essere raccolte intorno a tre nuclei fondamentali. Per alcuni il significato della clausola è evidente e, pur riconoscendo che ormai è sancito chiaramente il diritto di istituire le scuole non statali, tuttavia si sostiene che lo Stato non è tenuto a erogare loro finanziamenti; al massimo si potrebbe pensare a contratti o ad aiuti in casi di reale supplenza. Altri sono dell'opinione che la normativa in questione intende semplicemente escludere un diritto costituzionale dei privati ai contributi dello Stato; essa però non vieta qualsiasi sovvenzione dello Stato alle strutture non statali. Altri infine ritengono che la tesi del divieto è in contraddizione con il resto della nostra costituzione scolastica; tutt'al più la proibizione riguarderebbe le istituzioni meramente private, vere imprese commerciali finalizzate a scopo di lucro, ma non le paritarie – contemplate, tra l'altro, in un comma diverso dell'art. 33 – che svolgerebbero un servizio pubblico.

In ogni caso la Costituzione ha posto i fondamenti per una riforma sostanziale della legislazione precedente sulla scuola non statale. Dal dopoguerra in poi sono stati elaborati numerosi testi tra schemi di disegni di legge, disegni e proposte, ma nessuno è stato mai discusso seriamente in Parlamento, se non il disegno di legge presentato dal governo Prodi nel luglio 1997. In sostanza fino al 10 marzo 2000 il dettato della nostra carta fondamentale è rimasto *inattuato*, nonostante l'invito della Corte Costituzionale nel 1958 a provvedere con sollecitudine. Probabilmente la ragione più profonda della lacuna va ricercata non tanto nelle differenti interpretazioni del "senza oneri per lo Stato", quanto nelle diverse e opposte concezioni politico-culturali.

Non si può certamente negare alla legge n. 62/00 il *merito* di aver ottenuto l'approvazione del Parlamento dopo che decine di disegni di legge erano rimasti chiusi nei cassetti delle Camere per oltre cinquanta anni. Per la prima volta è stato posto il principio di un sistema nazionale di istruzione che non si identifica con la scuola dello Stato, ma di cui sono parte integrante le scuole statali e le scuole paritarie private e degli enti locali. Tale disposizione rovescia completamente l'ottica tradizionale: la natura pubblica di una scuola non deriva più dalla caratterizzazione giuridica dell'ente gestore (statale o privato), ma dal tipo di servizio che esso fornisce e la scuola paritaria acquista una dignità che prima non possedeva perché viene riconosciuta a tutti gli effetti come pubblica. E il sistema nazionale pubblico non si può considerare tale se mancano le scuole paritarie.

Sono presenti tuttavia vari aspetti *problematici* che riguardano soprattutto il concreto della vita scolastica con un'incidenza particolarmente negativa. Tra l'altro

si può evidenziare la realizzazione del tutto inadeguata della libertà di educazione della famiglia, con interventi a favore dei genitori, degli studenti e delle scuole, ma senza una parità piena; in particolare, non è garantito il diritto costituzionale di eguale trattamento degli studenti delle scuole paritarie e il finanziamento viene rimesso alla imprevedibilità delle circostanze politiche. Questo spiega come mai solo il 10.6% degli alunni del sistema scolastico frequentano le scuole paritarie: nelle scuole dell'infanzia è il 35.4%, ma negli altri livelli non arriva al 6% (5.8% nelle elementari, 5.2% nelle superiori e nelle medie raggiunge solo il 3.4%)⁴.

Possono aiutare a formularle le conclusioni della relazione che *M. Vari* ha tenuto all'incontro nazionale organizzato nel 2005 dal Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica, su "Diritto all'istruzione e parità scolastica. Principi costituzionali, interventi normativi ed economici": "[...] tutti e tre i sistemi ipotizzati (finanziamento alla scuola, buono scuola, detrazioni fiscali) rappresentano vie ugualmente percorribili da parte della legislazione statale, per fornire i mezzi occorrenti alla scuola paritaria, attraverso un'adeguata modulazione fra gli stessi, che preveda anche l'indicazione di parametri di riferimento, utili ad orientare i sistemi stessi verso i vari principi ed interessi costituzionali che vengono in rilievo in questo campo (diritto all'istruzione, pluralismo, parità in senso sostanziale) e che devono necessariamente coniugarsi fra di loro". Pertanto, nel prossimo futuro si dispone di *tre strategie* per dare finalmente attuazione al diritto alla libertà di scelta educativa sul piano economico. Ciò dovrà essere realizzato senza indugi: infatti, "tutte le scuole del servizio educativo pubblico, indipendentemente dalla natura giuridica della gestione, devono poter essere rese accessibili considerando che sono gli stessi alunni titolari, con i genitori, del diritto all'istruzione. L'esercizio di tale diritto costituzionale richiede, in specie, che sia superata ogni discriminazione economica tra gli alunni di scuole statali e paritarie allo scopo di renderne possibile l'esercizio senza condizionamenti di sorta"⁵.

In ogni caso la strategia di lungo termine va senz'altro identificata nella proposta del card. *Ruini* all'Assemblea Nazionale sulla Scuola Cattolica che si è tenuta nel 1999. "Un tale rinnovamento [del nostro sistema formativo] può essere infatti sinteticamente rappresentato come il passaggio da una scuola sostanzialmente dello Stato a una scuola della società civile, certo con un perdurante ed irrinunciabile ruolo dello Stato, ma nella linea della sussidiarietà"⁶.

⁴ *Relazione al Parlamento sullo stato di attuazione della Legge 10 marzo 2000, n. 62*, Miur, Roma 2004, tabella 1.

⁵ VARI M., *Gli articoli 33 e 34 della Costituzione alla luce del principio di sussidiarietà e del nuovo titolo V*, Paper, in CONSIGLIO NAZIONALE DELLA SCUOLA CATTOLICA, *Incontro Nazionale "Diritto all'istruzione e parità scolastica". Principi costituzionali, interventi normativi ed economici*, Roma, Bonus Pastor, 28 febbraio 2005, 13.

⁶ RUINI C., *Prolusione*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo*. Scuola Cattolica in Italia. Secondo rapporto, Brescia, La Scuola 2000, 61.

Sistema Informativo Excelsior. I fabbisogni occupazionali delle imprese italiane nell'industria e nei servizi per il 2010

GUGLIEMO MALIZIA¹

Il rapporto Excelsior, redatto annualmente dall'UnionCamere dal 1997, analizza la domanda occupazionale delle imprese italiane nell'industria e nei servizi: quello in esame si riferisce al 2010. Secondo gli estensori di tale pubblicazione, l'Italia sta superando il periodo della recessione con un calo occupazionale più basso della media dei Paesi europei, con una crescita inferiore della disoccupazione e con un inizio di ripresa dell'attività produttiva in linea con l'andamento generale dei nostri principali concorrenti. Al tempo stesso va precisato che queste indicazioni favorevoli non riguardano tutte le componenti del mercato, né con la stessa intensità né con i medesimi tempi: inoltre, l'andamento del mercato del lavoro continua a evidenziare una diminuzione dei tassi occupazionali anche se con livelli inferiori a quelli del 2009. Inoltre, tra il 2004 e il 2009 gli occupati con qualifica professionale sono cresciuti del 3%, anche se nel 2010 le prospettive di assunzione nelle imprese private con dipendenti che li riguardano non sono positive.

Premessa

Il "Sistema informativo per l'occupazione e la formazione" Excelsior è un rapporto annuale, redatto dall'Unione Italiana delle Camere di Commercio Industria, Artigianato e Agricoltura a partire dal 1997. Tale pubblicazione tratteggia il *quadro previsionale* della domanda di lavoro e dei fabbisogni professionali e formativi espressi dalle imprese, fornendo indicazioni rilevanti specialmente per giustificare le scelte di base ai fini della progettazione della formazione, dell'orientamento e delle politiche del lavoro. L'indagine viene condotta in ogni provincia dalle Camere di Commercio e raggiunge più di 100.000 imprese di tutti i comparti e dimensioni. La

¹ Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

rappresentatività del campione e la validità della metodologia adottata permette di ottenere informazioni statisticamente significative a 12 mesi per tutte le 104 province del nostro Paese. Per la affidabilità scientifica della sua impostazione il rapporto può essere considerato a ragione la fonte più affidabile per la conoscenza dei fabbisogni professionali e formativi delle imprese.

Nella presentazione che segue verrà offerta una sintesi essenziale del Sistema Informativo Excelsior che analizza i fabbisogni occupazionali delle imprese italiane nell'industria e nei servizi per il 2010². Dopo una descrizione generale degli andamenti più significativi, questa scheda si focalizzerà sulla importanza dei titoli di studio e delle qualifiche.

1. L'andamento dell'occupazione dipendente nel corso del 2010

Secondo il rapporto, la crisi economica più lunga dal secondo dopoguerra, la presenza di un contesto produttivo e commerciale a livello internazionale fortemente cambiato in relazione alle precedenti decadi e la riorganizzazione sempre più diffusa e profonda delle aziende del nostro Paese non avrebbero prodotto sul mercato del lavoro quelle conseguenze negative ben più pesanti che ci si poteva aspettare, tranne che per la disoccupazione giovanile. Infatti, i paragoni con gli altri grandi Paesi europei mettono in risalto che l'Italia sta superando il periodo della recessione con un calo occupazionale più basso, con una crescita *inferiore* della disoccupazione e con un inizio di ripresa dell'attività produttiva in linea con la media dei nostri principali concorrenti. Un altro segnale positivo è che si nota una ripresa nel numero dei cosiddetti "posti vacanti", ossia quei posti di lavoro per i quali gli imprenditori cercano attivamente un candidato adatto al di fuori dell'azienda interessata e sono disposti a fare sforzi supplementari per trovarlo. Al tempo stesso va precisato che queste indicazioni favorevoli non riguardano tutte le componenti del mercato, né con la stessa intensità né con i medesimi tempi: inoltre, l'andamento del mercato del lavoro continua a evidenziare una diminuzione dei tassi occupazionali anche se con livelli inferiori a quelli del 2009.

Passando ai particolari, sulla base delle previsioni delle imprese dell'industria e dei servizi ci si attende nel 2010 un *movimento complessivo* che è stato quantificato in circa 802.000 entrate e 980.500 uscite: questo significa una diminuzione di 178.400 dipendenti che rappresenta una perdita di -1,5% di occupati rispetto all'inizio dell'anno. Il dato è certamente negativo, tuttavia si nota una riduzione del saldo rispetto al 2009 quando aveva toccato una diminuzione in valori assoluti

² UNIONCAMERE, *Sistema informativo Excelsior - 2010*, Volume I. Il monitoraggio dei fabbisogni professionali delle imprese italiane per favorire l'occupabilità, Volume II. Sintesi dei principali risultati del sistema di monitoraggio sui fabbisogni occupazionali delle imprese italiane nell'industria e nei servizi, Roma, 2010, 201 e 191.

di -213.000 soggetti, pari a un tasso di -1,9%. In aggiunta, l'andamento segue una diversa logica che fa ben sperare per il futuro: sono le assunzioni ad essere in aumento (da 781.600 a 802.160 o +2,6%) e, al contrario, le uscite risultano in calo (da 994.390 a 980.550 o -1,4%) per cui cresce il tasso di entrata (dal 6,8% al 7%) e diminuisce quello di uscita (dall'9,7% all'8,5%). Indubbiamente, ci troviamo di fronte a spostamenti percentuali che sono di non grande consistenza, ma quello che conta è la direzione che è senz'altro positiva e che si può riassumere in minori uscite e maggiori entrate.

Una conferma viene dai dati sul carattere stagionale o meno delle assunzioni. Nel 2009 la diminuzione si concentrava su quelle di natura "non stagionale" (-37%), mentre quelle stagionali registravano una crescita e tale andamento si spiegava con l'uso flessibile che se ne può fare e che risponderebbe meglio alle necessità delle aziende in un momento di crisi economica. Al contrario, nel 2010 le assunzioni di carattere *non stagionale* aumentano del +5,4% salendo dal 523.600 a quasi 552.000, mentre le assunzioni di lavoratori stagionali sono previste in leggera attenuazione.

Sempre sul lato positivo, va sottolineato il progresso che si riscontra nel settore *industriale*, specialmente in quello manifatturiero che invece nel 2009 era stato raggiunto maggiormente dagli effetti della crisi internazionale. È vero che si registra una diminuzione nella porzione di aziende che prevedono assunzioni, ma questa è minima (-0,8%) e va attribuita al comparto delle costruzioni e non a quello manifatturiero. In aggiunta si riduce il saldo negativo tra assunzioni e uscite che scende dal -2,6% al -2,3%; anche in questo caso sono le costruzioni quelle che risentono maggiormente della congiuntura e il saldo negativo cresce rispetto al 2009 dal -2,7% al -3,3%. La contrazione delle imprese che prevedono assunzioni è leggermente superiore nel comparto dei *servizi* (-1,4%), mentre il saldo occupazionale registra un miglioramento tra il 2009 e il 2010 per effetto di una leggera crescita delle assunzioni e di una lieve diminuzione delle uscite.

Se si passa a una disamina sul piano *territoriale*, l'andamento prevalente è quello di una riduzione diffusa del bilancio occupazionale negativo che aveva caratterizzato il 2009 e questo trend si riscontra a livello di macro-aree, di regioni e di province. Limitandoci al primo, emerge che le circoscrizioni del Nord Est e del Centro Italia si caratterizzano per un saldo occupazionale meno negativo del dato nazionale (-1,4% in entrambi i casi rispetto al -1,5%). A sua volta il Nord Ovest presenta una percentuale di poco superiore alla media italiana (-1,6%), mentre più lontano si colloca il Sud con -1,9%. In ogni caso, come si è osservato sopra, queste cifre sono tutte minori di quelle del 2009.

Il bilancio occupazionale non è il medesimo in tutte le *tipologie di lavoratori*. Nel biennio 2008-10 le figure che presentano l'andamento migliore dal punto di vista delle assunzioni sono quelle dirigenziali che nel 2009 sono diminuite del -12,6% rispetto a una media nazionale del -27,6% e che nel 2010 dovrebbero segnare una crescita del +32% rispetto a una percentuale complessiva del +2,6%: tuttavia, siccome si tratta di gruppi poco numerosi, l'andamento non è molto signi-

ficativo. Più rilevanti sono i trend che si notano per le qualifiche intermedie (quadri, impiegati e tecnici) in quanto sembrano aver superato la recessione bene: più specificamente, il calo delle assunzioni nel 2009 è stato del -24,1% e l'incremento nel 2010 si è posizionato sul +6,8% e si tratta di due dati senz'altro migliori delle medie nazionali. L'andamento è stato invece negativo per le qualifiche operaie poiché nel 2009 le assunzioni si sono ridotte in misura maggiore del tasso complessivo (-29%) e nel 2010 sono cresciute in percentuale minore (+0,9%). Tali trend sono stati rafforzati dalle uscite per cui i saldi delle qualifiche impiegatizie sono migliori della media sia nel 2009 che nel 2010 (-1,1% e -0,6% rispetto a -1,9% e a -1,5) e quelli delle qualifiche operaie sono peggiori (-2,4% e -2,2%).

Le *ragioni* più segnalate per cui le imprese pensano di procedere ad assunzioni nel 2010 risultano di due tipi come nel 2009, ma i loro andamenti nei due anni sono diversi e offrono motivi di *speranza*. Il 35,4% delle aziende interessate indicano la esigenza di sostituire dipendenti in assenza temporanea (in uscita, in maternità ed altro) e tale giustificazione non è generalmente fonte di occupazione aggiuntiva: l'aspetto positivo del dato appena ricordato va visto nella diminuzione della percentuale tra i due anni di ben 3,6 punti. La seconda ragione raccoglie il 30,8% e consiste nel riconoscimento di una domanda in crescita o in ripresa: in questo caso la percentuale è in aumento nel tempo di ben il 4% e certamente fa intravedere prospettive migliori nel futuro.

2. Le assunzioni previste per titolo di studio

Nel 2009 le persone del gruppo di età 16-64 anni in possesso di un titolo universitario hanno superato per la prima volta i cinque milioni, evidenziando una crescita in valori assoluti di oltre 1,2 milioni e in percentuale del 31,6% in paragone al 2004, cioè a soli 5 anni prima; inoltre, 4,1 milioni rientravano nelle forze lavoro e in questo caso il *balzo in avanti* è stato del 26,4%. Se si fa riferimento al totale della popolazione, i laureati costituiscono il 12,8%, mentre riguardo alle forze di lavoro essi rappresentano il 16,7%. Nel quinquennio considerato, quanti possiedono un diploma di scuola secondaria superiore hanno accresciuto la loro partecipazione alle forze di lavoro del 9%, e quanti una qualifica professionale³ del 5%, mentre i soggetti che hanno conseguito una licenza media sono diminuiti del 4,5% e quelli con al massimo la licenza elementare hanno subito un crollo di circa il 46%.

Di fronte a questa crescita dell'offerta di lavoro verso livelli medi di istruzione sempre più alti, si è registrata una evoluzione sostanzialmente *conforme* nel mondo dell'economia. Sempre nel quinquennio considerato gli occupati in possesso della laurea sono saliti del 26,5%, i diplomati del 9,5% e i qualificati del 3%; al contrario

³ Nel glossario del rapporto si intende la "qualifica professionale conseguita presso centri di formazione professionale a livello regionale o presso istituti professionali di Stato". Cfr. UNION-CAMERE, *o.c.*, Volume I, 197.

si riscontra un calo dei licenziati della media (-4,4%) e soprattutto della scuola elementare (-35,8%).

Anche l'indagine *Excelsior* conferma questi andamenti. Anzitutto, cresce la percentuale delle imprese private con dipendenti che prevedono l'assunzione di laureati e di diplomati. Più precisamente, tra il 2006 e il 2010 si riscontra un aumento del primo gruppo dall'8% al 13% e del secondo dal 40,4% al 53,9%. Se si fa riferimento alle assunzioni programmate e alla suddivisione per livelli di istruzione, emerge un andamento simile nel senso che tra il 2004 e il 2009 i laureati salgono dall'8,4% all'11,9% del totale e i diplomati dal 29,5% al 42,4%; diverso è invece il trend per i qualificati e i licenziati della media che registrano una diminuzione rispettivamente dal 21,1% al 15,3% e dal 41% al 30,4%. Se si passa al 2010, la ripresa delle assunzioni che lo caratterizza va a beneficiare i laureati che crescono del +10,3 in relazione all'anno precedente, i diplomati con +9% e i licenziati dell'obbligo con +10,4%, mentre la prospettiva è negativa riguardo ai qualificati (-19%).

In *sintesi*, gli andamenti principali possono essere identificati nella crescita dei livelli medi di scolarità attesi dalle imprese, mentre si registra un trend opposto e contraddittorio nelle assunzioni provviste di figure con la sola licenza media (in ascesa) e di quelle con qualifica (in diminuzione). Secondo il rapporto il dato sui licenziati va collegato con una diminuzione dell'offerta di lavoro in quanto le componenti della popolazione con livelli di scolarità più bassi si stanno avviando all'esaurimento e perché le figure con sola licenza media sono probabilmente presenti in numero consistente tra quanti nel periodo 2008-09 hanno perso il lavoro o sono state collocate in Cassa integrazione. "Altre sono invece le possibili letture del calo delle assunzioni di qualificati, figure di cui spesso le imprese hanno segnalato la carenza (stante la scelta dei giovani sempre più orientata alla scuola media superiore e la crescente disaffezione per le professioni manuali), o l'insufficiente preparazione professionale. Per queste l'ipotesi che si può ragionevolmente formulare è che la preferenza delle imprese, anche a causa della riorganizzazione delle attività e delle innovazioni tecnologiche introdotte, si diriga in misura più diffusa verso i diplomati, potendo contare, anche per questi, su un eccesso di offerta che mette le imprese in condizioni di vagliare i candidati con un maggiore grado di selettività"⁴.

In ogni caso va precisato che i due andamenti messi in risalto sopra, la ripresa delle assunzioni per i laureati e diplomati e la riduzione per i qualificati non si riferisce a tutti gli indirizzi di studio. Nel caso dei laureati si tratta di 10 sui 20 evidenziati dalla ricerca e in quello dei diplomati di 9 su 23. Quanto ai qualificati, le assunzioni diminuiscono in 15 su 25 e crescono in 5, in particolare negli indirizzi edili e quelli socio-sanitari.

Su questa tematica vale la pena anche ricordare i risultati di una domanda che nel 2010 per la prima volta è stata rivolta alle imprese: in concreto essa ha riguardato le *competenze* che le figure in entrate devono possedere per adempiere le fun-

⁴ *Ibidem*, 38.

zioni loro affidate. L'indagine ha messo in evidenza che le due considerate come più importanti sono risultate la capacità di lavorare in gruppo (54,8% delle risposte) e la capacità di autonomia (45,1%). Dopo queste competenze si colloca un secondo gruppo che riscuote tra il 40% e il 30% dei consensi e che comprende abilità manuali, abilità di gestire rapporti con i clienti, capacità di risolvere problemi e capacità comunicativa. In pratica 4 su sei (ad eccezione cioè delle abilità manuali e di quelle di gestire dei rapporti con i clienti) sono come le prime due di natura "trasversale". Questi risultati richiedono che il sistema educativo di istruzione e di formazione si impegni a sviluppare metodi attivi, lavoro di gruppo e competenze legate a tutte le attività lavorative, cioè trasversali.

1991-2010: 20 anni per una cultura dell'altro. Il Dossier Statistico sulla Immigrazione della Caritas

GUGLIEMO MALIZIA¹

Il Dossier Statistico sull'Immigrazione ha compiuto 20 anni durante i quali ha servito con impegno l'obiettivo di far maturare nel nostro Paese una cultura per l'altro, come è testimoniato dal successo della pubblicazione che è stato notevole. L'articolo presenta il rapporto 2010, soffermandosi prima sui trend salienti degli ultimi anni e poi sulle caratteristiche rilevanti del 2009. In Italia l'immigrazione ha assunto un carattere strutturale, è divenuta una realtà organica, ma questa situazione oggettiva trova ancora difficoltà ad essere accettata sul piano culturale. Quanto al sistema educativo le preoccupazioni più serie riguardano la capacità della scuola di integrare i figli degli immigrati e di formare tutti gli studenti a un futuro di convivenza. Forse avrebbe potuto aggiungere qualche elemento positivo in più la presentazione dei dati sulla partecipazione degli stranieri alla Formazione Professionale, aspetto che è del tutto trascurato dal Dossier.

Premessa

La prima edizione del Dossier risale al 1991 e ha rappresentato una espressione importante della considerazione che la Chiesa italiana intendeva riservare a un "segno dei tempi" come il fenomeno dell'immigrazione in atto nel nostro Paese, in Europa e sul piano internazionale². Il successo della pubblicazione è stato notevole perché viene incontro alle esigenze degli operatori sociali, dei funzionari pubblici e dei giornalisti; inoltre, è connessa strettamente con la missione pastorale della comunità cristiana che comprende non solo l'evangelizzazione e la testimonianza della

¹ Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² CARITAS e MIGRANTES, *Immigrazione. Dossier Statistico 2010*, XX Rapporto sull'immigrazione, Roma, 2010.

fedele, ma anche la promozione umana e il sostegno sociale. Qui di seguito presenterò il rapporto 2010, soffermandomi prima sui trend salienti degli ultimi anni e poi sulle caratteristiche rilevanti del 2009.

1. Crisi occupazionale, criminalità e integrazione: le tendenze principali

Le conseguenze sfavorevoli del periodo problematico che stiamo attraversando sul piano economico non hanno mancato di farsi sentire nel nostro Paese. Con particolare riferimento alla tematica del rapporto vanno richiamati *nodi* come il crollo della produzione, il calo degli investimenti, la riduzione dei posti di lavoro e del tasso di attività, la crescita della disoccupazione in valori assoluti e in percentuale. All'interno di questo quadro negativo è diminuito l'afflusso degli immigrati e parecchi tra di loro sono stati licenziati e in parte obbligati o a partire o entrare nella irregolarità.

Gli immigrati hanno anche attirato su di sé il *malcontento* della popolazione italiana come se fossero loro la causa delle problematiche richiamate sopra, mentre queste hanno ben altra origine. Le radici di tali fenomeni si trovano infatti nelle molteplici carenze del nostro sistema economico. Il ritmo di crescita del prodotto interno lordo è calato dal 3,8% degli anni '70, al 2,4% degli anni '80, all'1,4% degli anni '90, allo 0,3% degli anni 2000; il rapporto tra Pil e debito pubblico è il più elevato nell'UE avendo raggiunto il 118,2%; tra il 1980 e il 2009 la produttività è cresciuta con una media annua dell'1,2% che è nettamente inferiore a quella degli altri grandi Paesi europei.

In tale quadro economico-sociale, si comprendono le ragioni per cui l'*occupazione degli stranieri* ha registrato una crescita unicamente nei comparti che gli italiani non ritengono più appetibili. Questo andamento ha ricevuto una chiara conferma nella regolarizzazione che è stata effettuata nel 2009 con quasi 300.000 mila domande.

Secondo stime recenti l'apporto degli immigrati alla *produzione del Pil* è quantificabile nella cifra dell'11,2%: è un dato che rende indifendibile l'opinione di chi vede negli stranieri un problema per la crescita del nostro Pil, mentre al contrario essi rappresentano un contributo prezioso e insostituibile per il suo sviluppo. La ragione di questa valutazione positiva va ricercata nella funzione complementare che il loro lavoro svolge per cui il loro apporto facilita l'emergere di opportunità occupazionali più favorevoli per gli italiani.

Nessuno vuole contestare la necessità di prevedere delle norme per il loro inserimento, purché sia assicurata la loro *funzionalità*. Da questo punto di vista, non pare affatto conveniente l'allontanamento di lavoratori che hanno trovato una collocazione adeguata sul piano occupazionale, anche se hanno perso temporaneamente il posto perché lo potrebbero ritrovare, una volta passata la crisi. Come raccomanda la Commissione Europea, sarebbe anche opportuno estendere i rimpatri assistiti anche

agli immigrati irregolari, per ridurre lo scandalo del traffico di esseri umani e l'allargamento patologico del mercato del lavoro non regolare.

A partire dalla metà degli anni '90, in seguito alla crescita considerevole dei flussi migratori verso il nostro Paese, si è diffusa nella popolazione italiana la tendenza ad additare negli stranieri la *causa della criminalità*. Pertanto, il Dossier ha condotto vari studi e ricerche per verificare la fondatezza di tali accuse e le investigazioni che sono state realizzate hanno messo in risalto che i fattori prevalenti vanno trovati in altre direzioni. In particolare, i risultati degli studi hanno messo in evidenza una serie di punti fermi che vale la pena citare con le stesse parole del Rapporto:

“1. la criminalità in Italia è aumentata in misura contenuta negli ultimi decenni, nonostante il forte aumento della popolazione straniera, e addirittura è andata diminuendo negli anni 2008 e 2009;

2. il ritmo di aumento delle denunce contro cittadini stranieri è molto ridotto rispetto all'aumento della loro presenza, per cui è infondato (e non solo per il Dossier) stabilire una rigorosa corrispondenza tra i due fenomeni [...];

3. poiché la paura degli italiani riguarda in prevalenza i nuovi ingressi, il Rapporto del Cnel [sugli indici di integrazione (2010)] ha mostrato che il tasso di criminalità addebitabile agli immigrati venuti ex novo nel nostro Paese è risultato, nel periodo 2005-2008, più basso rispetto a quello riferito alla popolazione già residente;

4. quanto al confronto tra il tasso di criminalità degli italiani e quello degli stranieri, una metodologia rigorosa, basata sui dati Istat del 2005 con la presa in considerazione di classi di età omogenee e le denunce riguardanti gli immigrati in posizione regolare, ha stabilito che italiani e stranieri hanno nel complesso un tasso di criminalità simile;

5. lo stesso coinvolgimento criminale degli immigrati irregolari, innegabile ma di difficile quantificazione e spesso indirettamente conseguente alla stessa irregolarità della presenza, va esaminato con prudenza e rigore in un Paese in cui entrano annualmente decine di milioni di turisti e vengono rilasciati circa 1 milione e mezzo di visti per vari motivi, di cui solo una quota minoritaria per un inserimento stabile.

Queste linee interpretative [...] non devono portare ad 'abbassare la guardia', bensì a vincere i preconcetti e a investire maggiormente sulla prevenzione e sul recupero, coinvolgendo i leader associativi degli immigrati [...]”³.

L'ultima tematica da considerare riguarda il rapporto tra *immigrazione e integrazione*. In proposito esiste un consenso generale che i due processi devono procedere di pari passo. Il governo ha presentato un piano per l'integrazione nella sicurezza, dandogli come titolo "Identità e incontro", e lo ha proposto come la via italiana all'integrazione in quanto si differenzerebbe dai modelli sia dell'assimilazione sia della multiculturalità. L'offerta è focalizzata su diritti e doveri, responsabilità e opportunità in una concezione di reciprocità di relazione. Gli interventi sono centrati sul protagonismo della persona e degli attori sociali più che sulle iniziative dello

³ *Ibidem*, 9-10.

Stato e sono articolati intorno a 5 assi: l'educazione e l'apprendimento, dalla lingua ai valori; il lavoro e la formazione professionale; l'alloggio e il governo del territorio; l'accesso ai servizi essenziali, l'attenzione ai minori e alle seconde generazioni.

Il testo contiene vari elementi *positivi* quali: aperture significative verso il pubblico impiego; il riconoscimento di varie criticità del passato; la definizione di orientamenti di azione; l'adozione del principio che le proposte avanzate debbano essere monitorate attentamente per verificare la loro reale efficacia. Una carenza del documento può essere identificata nell'accoglienza della concezione della natura temporanea e rotatoria delle migrazioni, mentre ormai si va affermando la convinzione che essa stia assumendo un carattere sempre più stabile. In ogni caso, ciò che può essere veramente determinante è che il piano del governo venga inteso come un supporto a un processo in cui integrazione e pari opportunità procedano con lo stesso passo, superando pregiudizi e formando i nuovi cittadini di cui l'Italia necessita per affrontare in maniera vincente le sfide del futuro.

2. Andamenti significativi dell'immigrazione nel 2009

Nel periodo monitorato dal Dossier la popolazione immigrata è cresciuta di quasi 20 volte: inoltre, l'incremento ammonta a circa 3 milioni di unità nel decennio e a quasi 1 milione nell'ultimo biennio. All'inizio del 2010 la cifra registrata dall'Istat raggiunge i 4 milioni e 235 mila persone, mentre il Dossier presenta una stima di *4 milioni e 919 mila* se si comprendono tutti soggetti regolarmente soggiornanti per cui si può parlare di 1 immigrato ogni 12 residenti.

In Italia l'immigrazione ha assunto un carattere strutturale, è divenuta una realtà *organica*: pertanto essa comporta conseguenze demografiche che si riflettono a livello interculturale. Tra il 1996 e il 2008 i matrimoni misti ammontano a 250 mila quasi, oltre mezzo milione di persone hanno ottenuto la cittadinanza, circa 600.000 stranieri sono nati direttamente in Italia, ogni anno i figli di madre straniera toccano quasi i 100.000 e gli ingressi per ricongiungimenti familiari superano i 100.000. Di fronte all'invecchiamento crescente della popolazione del nostro Paese, gli immigrati svolgono un ruolo importantissimo di ringiovanimento non solo sul piano demografico, ma anche lavorativo.

La più numerosa delle *collettività* straniere presenti in Italia è quella romena con circa 1 milione di persone; a loro volta albanesi e marocchini occupano le posizioni successive con mezzo milione di presenze circa, mentre cinesi e ucraini raggiungono quasi la cifra di 200.000. Se si prendono in considerazione le provenienze per continenti, allora per primi vengono gli europei che sono la metà del totale, seguiti dagli africani con un quinto, gli asiatici un sesto e gli americani un decimo.

Quanto al *luogo di residenza*, vengono preferite l'Italia Settentrionale e quella Centrale rispetto alla Meridionale. I comuni con una maggiore presenza di immigrati sono Roma con 300.000 e Milano con 200.000, ma gli immigrati si concentrano anche in piccoli centri.

La presenza degli immigrati si dimostra sempre più funzionale alle necessità delle *famiglie* e delle *imprese*. Il Dossier mette in evidenza che gli immigrati versano nelle casse pubbliche più di quanto ricevono in forma di prestazioni e servizi sociali. Essi costituiscono il 10% dei lavoratori dipendenti e risultano indispensabili in alcuni comparti come l'assistenza alle famiglie, i servizi, l'agricoltura, l'edilizia e alcuni settori industriali. Inoltre, la loro presenza è in crescita nel lavoro autonomo e imprenditoriale. Dato che l'immigrazione assicura un contributo importante alla crescita dell'Italia, gli interventi a livello politico dovranno impegnarsi a eliminare le normative non più funzionali come quelle sulla cittadinanza e invece rispondere in maniera efficace alle esigenze di partecipazione dei nuovi cittadini.

Passando alla situazione nel sistema educativo di istruzione e di formazione, va anzitutto osservato che nel 2009-10 gli *studenti* con cittadinanza straniera sono saliti a 673.592 e si caratterizzano per una crescita rispetto all'anno precedente di 44.655 iscritti che corrisponde a un incremento percentuale del 7,1%. In proposito si deve subito precisare che per il secondo anno consecutivo si nota un ridimensionamento dei tassi di crescita.

Di fronte a questa tendenza all'aumento sarebbe sbagliato reagire in maniera preoccupata, anche se tali atteggiamenti non mancano tra la popolazione. Infatti, non bisogna dimenticare che nel periodo 2007-10 la presenza degli italiani nelle scuole è stata raggiunta da una diminuzione dell'1,7%, mentre gli alunni stranieri sono saliti del 34,6%. Tale andamento ha comportato un aumento della incidenza di questi ultimi sul totale: nel 2009-10 la relativa percentuale si caratterizza per una media del 7,5% sul totale che diventa l'8,1% nella scuola dell'infanzia, l'8,7% nella primaria e l'8,5% nella secondaria di 1° grado, mentre scende al 5,3% nella secondaria di 2° grado e il 3,1% nell'università. Pertanto, anche in questo caso, di fronte a un'Italia che invecchia, il *ricambio generazionale* è garantito unicamente o quasi dalla presenza di studenti immigrati.

Il livello che si distingue per il numero *più elevato* di alunni è rappresentato dalla scuola *primaria* con una cifra di ben 244.457, pari al 36,3% del totale degli studenti stranieri iscritti al nostro sistema educativo. Seguono la secondaria di 1° grado con 150.279 o il 22,3% e quella di 2° grado con 143.224 o il 21,3%: quest'ultima ha registrato un rapido incremento proprio negli ultimi anni. La scuola dell'infanzia appare un poco staccata con 135.632 bambini stranieri, pari al 20,1%. Questi dati confermano con grande chiarezza l'impegno delle famiglie immigrate alla piena partecipazione sociale nella vita del Paese. Non pare inoltre che i genitori discriminino i figli in relazione al sesso, dato che le ragazze costituiscono il 47,5% sul totale degli alunni stranieri e, soprattutto, rappresentano il 50,3% degli iscritti alle secondarie di 2° grado.

La frequenza di quest'ultimo livello, anche se elevata, risulta caratterizzata da una *integrazione subalterna*. Infatti gli studenti stranieri frequentano per la più gran parte due sole tipologie di secondaria di 2° grado e cioè gli istituti tecnici e professionali (in particolare essi sono il 37,5% nei primi e il 40,9% nei secondi rispetto al totale degli alunni stranieri della secondaria superiore). Questi raggiungono appena

il 10% nel liceo scientifico e le percentuali nelle altre tipologie sono veramente minoritarie. In sintesi, è “come se la sola sicurezza garantita loro [ai cittadini immigrati], nell’epoca delle politiche migratorie improntate alla ‘difesa dallo straniero’ sia quella di rimanere sempre e preferibilmente ai margini o in basso alla scala sociale”⁴.

Se si prova ad andare oltre la nazionalità giuridica, emerge che il 39,1% degli studenti considerati come stranieri è *nato in Italia* da genitori che, dopo essere venuti nel nostro Paese, hanno deciso di risiedervi in maniera definitiva. Tale dato vuol dire che in media ogni 10 iscritti stranieri ben 4 vanno ritenuti di seconda generazione e la proporzione sale a 5 nella scuola primaria e a 8 in quella dell’infanzia: pertanto, si può concludere che non si tratta più solo di immigrazione, ma che ci troviamo di fronte a una vera e propria ridefinizione della società italiana. Da questo punto di vista bisognerà anche ritornare sull’introduzione del tetto del 30% al numero degli alunni stranieri nelle classi, in quanto se la società è cambiata anche la scuola deve farlo, adattando i suoi metodi e strumenti, e soprattutto perché si ha che fare con una generazione figlia dell’immigrazione, nata e cresciuta in Italia e, quindi, straniera solo per una definizione giuridica.

A questo punto sorge evidente la domanda se e in che misura la mentalità delle famiglie e dei giovani italiani si stia adeguando ai cambiamenti appena ricordati e quali siano le relazioni tra le famiglie immigrate e i loro figli da una parte e le scuole dall’altra. Le ricerche mettono in evidenza il forte *ritardo della società* rispetto ai mutamenti in atto. Gli studenti italiani risultano poco informati e presentano atteggiamenti di preoccupante chiusura, né migliore appare la situazione dei loro genitori per cui alcuni di loro ritirano i figli dalle scuole in cui la frequenza degli alunni stranieri sia elevata. Inoltre, la partecipazione alla vita della scuola è tutt’altro che soddisfacente da parte dei genitori sia italiani sia stranieri che rivelano pure notevoli difficoltà nei contatti reciproci.

Nell’anno accademico 2008-09, gli stranieri iscritti alle *università* ammontano a 54.707, pari al 3,1% del totale; nonostante una presenza percentuale inferiore a quella nelle scuole, tuttavia va notato che il loro numero è aumentato del 5,6% rispetto al 2007-08. Il 60% quasi è concentrato in quattro facoltà: economia, medicina e chirurgia, ingegneria, lettere e filosofia. La circoscrizione geografica con il maggior numero di studenti stranieri non è il l’Italia Settentrionale come nel caso della residenza, ma quella Centrale e in questo caso la distribuzione segue la collocazione delle principali sedi universitarie. Il continente più rappresentato è evidentemente l’Europa con il 60% quasi e sono gli albanesi ad occupare il primo posto tra le nazionalità: numeri significativi si riscontrano anche tra i greci, i cinesi, i romeni e i camerunensi. Da ultimo, l’incidenza sui laureati è inferiore a quella sugli iscritti, il 2,1% rispetto al 3,1%.

Certamente in questo ambito del sistema educativo, le preoccupazioni più serie riguardano la capacità della scuola di integrare i figli degli immigrati e di formare

⁴ *Ibidem*, 190.

tutti gli studenti a un futuro di convivenza e di attitudine alla pluralità. Al tempo stesso, non va dimenticato che l'Italia ha compiuto dei progressi notevoli nella direzione del riconoscimento dell'immigrazione come componente stabile della società. Forse avrebbe potuto aggiungere qualche elemento positivo in più la presentazione dei dati sulla partecipazione degli stranieri alla Formazione Professionale, aspetto che è del tutto trascurato dal Dossier.

Rossi G. (a cura di), *Quali politiche per l'integrazione nell'Italia del XXI secolo?* Milano, LED Edizioni Universitarie di Lettere Economia e Diritto, 2009, pp. 155.

Interventi concreti mirati a realizzare l'integrazione degli studenti con cittadinanza non italiana non sono mancati nel nostro Paese. Si può incominciare con il mettere in evidenza un gruppo di azioni più consolidate quali: le pratiche di accoglienza alla cui messa a punto e diffusione hanno contribuito in particolare i centri interculturali; gli interventi per l'insegnamento dell'italiano; le iniziative a favore delle famiglie soprattutto nel campo delle problematiche linguistiche; l'intervento di mediatori culturali e linguistici. A sua volta, la formazione professionale ha offerto opportunità per certificare almeno parzialmente diplomi e competenze nei casi di titoli ottenuti all'estero che non trovano in Italia riconoscimento, per creare attraverso corsi specifici occasioni di impiego a categorie di immigrati istruiti, per fornire luoghi di incontro, dialogo e scambio culturale e per facilitare il recupero di giovani a rischio di emarginazione.

Un'area problematica di particolare rilevanza è costituita dalle azioni per l'intercultura. Se è un ambito in cui certamente non sono mancati progressi rilevanti, è anche vero che si registrano carenze tutt'altro che marginali, anche perché il cammino percorso finora è attribuibile più alla buona volontà dei singoli insegnanti e di qualche dirigente che non a iniziative di natura istituzionale. Infatti, è lo stesso concetto di educazione interculturale che può risultare vago e vuoto alla prova dei fatti; a ciò si aggiunge che è stata più spesso concepita come un'appendice dell'attività scolastica tradizionale e non come un modello nuovo di insegnamento apprendimento la cui applicazione richiedeva cambiamenti profondi nell'impostazione dei processi pedagogici e didattici; inoltre, non è mancato che tutta l'operazione si sia tradotta in attività di "marketing" o di "maquillage" realizzata dagli istituti per accrescere le iscrizioni e rimanere competitivi.

Pertanto, un'altra priorità delle politiche scolastiche e formative in tema di integrazione riguarda il consolidamento dell'educazione interculturale. Un miglioramento veramente sostanziale consisterebbe senz'altro in un ripensamento del sistema educativo di istruzione e di formazione in una chiave veramente interculturale. In ogni caso un processo di insegnamento apprendimento ispirato a tale modello strategico dovrà realizzare un esercizio reale del dialogo tra le diversità, evitando di limitarsi con semplice gusto "museografico" agli elementi più eclatanti e curiosi degli usi propri degli studenti immigrati.

Il volume in esame raccoglie le principali relazioni tenute al Convegno della Sezione Politica sociale dell'Associazione Italiana di Sociologia, svoltosi a Urbino nel settembre 2007. Al focus dell'attenzione sono state poste le politiche di integrazione realizzate a livello locale, al fine di individuare i principi, le modalità di attuazione degli interventi, gli esiti prodotti e le possibili ipotesi di finanziamento. La sfida dell'integrazione, per essere compresa sotto il profilo sociologico, ha bisogno sia di un apparato concettuale di analisi adeguato al livello di complessità del fenomeno (oggetto della prima parte del volume), sia di politiche in grado di produrre inclusione, generando o ri-generando i legami sociali di appartenenza (oggetto della seconda parte del volume). La pubblicazione non si limita al momento dell'analisi e dell'interpretazioni che, in ogni caso, sono apprezzabili dal punto di vista scientifico, ma cerca di delineare la transizione verso nuovi scenari di welfare caratterizzati da un modello societario plurale nel quadro del principio di sussidiarietà.

G. Malizia

MARASCHINI W., *Bravi in matematica*, Milano, Bruno Mondadori, 2008, pp. 180.

A molti formatori della Formazione Professionale, impegnati nell'area dell'asse matematico, oltre che ai docenti di altri tipi di scuola, sarà capitato di avere a che fare con ragazzi in sofferenza con questa materia, soprattutto per i dolenti e poco affettuosi ricordi che si portano dentro. Ma anche a molti adulti capita di non aver chiuso i conti con questa disciplina percepita magari come difficile, astrusa, fredda e antipatica. Per tutte queste persone Walter Maraschini, docente di Matematica e Fisica in una scuola superiore di Roma ed esperto di Didattica della Matematica, ha scritto questo splendido libro.

La prima parte è una riflessione, per molti tratti infarcita di gustosi racconti autobiografici, sulle sensazioni e le emozioni, non sempre positive, che la matematica vissuta a scuola può generare in chi spesso la subisce ma può anche imparare ad appassionarsene. L'autore dimostra una spiccata sensibilità storica e, in particolare, letteraria, che si riflette sia nello stile che nei frequenti riferimenti a scrittori italiani e stranieri (Dante, Filippo Tommaso Marinetti, Thomas Mann, Marcel Proust, Jorge Luis Borges, per citarne solo alcuni). Tutto questo rende la lettura della prima parte assai gradevole anche per chi della matematica conserva solo vaghe memorie scolastiche. In questo senso, mi sembra che il libro sia pienamente riuscito nel suo intento dichiarato e riesca davvero a tracciare della matematica un ritratto benevolo che la umanizza e fa venir voglia di avvicinarvisi.

Sempre di questa parte, ritengo utile sottolineare la presenza di ampi brani che descrivono, in modo denso ed accurato, la sua pratica didattica (cfr., ad esempio, il cap. 6). L'autore propone un saggio esemplare di come la descrizione dettagliata e la narrazione di concrete situazioni didattiche realmente vissute possono stimolare la riflessione sulla propria pratica di insegnamento, che assume così statuto di fonte del sapere stesso sull'insegnamento. In questo modo, l'autore suggerisce, a mio avviso, anche una via percorribile per una formazione dei formatori che, sollecitati a narrare la propria esperienza, possono anche abitarla con maggiore densità riflessiva.

La seconda parte del libro presenta, con un taglio divulgativo e accessibile anche ai profani, alcuni temi matematici, scelti tra quelli più vicini alla matematica di tutti i giorni (grafici, differenze e rapporti), "...*affinché se ne comprenda meglio il senso, il linguaggio e gli strumenti*", oppure volutamente tra quelli più distanti dalla quotidianità (l'infinito, il caso, le diverse geometrie, il teorema di Gödel e la questione dei limiti della conoscenza), "...*affinché se ne apprezzi il metodo di indagine applicato a questioni più generali*".

Da ultimo, l'autore affida al lettore il compito di elaborare – e magari di praticare – una sua personale sintesi tra gli aspetti soggettivi e biografici e i grandi temi della riflessione matematica.

Completa il libro una sezione dal titolo "Indicazioni per approfondimenti", che offre una ricca bibliografia ragionata utile sia per sviluppare ulteriormente i temi trattati nella seconda parte del libro, sia per chi insegna matematica (vedi in particolare, oltre ai testi presentati sulla didattica e sull'apprendimento, anche quelli sulla storia della matematica – e dei matematici –, sui giochi logici e matematici e sui rapporti tra letteratura e matematica).

La lettura del libro, oltre a contribuire a riavvicinare anche i più riottosi a questa scienza, può essere davvero utile a quei docenti che sono interessati a capire perché molti dei loro allievi non capiscono e, forse anche per questo, non amano la matematica.

Giuseppe Tacconi

RICCADONNA A. - CRIPPA R., *AutoCad - Imparare disegnando*, Milano, Editore Ulrico Hoepli Milano, 2011, pp. 185.

Di fronte alla pubblicazione di un testo didattico sul disegno CAD può essere spontaneo chiedersi se non sia già stato scritto tutto sui software utilizzati in questo campo, o se non siano già sufficienti le numerose informazioni contenute nei manuali che accompagnano tali programmi per poter imparare il loro utilizzo.

AutoCAD – Imparare disegnando si presenta come una guida che conduce l'allievo per mano nell'apprendimento di uno dei software dedicati al disegno assistito dal calcolatore più in uso nel mondo del lavoro, industriale e civile.

Il metodo formativo seguito, validamente sperimentato negli ultimi anni dai Centri di Formazione Professionale CNOS/FAP, tende a far prendere confidenza con l'ambiente del disegno virtuale introducendo gradualmente le sue caratteristiche di interfaccia, i diversi comandi e le loro potenzialità. Il testo è suddiviso in Unità formative omogenee dove gli argomenti prima sono enunciati nei loro elementi teorici, poi vengono immediatamente sperimentati dall'allievo realizzando al calcolatore gli esempi utilizzati nell'esposizione teorica (da qui il sottotitolo "Imparare disegnando").

Gli Esercizi posti al termine di ogni Unità formativa hanno lo scopo di consolidare le competenze operative dell'apprendista disegnatore CAD attraverso l'esecuzione di disegni geometrici o di oggetti: alcune volte essi vengono proposti guidando l'allievo nelle diverse fasi esecutive; altre volte viene lasciata completa autonomia di realizzazione.

Il testo è accompagnato anche da un buon numero di Esercitazioni a difficoltà crescente, che possono essere opportunamente utilizzate dall'insegnante per la fase di apprendimento o per i momenti di verifica.

Nel chiudere queste brevi note di presentazione, desideriamo esprimere un particolare ringraziamento al CFP "Bearzi" di Udine per aver concesso di servirci in questo testo della metodologia didattica e di numerosi disegni realizzati nel proprio centro di formazione. Ringraziamo fin d'ora colleghi e allievi che vorranno segnalare eventuali errori o fornire suggerimenti per migliorare l'impostazione dell'opera.

Nota. Questa nuova edizione è aggiornata secondo la versione AUTOCAD 2010. Il CD- ROM allegato al volume contiene materiale per il lavoro personale dell'allievo. Nella cartella Esempi sono raccolti i file riferiti all'attività Impariamo disegnando, che l'allievo può aprire, modificare secondo le indicazioni del testo e salvare sul disco fisso del calcolatore in una cartella personale.

La cartella Esercizi contiene i file necessari allo svolgimento degli Esercizi proposti al termine di ogni Unità formativa. Una volta terminato il disegno, l'allievo salverà nella cartella personale del disco fisso il file generato, assegnando a quest'ultimo il nome indicato dal testo dell'esercizio.

La cartella Esercizi contiene i file necessari allo svolgimento degli Esercizi proposti al termine di ogni Unità formativa. Una volta terminato il disegno, l'allievo salverà nella cartella personale del disco fisso il file generato, assegnando a quest'ultimo il nome indicato dal testo dell'esercizio.

La nuova edizione è stata arricchita di numerosi file di disegno, con Esercizi svolti nelle tre aree di applicazione: elettropneumatica, civile e meccanica.

Adriano Riccadonna – Raffaele Crippa

CASTOLDI M., *Didattica generale*, Milano, Mondadori, 2010, pp. 315.

Il quadro di riferimento è costituito da una serie di novità sul piano pedagogico-didattico che si sono fatte strada a cavallo dei due millenni. Si può iniziare dalla tendenza a collegare il più strettamente possibile, teoria e pratica, intellettualità e operatività, saperi teorici e saperi d'azione, conoscenze e abilità, senza negarli nella loro peculiarità ma facendoli proficuamente interagire. Così pure è evidente l'interesse per una integrazione tra la cultura tecnico-scientifico-informatica e quella umanistico-letteraria-antropologica. In modo simile, a livello di concezione del processo di apprendimento, al di là delle polarizzazioni e dei comportamenti puramente reattivi, l'ideale viene a porsi non solo sulla priorità logico-ontologica dell'apprendimento rispetto all'insegnamento, ma anche nel primato della "inventio" sulla "doctrina", del processo costruttivo e ricostruttivo personalizzato sulla trasmissione nozionistica del vissuto, e dell'esperito sul concettualizzato e sulle conoscenze acquisite.

In questa stessa ottica si possono leggere alcuni punti di non ritorno che la coscienza pedagogica contemporanea ha fatto o cerca di fare propri. Anzitutto, va ricordata la prospettiva dell'educazione permanente (per tutta la vita, di tutta la vita, in tutte le situazioni di vita) che ha trovato la sua espressione compiuta nel diritto all'apprendimento per tutta la vita. In connessione con una concezione processuale dell'apprendere si è affermata la centralità dei soggetti che apprendono, rispetto all'intervento istruzionale, formativo, educativo. In terzo luogo, si è imposta l'idea che non si tratta solo di sapere, saper fare e saper essere, ma anche di saper vivere insieme con gli altri. In rapporto a ciò vengono ad essere privilegiate anche strategie di apprendimento che non solo cercano di coniugare vissuti e concettualizzazione o concettualizzazioni e operatività, ma che spingono ad apprendere cooperativamente, dialogicamente e parimenti a pensare «glocalmente» (cioè tenendo in connessione il personale, il locale, il nazionale, l'internazionale, il mondiale, il generazionale, l'umano). Contemporaneamente, si è venuta affermando l'istanza della comunità educativa come luogo, ambiente e, ultimamente, soggetto dell'apprendimento, nella sua diversificazione interna, nella sua connessione con il territorio, nella sua necessaria coordinazione con il lavoro educativo delle altre agenzie sociali di socializzazione, educazione, istruzione, formazione.

Il volume in esame si colloca in maniera originale e scientificamente fondata entro questo quadro. La pubblicazione nasce dall'esperienza dei corsi di didattica generale condotti presso l'università di Torino e mira ad offrire agli studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione primaria e della scuola di specializzazione degli insegnanti di scuola secondaria alcuni fondamentali del sapere didattico, una specie di denominatore comune da ricontestualizzare e vivificare in rapporto agli specifici ambiti disciplinari. Venendo più nei particolari, nella prima parte l'Autore ha identificato dieci parole chiave della didattica con l'intento di discutere criticamente ciascuna di esse, di evidenziarne le relazioni e di offrire alcuni spunti di approfondimento e di lavoro pratico. La seconda mette in evidenza le principali linee del sapere didattico che trovano un centro unificante nella relazione tra il costruito di competenza e il sapere didattico. La terza sezione ritorna sull'operativo e offre dei brevi resoconti di esperienze didattiche caratterizzate dall'impiego di alcune specifiche metodologie.

Si può senz'altro affermare che il volume realizza pienamente quella che è l'intenzione fondamentale dell'Autore: offrire un'idea di sapere didattico pensato come un anello ricorsivo tra teoria e pratica, in una dinamica incessante tra alimentazione teorica, esperienza d'aula e riflessione sull'esperienza.

Guglielmo Malizia

CORAZZONE C. - LANGE F., *Fondamentali universali inviolabili indivisibili. Strumenti per un'educazione partecipativa ai e per i diritti umani*, Roma, LAS, 2009, pp. 219.

Il volume affronta una tematica di grande rilevanza, quella cioè dalla educazione dei giovani ai diritti umani. In proposito, è sufficiente richiamare alla mente che le società contemporanee presentano tra i nodi fondamentali, l'esclusione sociale, le diseguaglianze etniche, nazionali e religiose, la mondializzazione. L'educazione ai diritti umani affronta tali questioni ed è in grado di offrire conoscenze, competenze e valori adeguati a risolvere le difficoltà che le tematiche su citate comportano. Inoltre, i giovani risultano realmente interessati ai diritti umani e pronti a partecipare effettivamente alla società nel quadro delle associazioni e dei gruppi giovanili.

L'approccio da seguire in questo ambito deve partire dalla centralità della persona che apprende: per essere efficace l'educazione ai diritti umani va fondata sui bisogni, le preferenze, le capacità e le attese dell'educando. L'impostazione deve essere globale e comprendere non solo la scuola, ma anche l'università, l'educazione degli adulti, l'educazione non-formale e informale, le conoscenze, le competenze e i valori in un quadro di apprendimento per tutta la vita. Per superare l'etnocentrismo bisognerà dare il massimo di spazio all'approccio interculturale; a sua volta, l'innovazione va costruita sulle riflessioni e le prassi migliori esistenti attualmente.

L'approccio metodologico dovrà essere non solo centrato sull'educando, globale e pluralista, ma avrà un carattere pratico e porterà all'acquisizione di capacità di agire e di risolvere i conflitti. Tutto ciò significa far partecipare direttamente gli educatori alla elaborazione, al seguito, alla messa in opera e alla valutazione delle proprie innovazioni pedagogiche; incoraggiare la risoluzione dei problemi sociali concreti, a partire dalla competenza e dall'esperienza pratica degli educatori; promuovere il cambiamento educativo muovendo dalla base; operare per una più grande autonomia degli attori educativi, al fine di permettere loro di realizzare azioni specifiche, in collegamento con le collettività locali interessate, la società civile e i partner sociali; incoraggiare la messa in rete, i progetti e le attività congiunte, e la comunicazione tra educatori sul campo e decisori.

Il volume consiste in una guida di strumenti per un'educazione partecipativa ai e per i diritti umani che è stata elaborata sulla base della esperienza realizzata tra il 2005 e il 2007 nella Repubblica Dominicana con la rete dei Centri per bambini in situazione di strada "MDB-Muchachos y Muchachas" con Don Bosco. Tale esperienza ha coinvolto attivamente 330 educatori e 12 Centri MDB ed è stata raccolta in un manuale «Vive la Vida; Vivan todos los derechos para todos!» pubblicato in spagnolo a Santo Domingo nel gennaio 2008 e utilizzato per l'elaborazione di un corso di autoformazione on line in tre lingue (italiano, inglese e spagnolo).

La guida, dedicata a insegnanti ed educatori, è suddivisa in otto moduli tematici strutturati con approfondimenti, proposte di attività e strumenti (film, canzoni, fumetti, sitografia, bibliografia) ed è volta ad offrire strumenti assio-pratici ed interdisciplinari di promozione della giustizia, della solidarietà, di educazione alla cittadinanza mondiale attiva e responsabile, di educazione non solo *ai* ma anche *per* i diritti umani.

Il volume costituisce un ottimo strumento per aiutare gli educatori ad appropriarsi di fondamentali dati cognitivi e di adeguate metodologie fruendo di moduli tematici, ciascuno articolato in maniera originale. All'interno di questi, particolare rilievo è dato alle proposte di attività partecipative e dinamiche, miranti a stimolare la capacità creativa di educatori e discenti.

Guglielmo Malizia

MORTARI L. (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano, Bruno Mondadori, [testi di Paola Dusi, Claudio Girelli, Chiara Sità, Giuseppe Tacconi], 2010, pp. 313.

Il libro racconta (è proprio il caso di utilizzare questo verbo, perché gli autori danno conto del loro percorso come se si trattasse di un viaggio per mare, alla ricerca di terre sconosciute) un'esperienza di ricerca coordinata da Luigina Mortari e condotta da un gruppo di ricercatori/trici del Centro di ricerche educative e didattiche (Cred) dell'Università di Verona.

L'oggetto della ricerca è il "sapere del fare scuola che viene agito, ma del quale non restano indizi" (1). Si tratta di quel sapere rilevante che i docenti sviluppano nella loro esperienza, affrontando quotidianamente i problemi che le concrete situazioni pongono a chi insegna e riflettendo su di essi.

Il saggio introduttivo di Luigina Mortari (1-44) è dedicato a questioni di metodo e mira a fondare la scelta di adottare un approccio fenomenologico nella ricerca empirica, che guidi nel far emergere le qualità essenziali estesamente presenti nelle pratiche didattiche degli insegnanti esperti.

L'attenzione al metodo è rivolta al rigore epistemico ma è anche consapevole della responsabilità etica che fare ricerca in questo modo comporta.

La ricerca, avviata nel 2007 e conclusasi nel 2009, ha coinvolto 35 insegnanti di ogni ordine e grado (dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado), scelti tra coloro che i/le colleghi/e indicavano essere punti di riferimento nelle loro realtà scolastiche. Attraverso interviste conversazionali e ricorsive, focalizzate sull'esperienza, i ricercatori hanno raccolto ricche testimonianze sulla pratica di questi docenti esperti. L'analisi, condotta in modo rigoroso, ha consentito di focalizzare l'attenzione sulle questioni rilevanti, i "problemi viventi" del fare scuola e di tratteggiare le caratteristiche essenziali di questa pratica.

Nelle due parti in cui si articola il volume, Dusi, Girelli, Sità e Tacconi tentano di dar conto dei risultati di questa analisi facendo ampio ricorso alle parole stesse dei parlanti e distinguendo tra le pratiche che caratterizzano l'"agire in classe" e le condizioni che facilitano l'agire.

La prima parte (69-210) illustra le seguenti pratiche: la valorizzazione continua dell'esperienza (che significa offrire la possibilità di operare scelte, di interrogarsi, di sbagliare e ricominciare; di costruire narrazioni e conversazioni a partire dall'esperienza; di assumere un ruolo attivo nel processo di apprendimento); la cura del pensare (che significa: promuovere processi di pensiero consistenti e far ricercare interpretazioni, ipotesi, collegamenti); l'attenzione a far trovare senso nell'imparare (che significa: mettere gli allievi nelle condizioni di dare senso a ciò che viene loro proposto; far sì che i saperi acquistino "sapore" e vengano ricreati; far sperimentare la valutazione come ricerca del senso); la costruzione del senso di essere parte di una comunità (che significa: aver cura della relazione, voler bene e costruire comunità).

La seconda parte (211-304) illustra le condizioni che consentono di agire bene: lo stare in dialogo continuo con le situazioni, assumendo un habitus riflessivo; l'essere in ricerca come atteggiamento insieme riflessivo ed etico e il sapersi costantemente in formazione; il confronto e l'interazione con i colleghi; la tessitura di alleanze educative con le famiglie e con il territorio.

In questo "dar voce" ai docenti, rilevando la positività del sapere che può maturare nell'esperienza, la ricerca assume anche una valenza politica, soprattutto oggi, in un tempo in cui assistiamo ad un processo di delegittimazione sociale della categoria degli insegnanti.

Gustavo Mejia Gomez