

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 28 - n. 3 Settembre-Dicembre 2012

INDICE

Editoriale

3

Studi e ricerche

PELLERÉY M., *Il ruolo della ragione nei processi formativi - Un approfondimento della dimensione cognitiva nel quadro del triplice riferimento educativo "ragione, religione, amorevolezza" di don Bosco*

25

SALERNO G., *Riforma del lavoro e sistema educativo della Istruzione e Formazione Professionale*

41

TURRINI O., *Politiche di coesione e nuova programmazione 2014-2020*

51

BECCIU M. - COLASANTI A.R., *L'invecchiamento attivo: la prospettiva psicologica*

63

Progetti e esperienze

FRANCHINI R., *Pad-agogia: tablet e didattica nei Centri di Formazione Professionale (CFP) del CNOS-FAP*

77

GOTTI E., *L'esame di qualifica e di diploma professionale nel sistema di Istruzione e Formazione Professionale lombardo*

89

TORCHIA B., *La riconfigurazione del sistema di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore: nuovi Poli Tecnico Professionali, Istituti Tecnici Superiori e IFTS*

99

SILVA R., *How a Project Work works - una rilevazione sui Project Work sviluppati all'interno del Corso di Orientamento CNOS-FAP*

115

Osservatorio sulle politiche formative

GOLA G. - TACCONI G., Osservatorio sulle politiche della leFP nelle Regioni italiane. Sussidiarietà e Istruzione-Formazione Professionale in Emilia Romagna e Lombardia	125
NICOLI D., Il diploma professionale ed il ruolo delle Regioni	141
CICATELLI M., Nuove indicazioni per l'Irc nel secondo ciclo e nell'Istruzione e Formazione Professionale	155
DE MINICIS M., L'efficacia occupazionale della Formazione Professionale iniziale in Italia	171

Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A., Tir-na-nog (È vietato portare i cavalli in città)	183
--	-----

Schedario: Rapporti / Libri

MION R., <i>Giovani 2011, come "generazione neet"?</i>	189
Recensioni	205

Allegato sul sito www.cnos-fap.it "Il CFP si rinnova"

La legge Fornero nella Formazione Professionale
(a cura dell'avvocato Armando Montemarano)

1. L'inaugurazione dell'anno scolastico e formativo

Il 25 settembre 2012 a Roma, alla presenza del Presidente della Repubblica e del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca è stato inaugurato l'anno scolastico.

In qualche Regione – chi scrive è a conoscenza della Regione Lombardia dove l'Assessore Valentina Aprea si è recato presso il Centro di Formazione Professionale (CFP) di Sesto S. Giovanni del CNOS-FAP – è stato inaugurato l'anno formativo.

La cerimonia ha una portata celebrativa e, allo stesso tempo, riflessiva.

“Cosa è dunque necessario per far progredire ulteriormente la scuola italiana?”, si è chiesto il Presidente della Repubblica nel suo intervento inaugurale.

Rispondendo alla domanda posta, il Presidente ha sottolineato “la necessità di rafforzare il rapporto fra insegnanti, studenti e famiglie nella scuola” e “la superiorità dell'istruirsi bene rispetto al contare sulla raccomandazione”, ha auspicato “un mondo del lavoro che contribuisca alla formazione dei giovani e premi le loro competenze” e “un'azione pubblica che riconosca il ruolo cardine dell'istruzione e in essa investa idee e risorse”. Nello sviluppo delle sue considerazioni ha anche sottolineato la necessità di più qualità e merito, di una didattica più accattivante e coinvolgente, di riduzione degli squilibri tra Nord e Sud in fatto di istruzione, di educazione alla cittadinanza, alla legalità e alla solidarietà, di avere più fiducia nell'Europa.

Nella medesima circostanza, il Ministro dell'Istruzione, dopo aver richiamato le molteplici sfide che la scuola oggi deve affrontare, “la seconda rivoluzione di Gutenberg” in particolare, ha auspicato la centralità dello studente nel sistema educativo, “il bene comune su cui ci giochiamo tutto”, e il ruolo dei docenti nell'affrontare questi gravosi compiti: “i veri eroi moderni” che “come direttori d'orchestra aiuteranno i ragazzi a organizzare i diversi saperi”.

Valentina Aprea, Assessore all'Istruzione, Formazione e Cultura nella Regione Lombardia, nell'inaugurare l'anno formativo presso il CFP di Sesto S. Giovanni, ha affermato: “La Regione crede ed investe molto in questi percorsi da cui ci at-

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

tendiamo un importante sviluppo per l'economia lombarda. Le aziende, infatti, potranno trovare in voi le competenze giuste per progredire. La vostra realtà è il miglior antidoto alla crisi che stiamo vivendo e che coinvolge soprattutto il lavoro dei giovani”.

Nel medesimo periodo (24-27 settembre 2012), pur in contesto totalmente diverso, il Consiglio Permanente della Conferenza Episcopale Italiana, nel Comunicato finale, elenca, tra le priorità per l'Italia, il tema della libertà educativa: “La realtà che porta il peso maggiore della crisi rimane la famiglia, principale ammortizzatore sociale e condizione del possibile rilancio del Paese. Per questo il Consiglio Permanente rimarca l'urgenza di politiche fiscali che la tutelino, riconoscendole, ad esempio, la libertà educativa e, quindi, un maggiore sostegno alla scuola, compresa quella paritaria”.

Le considerazioni riportate sono tutte condivisibili e riassumono bene lo stato dell'arte della situazione scolastica e formativa italiana in questo difficile momento.

I vari interventi, autorevoli e pregevolissimi nei contenuti e nelle proposte avanzate, soffrono ancora, a giudizio di molti, di una carenza di visione organica dell'intero sistema educativo di Istruzione e Formazione. La divisione delle competenze tra Stato e Regioni, che a volte ha sconfinato nella separazione o contrapposizione, e l'uso ricorrente della parola scuola come parola riassuntiva dell'intero sistema educativo spinge molti a richiamare l'attenzione sul solo sistema scolastico anziché sul sistema scolastico e formativo e ad enfatizzare soprattutto il ruolo della scuola statale anziché sottolineare anche l'apporto del privato sociale che promuove la scuola paritaria e la Formazione Professionale Iniziale (FPI), anch'esse soggetti accreditati del sistema educativo di Istruzione e Formazione.

2. Le tematiche del presente editoriale

Nel presente Editoriale saranno presi in considerazione solo alcuni tra gli aspetti richiamati, rimandando il lettore agli approfondimenti contenuti negli articoli della Rivista.

A livello europeo verrà offerto al lettore il complesso e stimolante tema dell'educazione alla cittadinanza in Europa, dal momento che anche la Commissione europea ha proposto l'Anno 2013 come l'Anno europeo dei cittadini per sottolineare i 20 anni dell'istituzione della cittadinanza dell'Unione (1 novembre 1993) e la rete Eurydice ha pubblicato il secondo Rapporto su questo tema (2012).

A livello italiano l'Editoriale si concentrerà, in particolare, su “l'Intesa per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche” del 28 giugno

2012 e su le Linee guida in attuazione dell'art. 52 della L. 35/12 approvate dalla Conferenza delle Regioni il 26 settembre 2012.

A completamento del quadro generale l'Editoriale si soffermerà anche sui principali contenuti offerti dal Rapporto annuale ISFOL 2012 presentato nella Sala della Regina della Camera dei Deputati il 28 giugno 2012 e le proposte legislative contenute nella legge 28 giugno 2012, n. 92 (la c.d. legge Fornero) in materia di apprendimento permanente (art. 4, commi 51 e seguenti).

Uno studio curato dal dott. Giacomo Zagardo e pubblicato dalla Sede Nazionale CNOS-FAP "I cambiamenti nella IeFP" (luglio 2012), una rilevazione effettuata dal prof. Dario Nicoli e pubblicata da CONFAP, "Monitoraggio della Istruzione e Formazione Professionale" (ottobre 2012), i primi risultati che emergono dal Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane, promosso dal CNOS-FAP e realizzato attraverso l'Università di Verona, permettono di offrire alcune considerazioni sulla situazione della filiera formativa nelle Regioni relativa all'anno 2012.

3. L'educazione alla cittadinanza in Europa

In anni recenti una delle priorità politiche più significative dell'Europa può essere identificata nell'impegno per realizzare l'equità e la coesione sociale nei nostri Paesi. Esiste anche un consenso generale sull'educazione dei giovani alla cittadinanza democratica come una delle strategie principali per perseguire le mete appena ricordate. In questo campo l'UE può vantare una tradizione significativa di riflessioni e di proposte, raccolte in documenti generalmente apprezzati: basterebbe ricordare la Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2006 che, tra l'altro, ha definito le competenze chiave per l'educazione alla cittadinanza in termini di conoscenze, abilità e attitudini.

In questo contesto si colloca il rapporto pubblicato nel maggio scorso da Eurydice che fa il punto sulle politiche attivate dai Paesi dell'UE per lo sviluppo di tale area di apprendimento³. Il quadro teorico si basa su di una concezione ampia sia di cittadinanza, che non si limita alle relazioni formali tra il popolo e lo Stato, ma abbraccia anche la partecipazione dei cittadini e uno zoccolo comune di valori democratici, sia di competenze civiche che, come si è osservato sopra, includono, oltre alle conoscenze, anche le abilità e gli atteggiamenti. Lo studio si basa anzitutto sulle risposte fornite dalle unità nazionali della rete di Eurydice, cioè dei 31 Paesi che ne fanno parte compresi i membri dell'UE, e in secondo luogo sui dati raccolti sul tema nel 2009 dall'IEA (l'Associazione Internazionale

³ EURYDICE, *Citizenship Education in Europe*, Brussels, 2012, pp. 146.

per la Valutazione dei Risultati scolastici). Denunciamo subito un limite serio: sono incluse solo le scuole del settore statale tranne che nel Belgio, nell'Irlanda e nell'Olanda, per cui viene realizzata una discriminazione grave nei confronti della scuola non statale.

Un primo risultato positivo dello studio è che tutti i sistemi educativi esaminati prevedono la presenza nel curriculum nazionale dell'educazione alla cittadinanza. Le modalità sono anche molto diverse tra loro, benché possano essere ricondotte a tre approcci principali: essa può essere offerta come una materia separata o viene integrata in altre discipline come scienze sociali, storia, insegnamento delle lingue o può essere prevista come una finalità trasversale del curriculum per cui tutte le materie devono dare il loro contributo. Spesso i Paesi utilizzano, combinandoli fra loro, tutti e tre gli approcci ricordati; sono, poi, una ventina quelli che hanno scelto il primo e, inoltre, hanno attribuito a tale materia separata un carattere obbligatorio, qualche volta a partire dalla scuola primaria, ma più spesso nella secondaria, e la durata oscilla tra un anno e dodici. L'approccio trasversale sta ottenendo negli ultimi anni una considerazione crescente da parte dei sistemi educativi.

Venendo agli obiettivi e ai contenuti, in genere i relativi curricula si caratterizzano per una impostazione multidimensionale. Non ci si limita a fornire informazioni, ma si curano parimenti l'acquisizione delle abilità e dei valori; inoltre, viene stimolata la partecipazione attiva degli studenti all'interno e all'esterno delle scuole. I programmi includono un ventaglio vario e completo di argomenti, dai principi tradizionali della democrazia fino alle problematiche sociali del momento come l'intercultura, lo sviluppo sostenibile e le dimensioni europea e internazionale.

L'educazione alla cittadinanza non avviene solo in classe attraverso il curriculum manifesto, ma è tutta la cultura della scuola che incide, e molto, in positivo e negativo. L'insegnamento di tale materia può risultare veramente efficace solo quando è sostenuto da un clima in cui gli allievi hanno la possibilità di sperimentare dal vivo i valori e le procedure della democrazia. In un terzo dei Paesi i curricula e la normativa raccomandano alle scuole di ispirare la loro azione ai principi democratici. Comunque, la strategia più utilizzata per offrire l'opportunità di sperimentare la cittadinanza a scuola consiste nell'assicurare la partecipazione degli studenti alla gestione degli istituti; infatti, tutti i Paesi prevedono una qualche forma di coinvolgimento degli allievi, di solito con potere consultivo piuttosto che decisionale. A nostro parere quest'ultimo orientamento non favorisce la partecipazione degli studenti a meno che i dirigenti e gli insegnanti non dimostrino di valorizzare seriamente le opinioni degli studenti. Sempre secondo noi quest'ultima considerazione vale a fortiori per i genitori che in quasi tutti i Paesi sono chiamati a partecipare alla gestione delle scuole. Inoltre, un terzo delle na-

zioni esaminate ha organizzato programmi di formazione per sostenere il coinvolgimento di genitori e di alunni e la maggioranza prevede che la valutazione esterna delle scuole debba includere anche una verifica della partecipazione delle varie componenti al governo degli istituti. Lo studio dell'IEA citato sopra evidenzia che esiste una certa relazione tra la presenza di una adeguata normativa ufficiale e la partecipazione degli studenti alle elezioni scolastiche, anche se ciò non si verifica in modo univoco.

Altrettanto importante per l'educazione alla cittadinanza è il coinvolgimento degli alunni in attività fuori della scuola, che è una strategia largamente promossa nella UE. In proposito, le modalità principali sono tre. In un terzo dei Paesi i curricula, o i documenti di eguale importanza, raccomandano alle scuole di incoraggiare la partecipazione degli allievi nella comunità locale e nella più ampia società civile. La più gran parte finanzia un vasto ventaglio di programmi e di progetti che le scuole possono utilizzare per offrire ai loro studenti l'opportunità di apprendere le competenze civiche nel contesto sociale. In terzo luogo sono anche previsti organismi politici che offrono agli studenti dei forum in cui essi possono dibattere problematiche riguardanti l'educazione e anche temi di altra natura. I dati dello studio dell'IEA fanno ipotizzare che si tratta di un ambito in cui un maggiore impegno delle parti interessate potrebbe incidere positivamente sulla qualità dell'educazione dei giovani alla cittadinanza.

Negli ultimi decenni la valutazione è divenuta parte integrante del processo di insegnamento-apprendimento e questo vale anche per l'educazione alla cittadinanza la cui valutazione era stata considerata dal precedente rapporto di Eurydice del 2005 come una delle sfide principali del futuro. La situazione attuale in materia può essere sintetizzata in alcuni trend in atto nell'UE. Le votazioni che gli studenti ottengono nell'educazione alla cittadinanza quando costituisce una disciplina a sé sono generalmente prese in considerazione sia nel passaggio ad un livello superiore sia nel conferimento di un certificato terminale. L'eccezione più importante a questa tendenza generale è costituita dal caso in cui alla fine del ciclo lo studente deve sottoporsi a un esame esterno che verte su un numero ristretto di materie; comunque, nei Paesi dove questo avviene la valutazione dell'educazione alla cittadinanza non viene del tutto trascurata, ma è prevista una verifica interna.

Se si tratta di giudicare le competenze chiave, è chiaro che i metodi di valutazione non si possono limitare a misurare le conoscenze, ma vanno prese in considerazione anche le abilità, gli atteggiamenti e la partecipazione effettiva. Benché in questo campo la situazione sia tutt'altro che ottimale e si registrino limiti, carenze e arretratezze, tuttavia non si può fare a meno di segnalare innovazioni significative: alcuni sistemi hanno incominciato a predisporre strumenti aggiornati di verifica per gli insegnanti e test standardizzati a livello nazionale per gli

alunni; circa un terzo dei Paesi considerati hanno pubblicato orientamenti generali per procedere alla valutazione della partecipazione degli studenti.

Da ultimo va evidenziato che il quadro della formazione degli insegnanti in questo ambito appare piuttosto preoccupante per cui risulta urgente procedere al rafforzamento delle competenze dei docenti sul tema. La possibilità di essere preparati come un insegnante specialista dell'educazione alla cittadinanza è limitata a pochi Paesi. In generale tale materia viene insegnata da docenti generalisti nella scuola primaria e nella secondaria da specialisti in storia, geografia, filosofia, etica, religione, scienze sociali ed economiche che durante il loro curriculum iniziale hanno studiato le tematiche della cittadinanza in forma integrata. Pochi invece sono i Paesi che hanno definito un insieme di competenze nell'ambito della cittadinanza che dovrebbero essere acquisite da tutti i nuovi insegnanti della secondaria o che abbiano proceduto a un ripensamento della formazione iniziale dei docenti in seguito a una riforma dei programmi per la cittadinanza. A sua volta il ruolo dei dirigenti, che è senz'altro decisivo nel creare le condizioni di un'educazione alla cittadinanza efficace, è riconosciuto solo in alcuni Paesi dell'UE.

Indubbiamente il rapporto evidenzia importanti segnali positivi. L'educazione alla cittadinanza figura in qualche modo in tutti i curricula dell'UE e la partecipazione degli studenti e dei genitori è generalmente promossa sia nelle scuole che al di fuori. Non mancano però anche punti deboli; la valutazione appare ancora come un sfida e la formazione dei docenti e dei dirigenti in questo ambito deve essere rinforzata. Tali criticità andrebbero affrontate con particolare urgenza data la centralità dell'educazione alla cittadinanza nello sviluppo democratico dei singoli Paesi e dell'Europa nella sua interezza.

4. Il cantiere italiano della filiera formativa: punti fermi e criticità

4.1. Indicazioni didattiche per l'Insegnamento della Religione Cattolica nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (leFP)

Il 28 giugno scorso il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e il Presidente della Conferenza Episcopale Italiana hanno apposto la loro firma all'Intesa sulle Indicazioni didattiche per l'Insegnamento della religione cattolica (=Irc) nelle scuole del secondo ciclo di Istruzione e nei percorsi di Istruzione e di Formazione Professionale. Il documento porta a compimento un periodo di preparazione – iniziato a motivo della recente revisione ordinamentale – che ha consentito di disegnare un nuovo profilo dell'Irc in corrispondenza della riforma del nostro sistema educativo. L'attesa di due anni rispetto all'entrata in vigore dei re-

golamenti Gelmini del secondo ciclo si spiega con la complessità dell'iter procedurale che l'Intesa per l'attuazione del Concordato prevede per l'entrata in vigore delle Indicazioni didattiche per l'Irc.

Comunque, nel biennio appena trascorso non si era mancato di intervenire in prima istanza, adottando delle Indicazioni provvisorie che si caratterizzavano per essere uniche per tutti i tipi di scuola. Al contrario, la proposta attuale si declina in quattro diverse formulazioni: per i Licei, per gli Istituti Tecnici, per gli Istituti Professionali e per l'Istruzione e Formazione Professionale. In base ai documenti sottoscritti si può dire che anche per l'Irc del secondo ciclo si è compiuto nel complesso il passaggio dalla rigidità e prescrittività dei programmi scolastici alla flessibilità e leggerezza delle Indicazioni. Inoltre, per l'Irc è stata effettuata la scelta del modello delle competenze con la conseguente articolazione delle Indicazioni per conoscenze, abilità e competenze.

In questo ambito si può senz'altro affermare che la principale innovazione consiste proprio nella proposta di indicazioni didattiche, o meglio linee guida che è la terminologia ufficiale seguita, per l'Irc nell'IeFP. In mancanza di modelli precedenti a cui ispirarsi, il documento si è servito delle Indicazioni per gli Istituti Professionali, adeguandole all'impostazione strutturale propria della IeFP che si basa su un percorso triennale di qualifica e sul prolungamento di un anno per il diploma professionale. Più specificamente i risultati di apprendimento sono articolati diversamente per il primo biennio dell'obbligo, per un terzo di qualifica e per un quarto di diploma. In ogni caso, rimandiamo per i particolari e una valutazione, all'articolo di Sergio Ciatelli contenuto in questo numero di Rassegna Cnos.

Prendiamo lo spunto dalla presentazione delle indicazioni didattiche per informare che nella stessa data del 28 giugno 2012, ricordata all'inizio, è stato firmato dalle medesime autorità evocate sopra anche una nuova Intesa per la regolamentazione dell'Irc nella scuola del nostro Paese. In proposito, è opportuno precisare che il nostro sistema concordatario, quale delineato dall'Accordo di revisione del Concordato Lateranense del 1984, si limita a stabilire gli orientamenti generali riguardo agli ambiti di comune interesse e rimanda a una serie di Intese successive per regolare nei dettagli le varie materie. In riferimento all'Irc la prima Intesa fu sottoscritta nel 1985 e venne rivista nel 1990. Quella di cui ci stiamo occupando ora è, come si è detto sopra, una nuova Intesa dato che tutto il documento è stato aggiornato sia sul piano tecnico sia su quello lessicale per adattare il testo ai cambiamenti di natura istituzionale che sono avvenuti nei 22 anni dalla prima revisione.

La prima ragione di queste innovazioni va ricercata nell'elevazione del livello della formazione iniziale di tutti gli insegnanti del nostro Paese. Una seconda giustificazione può essere vista nella modifica degli ordinamenti universitari che tra

l'altro ha comportato la scomparsa delle tradizionali lauree quadriennali. Sul piano ecclesiale bisogna tener presente che il titolo più diffuso tra gli insegnanti di religione (=Idr), cioè il magistero in scienze religiose, è stato soppresso nel 2008 e sostituito dai titoli rilasciati dai nuovi Istituti Superiori di scienze religiose.

I criteri per la revisione delle qualifiche professionali degli Idr sono in tutto quattro. Anzitutto, si tratta dell'elevamento che significa la richiesta a tutti gli Idr di ottenere titoli più elevati che nel passato; segue l'unitarietà per cui i percorsi nella maggior parte dei casi sono eguali, indipendentemente dall'ordine e grado di scuola in cui si insegna; il terzo è la specificità nel senso che i titoli sono mirati alle competenze disciplinari specifiche; l'ultimo è la gradualità che vuol dire che si è previsto un periodo di transizione per mettersi in regola.

A questo punto vale la pena richiamare la nuova tipologia di titoli. Scompare l'abbinamento tra un diploma triennale di scienze religiose e una laurea triennale o un diploma secondario per le scuole primarie, e la laurea magistrale in scienze religiose diventa il titolo specifico per i futuri Idr. Sono confermati i titoli teologici, contemplati dalla prima Intesa, e cioè il baccalaureato, la licenza e il dottorato. Rimane anche il compimento degli studi in un seminario maggiore, anche se non costituisce un titolo accademico, ma che è comunque considerato sufficiente per la formazione dei sacerdoti.

In conclusione, si può dire che la revisione era senz'altro dovuta, né si poteva rinviare. Inoltre, è da apprezzare il principio che chi si trova a insegnare, non viene coinvolto nella nuova normativa. C'è solo da chiedersi se tutte le dimensioni della formazione dell'Idr saranno adeguatamente curate nei percorsi previsti, con particolare riferimento alla preparazione nel campo delle scienze dell'educazione.

4.2. Le Linee Guida in attuazione dell'art.52 della legge 35/12

Il 26 settembre 2012, Stato, Regioni e Autonomie locali hanno raggiunto un'importante Intesa sulle Linee Guida per consolidare e sviluppare i rapporti tra Istituti Tecnici, Istituti Professionali, Centri di Formazione Professionale e imprese, con la definizione di una "mappa" che collega filiere formative e filiere produttive, propone la costituzione di Poli tecnico-professionali a livello provinciale e concorre a potenziare l'autonomia e il ruolo degli Istituti Tecnici Superiori (I.T.S.). Queste prime considerazioni riportate nel presente editoriale fanno riferimento ai testi scaricabili dal sito del MIUR.

Obiettivo generale dell'Intesa è quello di collegare l'istruzione agli sbocchi lavorativi per potenziare l'Istruzione Tecnica e Professionale fino alla Formazione Professionale Superiore in relazione alla realtà e produttività del Paese, puntando alla realizzazione di vere scuole speciali di tecnologia.

L'Intesa elabora una vera e propria "bussola" che vuole orientare i giovani e le loro famiglie, i soggetti e le imprese del territorio nella scelta di questa particolare offerta. Afferma il Ministro dell'Istruzione: La mappa visualizza i collegamenti tra aree economiche e professionali, filiere produttive, cluster tecnologici, aree tecnologiche, ambiti e figure degli I.T.S., indirizzi degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionali, diplomi e qualifiche professionali. In questo modo i giovani e le loro famiglie, i soggetti del territorio e le imprese hanno – finalmente – una bussola per orientarsi (Comunicato stampa del 27 settembre 2012).

Le Linee guida contengono gli standard per realizzare i Poli tecnico professionali, che sono definiti sia come "reti tra Istituti Tecnici e Professionali, Centri di Formazione Professionale accreditati e imprese", sia come "modalità organizzativa di condivisione delle risorse pubbliche e private". Questi hanno il compito di favorire lo sviluppo della cultura tecnica e scientifica e l'occupazione dei giovani. Questa modalità organizzativa va ad affiancarsi anche ad altre quali i percorsi in apprendistato, le botteghe scuola e la scuola azienda.

Si tratta – si legge ancora nell'Intesa – di un "processo", di un cammino che deve mettere in sinergia il sistema formativo con quello produttivo, adottando la Nomenclatura delle Unità Professionali e i criteri di descrizione e referenziazione delle competenze di cui al Quadro Europeo delle Qualificazioni (EQF).

Regista dell'unitarietà del sistema formativo territoriale ... è la Regione che predispone appositi confronti interistituzionali.

Quanto scritto nell'Intesa, poi, sugli Istituti Tecnici Superiori, "istituti di eccellenza ad alta specializzazione tecnologica", va nella direzione della semplificazione e della governance interna delle Fondazioni, della programmazione anche multiregionale, nella progettazione e valutazione dell'azione formativa, della dotazione di risorse finanziarie dedicate.

Coloro che elaborano considerazioni valutative sull'Intesa sottoscritta non possono non sottolineare la positività dell'obiettivo assunto, quello di potenziare l'intera filiera formativa, facilitando ed incentivando l'orientamento dei giovani e delle famiglie ad investire in questa particolare offerta. Ugualmente condivisibile è l'obiettivo di dare vita, anche in Italia, ad una costruzione unitaria ed integrata del sistema educativo di Istruzione e Formazione, ivi compreso il sistema di Istruzione e Formazione Tecnica-Superiore nella logica della rete territoriale dove ogni soggetto, sia pubblico che privato, può mettersi positivamente in gioco.

L'Intesa, tuttavia, pur toccando aspetti salienti dell'intera filiera formativa, si sofferma soprattutto sulla costituzione dei Poli formativi e sulla razionalizzazione degli Istituti Tecnici Superiori. Nulla afferma sui percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) e sui percorsi in apprendistato i cui aspetti positivi e critici sono stati ampiamente documentati.

L'Intesa tace, innanzitutto, sui percorsi di IeFP di durata triennale e quadriennale svolti dagli Enti di FP del privato sociale, la cui efficacia formativa ed occupazionale è stata ampiamente documentata ma che gravano, in larghissima parte, sui bilanci regionali. Il non governo di questa criticità rischia di portare le Regioni a spostare l'offerta formativa verso quella sussidiaria, già a carico dello Stato.

Il finanziamento nazionale dei percorsi, del MLPS e del MIUR fino al 2008 è, attualmente, solo a carico del MLPS. Questo contributo, che oggi ammonta a 189 milioni di euro, dovrebbe essere totalmente destinato ai percorsi formativi svolti dalle istituzioni formative accreditate, i CFP e non per il solo 80%, dal momento che i percorsi svolti in sussidiarietà presso gli Istituti Professionali sono già totalmente finanziati dallo Stato con l'organico ordinario. Al momento della scrittura del presente Editoriale è ancora da correggere la scelta effettuata dalla legge 12 novembre 2011, n. 183, art. 22, comma 2 "Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato – Legge di stabilità 2012" che sposta le risorse destinate ai percorsi di IeFP a favore dell'apprendistato soprattutto professionalizzante.

Salvo lodevoli eccezioni, poi, la tendenza che si coglie negli ultimi anni segnala una propensione delle Regioni a tagliare le pure limitate risorse del settore, sulla base di una labile coscienza delle responsabilità circa le competenze assegnate a queste dal nuovo articolo 117 della Costituzione. Si fa strada l'idea che i percorsi di IeFP siano accessori all'offerta del sistema di istruzione statale e che quindi le risorse ad essi destinate siano sottoposte ad un vaglio politico, piuttosto che essere una componente stabile e non aleatoria dei bilanci regionali.

Non vanno trascurate, infine, le fragilità che sono emerse dalle governance regionali e sulla necessità di elaborare linee di indirizzo nazionale più forti.

Alle disomogeneità regionali in fatto di percorsi di IeFP, si possono affiancare analoghe disomogeneità nella realizzazione dei percorsi in apprendistato per il conseguimento della qualifica e del diploma professionale, parte dell'ordinamento del secondo ciclo.

Anche sulla dimensione formativa dell'apprendistato l'Intesa si limita a poggiare la proposta sulla normativa esistente, i cui limiti sono stati denunciati da più parti. In particolare, la prima tipologia dell'apprendistato può rivelarsi un ampliamento dell'offerta formativa, necessario per intercettare la platea dei dispersi, numerosi soprattutto nelle Regioni del Sud. Ma una sua affermazione sarebbe possibile, a giudizio di molti, solo se si apportassero alcuni correttivi alla normativa vigente: riorganizzare, con interventi nazionali, il sistema degli incentivi per contrastare la concorrenza dell'apprendistato professionalizzante, oggi nettamente prevalente; rafforzare, anche con interventi normativi nazionali, i vincoli formativi per prevenire la frammentazione dei modelli formativi regionali; dare or-

ganicità e unitarietà all'intera azione formativa contestualmente al processo lavorativo superando la separazione, oggi emergente da tutta la normativa, tra l'area generale e l'area professionale; monitorare attività sperimentali per giungere a definire modelli definiti e replicabili vista la fragilità della situazione denunciata anche dall'ultimo Rapporto sull'apprendistato (dicembre 2011). Questa offerta è nell'ordinamento del diritto-dovere e non può essere messa accanto ad altre modalità organizzate più leggere e più legate a precisi contesti territoriali come la bottega scuola o la scuola azienda.

In tutto il documento, in sintesi, manca la visione strategica di fondo, oggi giudicata necessaria prima di tutto dal punto di vista culturale, prima che finanziario: la scelta del pluralismo istituzionale, della libertà della scelta tra una pluralità di percorsi contro la tentazione ricorrente dell'offerta formativa erogata dal solo Stato.

4.3. Il Rapporto annuale ISFOL 2012: le competenze per l'occupazione e la crescita

Il Rapporto ISFOL 2012 parte dall'assunto che la promozione del profilo e delle dinamiche delle competenze e del capitale umano non solo possono sostenere lo sviluppo, ma ne costituiscono risorse chiave in quanto incidono in maniera decisiva sulla crescita della produttività, fornendo alla forza lavoro e alle imprese le capacità di supportare l'andamento attuale dei sistemi economici e soprattutto di adottare e stimolare nuove tecnologie, prodotti e servizi. Tuttavia, la relazione è tutt'altro che semplice e diretta: in altre parole non esistono automatismi per cui si possa affermare che qualsiasi investimento nel sistema educativo conduca necessariamente ai risultati voluti e, pertanto, non sono da escludere casi di eccessiva fiducia nelle strategie dell'istruzione e della formazione o di una scelta di modalità sbagliate di intervento. Al tempo stesso va affermato che non è pensabile per un Paese realizzare una politica per lo sviluppo senza il sostegno di una popolazione adeguatamente formata, in particolare se si tiene conto dell'attuale fase di esplosione delle conoscenze e di espansione della tecnologia. Pertanto, si può dire che l'educazione è il fattore principale dello sviluppo a condizione che la sua traduzione in un progetto concreto corrisponda alle esigenze proprie di ciascun Paese.

Seguendo l'articolazione del Rapporto, incominciamo ad esaminare gli andamenti del nostro Paese in confronto con l'UE relativamente all'offerta di competenze e più specificamente della formazione della forza lavoro. Premettiamo che in questo contesto sia della riflessione teorica sia della prassi concreta risulta determinate la crescita del capitale umano come fattore decisivo per lo sviluppo, associato ovviamente a un aumento rilevante dell'efficienza e dell'efficacia dei pro-

cessi produttivi. Allo scopo di individuare il livello di competenze conseguite nel periodo iniziale di vita della popolazione e il loro rapporto con il mercato del lavoro, il Rapporto fa correttamente riferimento al grado di istruzione e di formazione. La constatazione generale che si può fare in proposito è che il possesso di un titolo elevato tende ad assicurare una maggiore occupabilità e livelli più alti di retribuzione.

In Italia, sebbene nel periodo 2007-10 il totale degli occupati si sia ridotto di 350.000 unità e il relativo tasso dell'1,8%, tuttavia il fenomeno ha raggiunto in misura differente la forza lavoro a seconda cioè dei diversi livelli di scolarizzazione: infatti, il totale degli occupati con titolo di studio medio-alto ha segnato un aumento di 500.000 unità, mentre le persone con una qualificazione bassa hanno registrato un calo di 850.000. Vale la pena precisare che nel nostro Paese questo andamento risulta meno accentuato come dimostra tra l'altro il dato sugli occupati con istruzione terziaria che nel periodo 2007-10 sono cresciuti in Italia del 10% rispetto al 14% della media comunitaria.

Alle stesse conclusioni si arriva se si passa ad analizzare i dati sulla disoccupazione. Nel 2011 il relativo tasso registra riguardo alla forza lavoro con titoli di studio bassi percentuali doppie rispetto a quelle che si riscontrano ai livelli più alti: più precisamente quanti possiedono solo la licenza media presentano una percentuale del 10,4% rispetto al 5,4% dei laureati e al 7,9% dei diplomati. Nel confronto con l'UE i titoli più elevati offrono in Italia minori garanzie di occupabilità e le qualificazioni più basse possiedono ancora qualche vantaggio relativo: nel periodo 2007-11 il tasso di disoccupazione dei laureati è cresciuto in Italia dell'1%, mentre si è abbassato in Germania dell'1,4% e in Francia risulta nel complesso invariato.

L'investimento in istruzione e in formazione fa sentire i suoi effetti positivi anche riguardo alla mobilità nel mercato del lavoro. Da questo punto di vista il dato più chiaro riguarda le probabilità di entrata in tale mercato: nel periodo di un anno riescono a trovare un'occupazione appena un quarto dei disoccupati che hanno conseguito la sola licenza media, mentre la percentuale sale al 28% per i diplomati e al 34,4% dei laureati. Vale la pena osservare che l'incidenza del titolo terziario cresce nel gruppo di età più giovane, mentre diminuisce man mano che si permane nel mondo del lavoro: questo andamento evidenzia una tendenza tipica del nostro mercato secondo la quale alla modesta disponibilità di una porzione rilevante di persone e di aziende all'aggiornamento delle competenze corrisponde un processo compensativo di apprendimento sul lavoro.

Il titolo di studio elevato non costituisce l'unico supporto efficace nel facilitare il reperimento di un lavoro e il passaggio a una occupazione stabile. L'incidenza positiva dell'investimento in istruzione e in formazione si fa sentire anche attraverso il possesso di competenze chiave. In particolare, vanno ricordate quelle

informatiche e di conoscenza di lingua inglese che offrono un vantaggio relativo sia nella ricerca di un lavoro sia nella trasformazione dei contratti atipici in quelli standard.

Un ultimo cenno va fatto all'incidenza sulle retribuzioni. Negli Stati membri dell'OECD si riscontra un andamento generale secondo il quale nell'insieme i laureati vantano redditi superiori a quelli dei diplomati e in molti Paesi i loro stipendi risultano più elevati anche del 50%. Il trend vale pure per l'Italia sebbene in misura meno accentuata: nel 2010 il reddito da lavoro delle persone in possesso di un titolo terziario raggiungeva una cifra del 36,2% più alta in paragone ai diplomati che, però, era inferiore al dato europeo, 48,3%.

La rilevanza dell'offerta di competenze dipende a monte dalla qualità della formazione delle competenze che è anche l'altro tema che qui ci interessa. Preferiamo in questo caso partire dal particolare più che da considerazioni generali, cioè dai percorsi dell'Istruzione e Formazione Professionale (=IeFP) gestiti dalle Regioni perché i dati analizzati finora sono rimasti nel vago circa la loro inclusione tra i titoli elevati o bassi, ossia circa la loro potenzialità ad assicurare una maggiore occupabilità e livelli più alti di retribuzione.

Premettiamo alcune indicazioni di carattere quantitativo. Tali percorsi si caratterizzano per una crescita sorprendente nel senso che tra il 2003 e il 2011 gli iscritti si sono moltiplicati per 7; anche nell'ultimo biennio 2009-10/2010-11 essi sono aumentati con lo stesso ritmo degli anni precedenti per cui hanno superato le 179.000 unità. "Il settore IeFP quindi non appare più una piccola nicchia nel panorama del sistema educativo italiano assumendo i connotati di una filiera consistente e in espansione che potrebbe anche contribuire a contrastare la dispersione scolastica".

Passando alle potenzialità dell'investimento formativo nell'IeFP, riportiamo i risultati principali della prima indagine nazionale condotta dall'ISFOL tra il luglio 2010 e il febbraio 2011 che ha coinvolto un campione nazionale rappresentativo di 3.600 giovani qualificati dell'IeFP nel 2006-07, a tre anni cioè dal conseguimento della qualifica. Gli intervistati avevano seguito il percorso triennale di IeFP sia nelle strutture formative accreditate sia negli istituti scolastici.

Se si guarda agli esiti sul piano occupazionale, i risultati si presentano positivi e attestano la valenza significativa dei percorsi triennali di IeFP per i giovani del gruppo di età 15-24 anni. Infatti, più della metà (51%) riesce a reperire un lavoro entro un anno dalla qualifica e la percentuale sale al 59% al momento dell'intervista, cioè a tre anni dalla qualifica. Il dato costituisce una riprova della validità della preparazione che viene fornita dai percorsi della IeFP.

Sempre in direzione positiva si muovono anche altri esiti dell'indagine. Anzi-tutto, i tempi di attesa per il reperimento di un'occupazione risultano molto ridotti: come già si è osservato sopra, il 51% degli intervistati si è inserito nel mondo del

lavoro entro l'anno dalla qualifica. Un altro segnale favorevole consiste nella stabilità di tale collocazione nei tre anni dalla qualifica, cioè fino alla data dell'intervista: oltre la metà degli intervistati (56%) dichiara di aver svolto una sola occupazione durante il periodo di tempo considerato. Un altro dato valido da evidenziare si riferisce alla corrispondenza tra l'impiego ottenuto e il percorso formativo seguito: l'indagine nazionale mostra che questa si è verificata per i due terzi quasi (64%) dei qualificati che avevano trovato lavoro, soprattutto nei settori industriale ed elettrotecnico. Da ultimo tali risultati positivi si riscontrano maggiormente presso le strutture formative accreditate, cioè i Centri degli enti di FP.

Un altro gruppo di dati riguarda il rapporto di lavoro. Quello dipendente è diffuso in maniera quasi esclusiva perché viene dichiarato dall'87% degli intervistati; inoltre, risultano senz'altro prevalenti i contratti temporanei e a causa mista. Scendendo nei particolari, il 35% lavora con un contratto di apprendistato, il 33% a tempo indeterminato, il 25% a tempo determinato e il 4% dice di non avere alcun contratto. Solo il 13% dichiara posizioni lavorative autonome e/o parasubordinate a motivo – si può supporre – della limitata esperienza lavorativa e della scarsa disponibilità di capitali.

Passando ai risultati formativi, già si è richiamato un segnale positivo che è dato dal successo nel reperimento di un lavoro. Nella stessa direzione si colloca anche la propensione a continuare la formazione e/o gli studi che riguarda il 36% a un anno dalla qualifica e il 10% circa a tre anni, sebbene si tratti di giovani che per il carico precedente di fallimenti erano in pericolo di voltare le spalle al sistema educativo di Istruzione e di Formazione. Tutto ciò si rispecchia nelle ragioni principali indicate per giustificare la prosecuzione: la voglia di continuare gli studi (32%) e di cercare un lavoro migliore (35%).

Quanto agli intervistati che a un anno dalla qualifica non rientrano nelle categorie di coloro che hanno trovato un lavoro o non hanno proseguito la loro formazione, essi rappresentano solo il 13%. Di questi, due terzi circa erano, al momento dell'indagine, inseriti in un percorso formativo.

“Dall'analisi dei dati che emergono dall'indagine si può affermare dunque che la valutazione positiva espressa nei confronti dei percorsi triennali trova il suo fondamento non solo nella importante funzione di professionalizzare i giovani formando competenze utili ad un inserimento lavorativo, ma anche nella fondamentale funzione di rimotivazione verso l'apprendimento, soprattutto per quei giovani con carriere scolastiche non lineari, demotivati e con condizione socio culturale a rischio di esclusione sociale”.

Ritornando ora sulle considerazioni generali, va anzitutto ricordato che i sistemi di formazione delle competenze sono stati raggiunti da importanti dinamiche di innovazione che possono essere ricondotte a due modelli. Il primo riguarda i luoghi dell'apprendimento e si caratterizza per l'affermarsi in un contesto di rete

della funzione centrale delle imprese nella generazione di nuove competenze, in aggiunta al ruolo chiave esercitato dalle scuole, dai Centri di Formazione Professionale e dalle università. Il secondo modello attiene ai tempi dell'apprendimento e consiste nel graduale superamento della concezione tradizionale della formazione, intesa come un processo unico, graduale e continuativo che si realizza senza interruzione una sola volta nell'esistenza e più precisamente durante la giovinezza, per adottare invece la politica della educazione permanente.

La "Strategia Europa 2020" ha recepito ambedue i paradigmi del policentrismo educativo e dell'apprendimento continuo. Anche il nostro Paese ha adottato i modelli ricordati sopra, ma registra ancora ritardi significativi nella formazione delle competenze di giovani e adulti. Nonostante i progressi compiuti nell'ultimo decennio, il tasso di dispersione del gruppo di età 18-24 anni risulta del 18,2% ed è quindi più elevato di quasi cinque punti rispetto al dato dell'UE, 13,3%. Anche il livello di istruzione si rivela inferiore alla media dell'UE: la percentuale della popolazione adulta che possiede almeno un titolo della secondaria di 2° grado si attesta al 56% in paragone al 73,2% dell'UE; in proposito va anche segnalato che, se ci si limita al gruppo di età più giovane (20-24 anni), la differenza diventa minima, 76,9% rispetto a 79,3%, evidenziando che il problema in questo caso va attribuito principalmente alla elevata incidenza della popolazione in età avanzata. Da ultimo se la formazione iniziale registra progressi, quella continua degli adulti presenta gravi limiti, in questo caso non solo in Italia: infatti, in rapporto a un benchmark del 15%, il dato nazionale del 2011 si colloca al 5,6%, ma anche quello europeo non è molto migliore, l'8,9%.

Passando ai punti specifici che più ci interessano da vicino, si è già parlato sopra della IeFP. In questi ultimi anni la Formazione Tecnica e Professionale iniziale è stata rilanciata in tutta l'UE: la finalità è di per sé evidente e si mira a superare la crisi economica, rispondendo ai fabbisogni problematici della domanda di lavoro e fornendo ai giovani migliori opportunità di occupazione. Il nostro Paese partecipa a tale andamento generale e un segnale importante in questa direzione è offerto dal leggero aumento della domanda di formazione tecnico-professionale nell'ultimo anno in controtendenza con il trend alla licealizzazione che aveva contrassegnato l'ultimo decennio: infatti, le iscrizioni al primo anno degli Istituti Professionali vedono un aumento dell'1,5% e dello 0,4% nel caso degli Istituti Tecnici, mentre i licei evidenziano un calo dell'1,9%.

A sua volta, la Formazione Tecnica Superiore si presenta ancora come un cantiere aperto. Questo sistema di tipo terziario non accademico mira a venire incontro alla domanda di formare competenze tecniche di medio e alto livello mediante l'introduzione di due tipi di percorsi: quelli dei nuovi Istituti Tecnici Superiori (=ITS) finalizzati al conseguimento di un diploma di tecnico superiore e quelli di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (=IFTS) rivolti ad ottenere un

certificato di specializzazione tecnica superiore. Attualmente risultano operativi 59 ITS e 45 corsi di IFTS che hanno registrato un calo graduale rispetto agli anni precedenti.

Riguardo all'apprendistato, il processo di trasformazione nello strumento principale per la transizione dei giovani nel mondo del lavoro è iniziato nel 2003 e l'evoluzione è avvenuta con vicende alterne. Per esempio tra il 2008 e il 2010 il numero medio annuo di giovani occupati con contratto di apprendistato ha registrato un calo del 19%, pari a una riduzione in valori assoluti di oltre 100.000 unità: comunque, il totale rimane consistente, ammontando a 542.000 giovani. Un'altra tendenza è consistita nell'aumento graduale dell'età degli apprendisti. Un terzo andamento da ricordare è dato dalla crescita di un'offerta di formazione per gli apprendisti di carattere formale, esterna all'impresa e finanziata dalle Regioni e dalle province autonome. In questo contesto nel settembre del 2011 è stato approvato un testo unico in materia che intende rendere l'apprendistato uno strumento aperto a porzioni sempre più numerose di giovani. In particolare la normativa prevede tre modalità diverse: l'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale che consente a quanti completano la secondaria di 1° grado di conseguire questi due titoli; l'apprendistato professionalizzante che mira a introdurre in Italia un sistema duale del tipo tedesco; l'apprendistato per l'alta formazione e la ricerca che intende favorire l'acquisizione di competenze elevate.

Passando a una valutazione di insieme, non si può che plaudire alla ripresa della pubblicazione del Rapporto ISFOL che riesce a mettere a disposizione di studiosi, politici, amministratori e operatori un quadro preciso e aggiornato di dati riguardo a un ambito, l'istruzione e la formazione tecnica e professionale che nel nostro Paese non sempre riceve un'attenzione adeguata. C'è solo da augurarsi che la pubblicazione continui in maniera regolare. Sul piano meno positivo, si può segnalare l'impostazione eccessivamente funzionalista del Rapporto, correlata con le logiche economiche e le esigenze del sistema produttivo, che vede nel capitale umano la risorsa più importante per vincere la competizione nel mondo globalizzato e che ritiene compito primario della scuola e della formazione nell'attuale società della conoscenza la preparazione dell'uomo flessibile e del lavoratore competente. Inoltre, la valutazione dell'IeFP, anche se molto favorevole, tuttavia continua a mantenere aspetti di ambiguità.

4.4. Apprendimento permanente (art. 4, c. 51 e ss. della L. 28 giugno 2012, n. 92)

Come evidenzia il Rapporto ISFOL, di cui si è parlato nel paragrafo precedente, i sistemi educativi di istruzione e di formazione stanno attraversando un periodo di profondo cambiamento per effetto, tra l'altro, di dinamiche che riguardano i tempi dell'apprendimento. In altre parole, è in atto un graduale su-

peramento della concezione tradizionale della formazione, intesa come un processo unico, graduale e continuativo che si realizza senza interruzione una sola volta nell'esistenza e più precisamente durante la giovinezza, per adottare invece la politica dell'educazione permanente. Un riflesso di tale processo innovativo si riscontra anche nella Riforma Fornero, legge 28 giugno 2012, n. 92, "Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita", all'art. 4 commi 51-58 e 64-68: ne presenteremo qui di seguito una breve sintesi, cercando di offrire anche un primo bilancio generale.

Si incomincia con quattro definizioni. Anzitutto, dell'apprendimento permanente che viene inteso "come qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale" (comma. 51). In coerenza con gli orientamenti europei che parlano di conoscenze, abilità e competenze, sarebbe stato opportuno mantenere la stessa formulazione. Il comma stabilisce anche che le relative politiche sono determinate a livello nazionale con una Intesa in sede di Conferenza Unificata, su proposta del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca e di quello del lavoro e delle politiche sociali, sentito il Ministro dello sviluppo economico e sentite le parti sociali: manca a questo punto il riferimento alle associazioni più rappresentative delle istituzioni formative accreditate che pure appartengono al sistema educativo di istruzione e di formazione.

A sua volta per apprendimento formale "si intende quello che si attua nel sistema di istruzione e formazione e nelle università e istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, conseguiti anche in apprendistato" (comma. 52): in questo caso correttamente è stata nominata non solo la qualifica, ma anche il diploma professionale perché la normativa vigente circa il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione prevede il conseguimento di ambedue i titoli.

La terza definizione riguarda l'apprendimento non formale il quale è "caratterizzato da una scelta intenzionale della persona, che si realizza al di fuori dei sistemi indicati al comma 52, in ogni organismo che persegua scopi educativi e formativi, anche del volontariato, del servizio civile nazionale e del privato sociale e nelle imprese" (comma 53): non si può che apprezzare il riferimento esplicito al volontariato, al servizio sociale nazionale e al privato sociale.

Da ultimo il comma 54 tratta dell'apprendimento informale che va inteso come "quello che, anche a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero".

Un'altra dinamica innovativa che fa capo all'educazione permanente consiste nel policentrismo formativo che significa il coinvolgimento lungo l'intero arco dell'esistenza, oltre che della scuola, di tutte le agenzie educative in una posizione di pari dignità formativa, anche se ciascuna di esse interverrà in tempi e forme diverse secondo la propria natura, la propria metodologia e i propri mezzi. Il comma 55 stabilisce che con la medesima intesa che procederà a determinare le politiche per l'apprendimento continuo saranno definiti indirizzi per l'individuazione di criteri generali e di priorità per la promozione e il sostegno alla realizzazione di reti territoriali. La normativa provvede già a indicare alcune priorità quali: il sostegno alla formulazione da parte degli interessati dei propri percorsi di apprendimento formale, non formale e informale; il riconoscimento di crediti formativi e la certificazione degli apprendimenti; la fruizione di servizi di orientamento lungo l'intera durata dell'esistenza. Sarebbe stato opportuno aggiungere anche il riconoscimento di crediti formativi ai fini dell'acquisizione di titoli e qualifiche professionali per la ragione che la normativa vigente circa il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione prevede il conseguimento della qualifica e del diploma professionale.

All'attuazione e alla crescita delle reti territoriali dei servizi contribuiscono anche le università, le imprese, le camere di commercio e l'osservatorio sulla migrazione interna, allargando così ancora di più il concetto di policentrismo formativo. La normativa precisa che l'attuazione delle reti territoriali non deve comportare nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica, in quanto le amministrazioni interessate provvedono con le risorse previste dalla legislazione vigente. Per garantirsi contro eventuali inadempienze da parte delle amministrazioni citate, sarebbe stato conveniente aggiungere una norma secondo la quale, nel caso in cui le Regioni e gli enti locali non procedano alla realizzazione degli orientamenti indicati in proposito, lo Stato possa intervenire ai sensi dell'articolo 8, della legge 5 giugno 2003, n. 131, esercitando cioè il suo potere sostitutivo.

Per l'individuazione e la definizione degli apprendimenti non formali e informali, il Governo è delegato ad adottare, entro sei mesi dalla data di entrata in vigore della Riforma Fornero, con una procedura simile a quella specificata sopra per gli apprendimenti formali, uno o più decreti legislativi che definiscano le norme generali e i livelli essenziali di prestazione. Contemporaneamente sono precisati i principi e i criteri direttivi a cui attenersi: individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali acquisiti dalla persona; riconoscimento delle esperienze di lavoro; definizione dei livelli essenziali delle prestazioni per l'erogazione dei servizi; possibilità di riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali convalidati come crediti formativi; previsione di procedure di convalida dell'apprendimento non formale e informale e di riconoscimento dei crediti;

effettuazione di riscontri e prove. Nella realizzazione della delega deve essere tenuto in considerazione anche il ruolo svolto dagli organismi di certificazione accreditati dall'organismo unico nazionale di accreditamento.

L'ultima parte della normativa che ci riguarda più direttamente regola il sistema pubblico nazionale di certificazione delle competenze. La sua impostazione generale si basa su standard minimi di servizio omogenei su tutto il territorio nazionale e si ispira ai principi di accessibilità, riservatezza, trasparenza, oggettività e tracciabilità; facciamo notare che manca dall'elenco il principio della sussidiarietà. La certificazione delle competenze acquisite nei contesti formali, non formali ed informali viene definita come "un atto pubblico finalizzato a garantire la trasparenza e il riconoscimento degli apprendimenti, in coerenza con gli indirizzi fissati dall'Unione Europea. La certificazione conduce al rilascio di un certificato, un diploma o un titolo che documenta formalmente l'accertamento e la convalida effettuati da un ente pubblico o da un soggetto accreditato o autorizzato" (comma 65). A sua volta, la competenza certificabile viene definita come un insieme strutturato di conoscenze e di abilità, acquisite nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero, e riconoscibili anche come crediti formativi. Inoltre, gli standard delle qualificazioni e competenze certificabili sono raccolti in repertori codificati a livello nazionale o regionale. Il decreto legislativo che regola l'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali è delegato a determinare gli standard di certificazione delle competenze e dei relativi servizi, i criteri per la definizione e l'aggiornamento del repertorio nazionale dei titoli di istruzione e di formazione e delle qualificazioni professionali e le modalità di registrazione delle competenze certificate.

Nell'insieme si può dire che la normativa era necessaria e urgente per dare spazio nel nostro ordinamento ai principi del policentrismo e della formazione permanente. Il dettato si ispira nella maggior parte delle volte agli orientamenti a livello europeo. Una carenza seria è il mancato riferimento al sistema EQF, cioè al Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente; anche la sussidiarietà non sempre viene presa in adeguata considerazione. Tra le prospettive al cui interno vanno migliorate le conoscenze, le capacità e le competenze viene ignorata la dimensione spirituale, che pure è menzionata esplicitamente dalla legge di Riforma Moratti; pensiamo che l'apprendimento per tutta la vita debba comprendere anche l'apprendimento nel campo spirituale e religioso. Esiste anche il pericolo che si introduca un modello di certificazioni "generose" che attestino di tutto senza garanzie. Inoltre non è previsto per il disoccupato l'obbligo individuale di orientamento, bilancio, formazione ed accettazione delle possibilità di "placement".

4. Filiera professionale nelle Regioni: una radiografia con luci e criticità

I dati del MIUR, insieme ad altri riportati nelle fonti citate sopra (Zagardo, Nicoli, Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane) permettono alcune considerazioni.

a. Aspetti quantitativi della filiera formativa

È utile, innanzitutto, avere presente i dati (fonte: MIUR A.S. 2012-2013):

- ✓ *I.T.S.:* oltre **2 mila studenti** effettivamente frequentanti;
- ✓ *I.T.:* **875.000** studenti nei percorsi quinquennali: + 0,4%
- ✓ *I.P.:* **545.000** studenti nei percorsi quinquennali: + 1,5%
- ✓ *IeFP:* **248.006** allievi nei percorsi triennali e quadriennali: + 38,55%

Dei 248.006 allievi della IeFP:

- 117.655 sono all'interno degli Istituti Professionali;
- 130.351 sono all'interno dei CFP accreditati.

Dei 248.006 allievi, inoltre,

- 240.584 frequentano i percorsi formativi triennali:
 - 116.429 attivati dagli IPS;
 - 124.155 attivati dai CFP accreditati.
- 7.422 allievi frequentano i percorsi formativi quadriennali:
 - 1.226 attivati dagli IPS;
 - 6.196 attivati dai CFP accreditati.

✓ *I.D.A.:* **428.625 iscritti** (Istruzione degli Adulti e corsi serali)

✓ *Sc.-lav:* **161.000 studenti** (Alternanza scuola-lavoro)

✓ *Imp. Fo. Sim.:* **7.000 studenti** (Impresa Formativa Simulata)

b. Considerazioni generali provvisorie

• Istruzione e Formazione Professionale

Il quadro generale circa il (sotto)sistema di Istruzione e Formazione Professionale mostra una situazione di progressivo consolidamento, pur in presenza di una stretta finanziaria che condiziona in particolar modo le Regioni, titolari della competenza relativa a tale sistema. Nonostante i buoni risultati conseguiti in questi anni dall'IeFP che ha portato ad una continua crescita di iscritti, si è avuta una diminuzione delle fonti finanziarie, sia statali (204.700.000 euro nel 2003 e 189.109.570 euro nel 2011, peraltro ad oggi ancora incerti!) sia regionali (600 milioni impegnati nel 2010 e 400 assegnati, ossia il 26% in meno rispetto all'anno precedente). Ciò a seguito della carenza di risorse in periodo di crisi, ma anche a causa dei divari territoriali e il mancato riconoscimento culturale, presso alcuni decisori pubblici, dell'equivalenza formativa dei percorsi "triennali" rispetto ai percorsi di istruzione scolastici.

La riduzione delle risorse finanziarie incide, in modo particolare, sui CFP accreditati i quali sono costretti a reagire al calo finanziario aumentando il numero medio degli iscritti e riducendo, anche drasticamente, le figure chiave dei tutor ed anche la funzione di coordinamento, oltre che le risorse destinate agli investimenti. A questa crisi di risorse finanziarie si debbono aggiungere le scelte di molte politiche regionali che tendono a considerare i percorsi di IeFP erogati dai CFP non una componente stabile del sistema ma una variabile politica. Sono "spie" di questa tendenza l'orientamento, in molte Regioni, a sostituire i percorsi di IeFP erogati dai Centri di Formazione Professionale con quelli degli Istituti Professionali di Stato: principio di sussidiarietà o di sostituzione? si chiede il dott. Zagardo. L'ingresso "sussidiario" degli Istituti Professionali di Stato con l'offerta in larghissima parte "integrativa" mostra una sostanziale tenuta della precedente utenza (Nicoli). Ciò dovrebbe significare – il condizionale è d'obbligo, in carenza di studi dedicati – che la platea dei giovani che optano per i CFP e di quella di giovani non intercettati resta ancora molto alta. Se l'ipotesi troverà fondamento non risulterebbe adeguata la scelta politica regionale di sostituire l'offerta formativa erogata dai CFP con quella degli Istituti Professionali di Stato.

Una pagina tutta da scrivere, invece, è quella relativa alla formazione all'interno dell'istituto dell'apprendistato, annunciato ormai come il canale privilegiato d'accesso al mondo del lavoro. Sulla sua dimensione formativa molto si è scritto, anche in questa Rivista oltre ai vari Rapporti realizzati dal MLPS. Anche all'interno di questo Editoriale si sono riportati considerazioni e suggerimenti per creare le condizioni per avviare, in maniera realistica, una sperimentazione.

- Istituti Tecnici Superiori

Su questo particolare istituto, invece, ci si limita a quanto scritto all'interno del presente numero. Indagini più puntuali permetteranno di riflettere sull'efficacia e sull'efficienza di tale offerta formativa, giudicata universalmente necessaria per la crescita del Paese.

Il ruolo della ragione nei processi formativi

Un approfondimento della dimensione cognitiva nel quadro del triplice riferimento educativo "ragione, religione, amorevolezza" di don Bosco

MICHELE PELLERÉY¹

Il contributo intende esplorare la natura e il ruolo della categoria pedagogica "ragione", evocata da don Bosco, quando, descrivendo il suo sistema educativo preventivo, affermava "Questo sistema si appoggia tutto sopra la ragione, la religione e sopra l'amorevolezza". Per far questo prendo le mosse da una rilettura teorica del concetto di ragione, appoggiandomi a quanto, sulla scia di Aristotele, è stato via via elaborato nel corso del tempo.

La riflessione vuole mettere in luce alcune dimensioni cognitive fondamentali che hanno caratterizzato il pensiero e l'azione di don Bosco e che egli ha indicato come caratterizzanti ogni impegno educativo. E ciò nella consapevolezza che si tratta chiaramente di una visione sistemica, nel senso che ciascuno dei tre poli sopra indicati non può essere preso in considerazione, se non tenendo conto delle sue relazioni dinamiche con gli altri due.

Introduzione

Nell'evocare il triplice riferimento su cui si fonda il sistema formativo salesiano "ragione, religione, amorevolezza", molti autori mettono in luce come esso si debba applicare in primo luogo alle qualità dell'educatore, individuo o comunità, e alle sue modalità d'azione². Tuttavia lo stesso riferimento deve essere utilizzato, esaminando le dimensioni fondamentali da considerare come finalità proprie del processo formativo da promuovere nel formando. Si tratta di

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

² Cfr. a es. BRAIDO P., *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, Roma, Las, 1999, p. 290.

una visione sistemica, nel senso che ciascuno dei tre poli non può essere evocato se non tenendo conto delle sue relazioni dinamiche con gli altri due. Di conseguenza, dal momento che in questo mio contributo intendo approfondire il polo “ragione”, tenendo conto delle evoluzioni e delle sollecitazioni culturali contemporanee, occorre precisare che sarà necessario accennare anche alle influenze che si danno da parte degli altri due poli. Non solo, tale polarità andrà letta nelle due direzioni: come qualità fondamentale che deve caratterizzare l’azione del formatore, e della comunità formativa, e come dimensione fondamentale da perseguire nel processo formativo sia individualmente, sia collettivamente.

In una rilettura del 1988 avevo esaminato il pensiero educativo di don Bosco riferendomi alle sue stesse parole, oltre che alla sua azione³. In effetti la prospettiva pedagogica di don Bosco occorre coglierla in quelli che possono essere definiti “principi in azione”, da individuare esaminando la pratica sviluppata nel tempo e le riflessioni che questa ha in lui sollecitato anche come suggerimenti per i suoi continuatori. Esempio da questo punto di vista è la corrispondenza da Roma rivolta ai suoi giovani e ai suoi collaboratori nel 1884⁴. La rilettura portava a distinguere ciò che di permanente era presente nel suo pensiero e nella sua azione da ciò che era più legato al suo tempo e alla sua cultura particolare. In questa ulteriore riflessione cerco di valorizzare alcune evoluzioni culturali e sociali che segnano il nostro tempo, per mettere in luce come l’insegnamento di un tempo possa essere ancora valido nei nostri contesti, per molti versi assai lontani dai suoi. È anche necessario precisare che i tre poli di riferimento verranno considerati secondo una interpretazione allargata: la ragione come dimensione cognitiva del pensiero e dell’azione, la religione come dimensione spirituale e religiosa, l’amorevolezza come dimensione affettiva ed etica. Dimensioni, che devono caratterizzare l’impegno educativo sui due versanti: quello dell’azione educativa e quello delle finalità educative da perseguire.

1. La ragione dimensione fondamentale della persona umana

La riflessione prende l’avvio da una rivisitazione del concetto stesso di “ragione”, secondo un quadro sufficientemente comprensivo, che permetta da una parte di esaminare quanto evidenziato dalle parole e dalle azioni di don Bosco

³ PELLERREY M., La via della ragione. Rileggendo le parole e le azioni di don Bosco, *Orientamenti Pedagogici*, 35 (1988), pp. 383-396.

⁴ Cfr. “Due lettere datate da Roma 10 maggio 1994”, in BRAIDO P., *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, LAS, 1997.

e, dall'altro, attualizzare tali indicazioni nel contesto culturale e professionale attuale. La prospettiva adottata privilegia quello che può essere definito un "uso della ragione", ovvero una forma di competenza in cui prevale la dimensione cognitiva.

Nell'attuale rivisitazione del pensiero aristotelico, soprattutto nell'ambito degli studi sulla razionalità che guida la persona umana nel pensare e nell'agire, spesso si prendono le mosse dalla sua distinzione tra "virtù dianoetiche" e "virtù etiche", che con un linguaggio moderno potremmo definire "competenze nel pensare" e "competenze nell'agire". Le virtù, o competenze, intellettuali che Aristotele cita sono: la scienza, che si può intendere come competenza nel promuovere la propria conoscenza e nell'organizzarla; la sapienza, come competenza nel riflettere e dare senso e valore alle proprie conoscenze e alle vicende umane; l'arte, come competenza tecnico-pratica nel progettare, realizzare e utilizzare gli artefatti umani; la saggezza pratica, o prudenza, come competenza nel decidere come agire e come attuare quanto deciso; l'intelligenza, come competenza nel capire, nel cogliere il significato, nel concettualizzare l'esperienza. Una "testa ben fatta" deve essere in grado di valorizzare questi processi cognitivi al fine non solo di crescere dal punto di vista del sapere, ma anche del saper essere, del saper fare e del sapere stare con gli altri.

Sulla scia del pensiero aristotelico, e della riflessione teorica di questi ultimi cinquanta anni, sono state messe in luce le molteplici "vie della ragione", o forme di razionalità, che si manifestano nei vari ambiti dell'esperienza culturale e professionale. Certamente, tenendo conto di quanto sopra ricordato, è stata sottolineata la distinzione tra razionalità messa in atto quando si tratta di un'azione di tipo produttivo e razionalità che caratterizza l'agire etico e sociale. L'agire produttivo, o tecnico-pratico, è per sua natura diretto alla produzione di oggetti o beni materiali precisi. Esso è guidato da un'idea, modello o progetto, dell'artefatto (oggetto o strumento) da produrre e trova la sua perfezione nelle abilità e nelle competenze tecnico-pratiche possedute. Il suo compimento è dato dal bene prodotto e dalla sua qualità. L'agire etico-sociale è anch'esso guidato da un'idea o ideale (il bene) e può realizzarsi tramite una particolare disposizione interiore e competenza intellettuale, la saggezza pratica o prudenza, che consiste nella capacità di prendere decisioni e condurre azioni, che incarnano i beni di eccellenza perseguiti in modo appropriato alle variabili particolari delle situazioni.

Tuttavia, nel contesto culturale attuale occorre prendere in considerazione altre "vie della ragione", anche perché a partire dal settecento si è particolarmente insistito sulla centralità, se non esclusività, della forma di razionalità che guida lo studio matematico-scientifico: la razionalità logico-analitica. Altre forme di razionalità, messe in ombra da allora, ora riprendono interesse: la com-

petenza argomentativa, che mira a conseguire non tanto certezze, quanto una adeguata plausibilità alle proprie conclusioni; la competenza che è rivolta a persuadere gli altri, cercando non tanto di modificare i loro comportamenti, quanto le loro convinzioni. E poi, le forme di pensiero che guidano l'interpretazione dei testi e delle vicende umane, l'ermeneutica; la soggettiva percezione del senso e significato delle proprie vicende personali, come la fenomenologia.

Sul piano educativo diventa evidente la necessità di promuovere uno sviluppo intellettuale che tenga conto delle molteplici forme di razionalità, sollecitandone una presa di coscienza personale della loro natura, delle loro potenzialità e limiti; della necessità di coerenza metodologica nella loro valorizzazione nell'apprendere e nel pensare; ma anche dell'importanza di un dialogo fecondo tra i differenti approcci. La ragione, infatti, vista nella sua multidimensionalità, favorisce la costruzione di un patrimonio ben organizzato di esperienze, di conoscenze e di competenze, possedute in modo cosciente e fecondo. Non solo quindi un uso della ragione, ma anche il saperla controllare dall'alto. Oggi per questo aspetto si parla di meta-cognizione: complesso ambito della cognizione per il quale l'uomo si abilita a conoscere, controllare e valorizzare le proprie risorse conoscitive e processuali interne. Una ragione aperta anche alla ricerca di un senso ulteriore più profondo e più a lungo termine, alla costruzione di valori esistenziali, a una religiosità che aiuta a dare senso alla vita e a tutte le piccole e grandi cose che si fanno giorno per giorno, e che aiuta a innalzarsi a Dio.

Tenendo conto di questo quadro di riferimento è ora possibile esplorare più da vicino il significato che nel processo formativo assume quella che è stata definita "educazione alla ragione", e che, vale la pena ripeterlo, nella prospettiva educativa di don Bosco non può essere disgiunta dalle altre dimensioni educative fondamentali: la dimensione affettiva e quella religiosa.

2. Una prima rivisitazione del pensiero di don Bosco

Delle virtù dianoetiche aristoteliche, o competenze nel pensare, quelle che si evidenziano subito, rileggendo le azioni e le parole di don Bosco, sembrano essere quelle che riconducono alla razionalità pratica. Accanto a esse sta certamente l'intelligenza intuitiva: il saper cogliere con immediatezza e pertinenza i problemi educativi presenti nelle situazioni in cui è coinvolto. Nell'impostare poi le relazioni con i collaboratori e con i giovani appare chiaramente la capacità di persuaderli a sviluppare convinzioni positive di fronte alle istanze delle loro condizioni di vita, attraverso opportune forme di discorso: dalla narrazione, all'esortazione, all'uso dell'analogia, ecc. Se approfondiamo ulteriormente l'ana-

lisi, è abbastanza chiaro in lui il prevalere di quella disposizione cognitiva che è stata denominata "saggezza pratica". Si tratta, come abbiamo visto, di una componente della razionalità che fa parte della "ragion pratica", quella che presiede all'agire personale, all'interagire con gli altri e alla realizzazione di opere sia materiali, sia sociali. Una razionalità di questo tipo è forse, allora, uno dei segreti per comprendere le sue intuizioni e spiegare, oggi, il rispetto, se non l'affetto che ancora molti portano per lui. Essi ne sentono la vicinanza e un possibile modello per un personale sviluppo di senso e di prospettiva esistenziale, anche se per altri versi ne colgono i limiti e la lontananza. Questo mettere il pensiero al servizio dell'azione, il sapere come quadro di riferimento per l'agire, può però portare verso due direzioni pericolose. Da una parte un certo deduttivismo ideologizzante, che vuol racchiudere la complessità del reale in categorie precostituite e dedurre norme per l'azione da quadri teorici astratti; dall'altra, il rimanere prigionieri delle immediate esigenze delle situazioni, con una certa tendenza all'esser più faccendieri, che seri operatori. E qui sta il valore di una ragione bene educata, ponte e mediazione tra quanto è stato elaborato sul piano dell'interpretazione e riflessione critica, sia individualmente che collettivamente, e quanto le circostanze, i tempi e i luoghi pongono come sfida e sollecitazione alla capacità di progetto e d'intervento.

A tale fine è utile approfondire la dinamica propria del ragionamento che sta alla base delle decisioni di ordine pratico. Essa si basa su due caposaldi: il fine che si vuole raggiungere e la conoscenza approfondita delle condizioni nelle quali occorre agire. In don Bosco era estremamente chiaro ciò che voleva conseguire per i suoi giovani: la loro salvezza materiale e spirituale. A questo fine egli usava una formula abbastanza semplice, ma ricca di risonanze profonde, formare "onesti cittadini e buoni cristiani". Anche oggi l'identificazione delle qualità proprie di una cittadinanza attiva e partecipativa nel contesto di un mondo che ci avvolge in cerchi concentrici dal luogo natale, alla nazione, all'Europa, al mondo, pone non piccoli problemi di comprensione delle esigenze di tali molteplici appartenenze e di capacità di rispondere a esse in maniera autonoma e responsabile. Essere onesti in tale contesto implica saper gestire se stessi nel complesso delle relazioni e degli impegni di tipo lavorativo, familiare, sociale e politico, in un sistema soggetto a rapidi cambiamenti e a crisi ricorrenti. D'altra parte, egli si poneva con chiara lucidità il destino finale dei suoi "ragazzi": la salvezza delle loro anime. Essere buoni cristiani oggi è anch'essa impresa di non minore impegno, anche per le sollecitazioni e i condizionamenti di una società sempre più pluralista, consumista e per molti versi lontana dagli ideali evangelici.

Se era chiara la finalità ideale che lo sollecitava, occorreva conoscere e interpretare con perspicacia le condizioni concrete della domanda di intervento,

rispetto alle quali scegliere le forme e le modalità d'azione e di relazione. E qui sta per molti versi la grandezza della sua opera considerata nel contesto ottocentesco nel quale egli si trovava a vivere. L'esperienza diretta delle condizioni dei giovani in carcere, la frequentazione di ragazzi che provenienti dalla campagna si trovavano disorientati nel contesto cittadino, la conoscenza diretta delle modalità nelle quali i giovani apprendisti venivano trattati nelle botteghe artigiane, la consapevolezza delle esigenze che l'iniziale industrializzazione poneva alla formazione dei giovani lavoratori, la percezione di una domanda diffusa di alfabetizzazione popolare, la constatazione della realtà di una scolarità ancora limitata per molti e progressivamente sempre più orientata a selezionare le classi dirigenti e tecniche per pochi, erano tutti elementi di contesto che imponevano scelte di natura non solo operativa, quanto a opere da promuovere, ma anche nell'identificare metodologie formative adeguate.

E poi il coraggio e la forza volitiva con cui ci si deve impegnare nel realizzare quanto intuito come possibile risposta all'appello che proviene dalla situazione dei giovani. Questa energia interiore in don Bosco derivava dal suo amore per essi, cioè dalla passione per il loro bene, per la loro riuscita sia nella vita sociale e lavorativa, sia nella partecipazione alla comunità dei credenti. Fin da piccolo il messaggio che gli era rimasto nel cuore era: "Renditi umile, forte e robusto" al fine di poter portare a compimento la tua missione⁵.

3. Un approfondimento sulla natura della saggezza pratica, in particolare in ambito educativo

In effetti, la questione fondamentale dell'identità e qualità del ragionamento proprio della saggezza pratica non sta tanto nella chiara visione ideale che sollecita l'azione, quanto nella conoscenza della situazione nella quale occorre intervenire, con le sue esigenze, i suoi condizionamenti e le sue opportunità. Qui sta la qualità personale di chi ha sviluppato la capacità di prendere decisioni prudenti e responsabili attraverso un diuturno esercizio che nel tempo ha saputo confrontare le decisioni prese con le loro conseguenze proprio sul piano della loro fecondità in ordine al bene che si intende promuovere e affinare la propria capacità di cogliere nella sua totalità e complessità le situazioni nelle quali doveva intervenire. Questa capacità è propria dell'intelligenza intuitiva. Purtroppo nella storia della riflessione critica sulla natura della ragione si è persa di vista nel tempo la natura e l'importanza di questa qualità cognitiva.

⁵ Suggerimento ricevuto all'età di nove anni. Cfr. BOSCO G., *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855*. Saggio introduttivo e note storiche di A. Giraud, Roma, LAS, 2011.

Ci si è concentrati sulla dimensione cosiddetta discorsiva della ragione, quella che presiede l'analisi critica analitica delle questioni e delle situazioni, perdendo molte volte di vista la sua dimensione intuitiva, quella che ci permette di coglierne la totalità e il significato. Oggi si tende a rileggerla e rivalutarla nella sua importanza da molti punti di vista, anche sul piano scientifico-matematico.

Massimo Baldacci ha evocato recentemente tali due dimensioni, definendole come momento intuitivo e momento razionale della cognizione nel quadro di un insieme di antinomie educative⁶. L'importanza della dimensione o momento intuitivo del processo cognitivo è stata in particolare sottolineata dalla psicologia della Gestalt, che ha evidenziato il suo ruolo centrale nella soluzione di problemi anche esistenziali, nella comprensione profonda e nel dare senso e significato alle situazioni, rispondendo quasi a un appello che ci proviene dal mondo esterno (in molti casi anche dal mondo interno), perché ci apriamo alla cosiddetta "buona forma" o totalità significativa⁷. Per molti versi il cuore della saggezza pratica messa in atto da don Bosco sembra proprio essere stata la capacità di cogliere con chiarezza non solo i bisogni dei giovani che accostava, ma anche le possibilità di impostare con loro un percorso di miglioramento e di attuarlo progressivamente, adattando i propri interventi agli sviluppi via via colti con intelligenza.

Quanto al processo decisionale è utile accennare alle indicazioni di Joseph Nuttin⁸ circa il ruolo motivazionale e di spinta all'azione che ha nella mente e nel cuore delle persone il confronto tra la percezione della situazione presente e il quadro di quella che si pensa rispondere meglio all'ideale che ci si prefigge. Quanto è più chiara e pertinente la percezione della situazione di fatto e delle sue sollecitazioni migliorative e appare ragionevole e prudente la prefigurazione degli obiettivi da porre al proprio intervento, tanto più valida ed efficace sarà la spinta motivazionale ad agire e ad agire secondo un piano di attività congruente e ipoteticamente fecondo, e la perseveranza nel portarlo a termine.

⁶ M. Baldacci nel quadro della suo criticismo moderato considera varie antinomie educative che inevitabilmente sollecitano il giudizio pratico dell'educatore. BALDACCIO M., *Trattato di pedagogia generale*, Roma, Carocci, 2012, 314-318.

⁷ È la tesi sostenuta da molti psicologi della Gestalt. Ad esempio M. Wertheimer lo ha descritto nel processo di soluzione di problemi (WERTHEIMER M., *Il pensiero produttivo*, Firenze, Editrice Universitaria, 1965). Una trattazione più approfondita la si può trovare in: FULLER A.R., *Insight into value: an exploration of the premises of a phenomenological psychology*, State University of New York, New York 1990.

⁸ NUTTIN J., *Teoria della motivazione umana*, Roma, Armando, 1983.

4. Alcuni elementi di conferma

Nell'esplorare un po' più da vicino la dinamica del pensiero di don Bosco, in primo luogo va comunque ricordata la chiara e puntuale finalizzazione che sta al fondo delle sue decisioni. Egli spesso evoca negli scritti e nei discorsi le sue motivazioni profonde. Nelle testimonianze raccolte e pubblicate emerge la passione che lo anima per i giovani e la loro educazione e per l'avvento del Regno di Dio. «La formula «gloria di Dio e salute delle anime» riempie la sua vita come i suoi scritti, espressione dell'unica passione di grande operatore»⁹. Per questo è possibile affermare che: «L'azione di don Bosco non è [...] espressione di attivismo puramente temperamentale; è «consacrazione», consapevole e volontaria, è «missione» con uno scopo preciso, la «salvezza» plenaria dei giovani. [...] Precisamente per questo motivo, la sua dedizione ha un ritmo che è del tutto distinto da quello della vita fisica: sembra crescere, addirittura, col declinare o indebolirsi o esaurirsi di questa»¹⁰.

Questa carica motivazionale può essere descritta anche sotto il profilo dell'amore per i giovani («Basta che voi siate giovani perché io vi ami assai»), del trovare nella loro frequentazione una carica vitale («Qui con voi mi trovo bene: è proprio la mia vita stare con voi»). Volere il loro bene è la molla che gli fa affrontare molte fatiche, difficoltà, incomprensioni, umiliazioni. Quando è lontano da loro scrive: «Fa un cordialissimo saluto a tutti i nostri cari giovani e di' loro che loro voglio tanto bene, che li amo nel Signore, che li benedico»; «Dirai ai nostri cari giovani e confratelli che lavoro per loro e che fino l'ultimo respiro sarà per loro».

Spinto da questa carica affettiva e motivazionale cerca di individuare quali opportunità, attività, esperienze possano aiutarli a crescere. Egli si rendeva conto che si trattava in genere di un'impresa complessa, multidimensionale, nella quale il posto della religiosità era certamente centrale, ma essa doveva essere vista come propulsiva di espansioni in ogni direzione: l'istruzione, l'acquisizione di capacità lavorative, l'attività fisica e sportiva, l'espressione teatrale e musicale, l'iniziativa filantropica, il turismo, nella forma povera allora possibile, il gioco e il divertimento, il mutuo aiuto nello studio, nel lavoro e nelle varie necessità; e ogni altra attività ed esperienza umana ed umanizzante era non solo accettata ma doveva essere valorizzata per divenire spazio di esercizio e di realizzazione di sé.

D'altra parte la stessa fonte motivazionale attivava la sua razionalità e for-

⁹ BRAIDO P., *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, Roma, LAS, 1999, p. 185.

¹⁰ *Ibidem*, 179.

niva la prospettiva di risposta alla domanda di educazione presente nel suo tempo. Se egli appare come figlio di un certo tradizionalismo religioso, si può dire invece che aveva saputo coniugare lo spirito pratico della sua origine contadina con quello imprenditoriale della nascente società industriale. Il suo modo di ragionare era certamente di natura operativa: riflessiva sì, ma in ordine all'azione, alla trasformazione del reale, alla realizzazione di progetti, a volte di una grandiosità che faceva paura ai suoi collaboratori; e non chiusa nell'osservazione distaccata degli avvenimenti e nell'analisi critica delle posizioni culturali ed ideologiche. Forse per questo cercava una grande autonomia: nella Chiesa come nello Stato. Ossequiente alle leggi e alle norme, audace nel cercare risorse e aiuti, sostegni e riconoscimenti, ma tenace nel non lasciarsi mai legare le mani. Sono significativi da questo punto di vista il senso del complessivo, della totalità, dell'insieme; la capacità di assimilazione pronta e produttiva di tutte le proposte e le suggestioni che potevano sostenere e rendere valida ed efficace la sua opera; la flessibilità nell'agire, pur nella fedeltà alle scelte e alle ragioni di fondo. Ad esempio, nel 1884 egli presentò alla grande Esposizione nazionale dell'industria, della scienza e della tecnica in Torino, con l'impiego effettivo di macchinari e di artigiani all'opera, la linea completa del sistema di produzione dell'industria grafica allora disponibile: dalla fabbricazione della carta, alla pre stampa, alla stampa e alla rilegatura del libro. Quell'iniziativa rimane segno e simbolo di una modernità di razionalità imprenditoriale e formativa nel campo industriale davvero straordinaria per i suoi tempi.

5. Promuovere l'istruzione in forme adeguate

Tra le competenze intellettuali prospettate da Aristotele scienza e sapienza costituiscono un ambito di particolare importanza. Quale attenzione porre a questa dimensione cognitiva? Nel periodo dell'Ottocento nel quale don Bosco ha sviluppato la sua azione educativa certamente era centrale la questione del ruolo e dell'estensione dell'istruzione. Spesso però l'istruzione, soprattutto popolare, era vista come l'accesso a un insieme più o meno sconnesso di abilità strumentali: leggere, scrivere e far di conto. La legge Casati entrata in vigore il 1° gennaio 1860 favorì di fatto da una parte la preparazione degli impiegati e dei tecnici dell'apparato burocratico dello Stato e delle aziende industriali, mentre dall'altro precludeva la strada alle masse popolari considerate come una forza lavoro non bisognosa di particolare qualificazione. Sembrava, infatti, a molti che la domanda di istruzione dei comuni lavoratori non superasse i limiti di un'alfabetizzazione di base. Così le strade di accesso agli studi superiori di

quanti appartenevano a queste masse popolari rimasero ancora per molti decenni quasi esclusivamente legate agli studi seminaristici¹¹.

D'altra parte anche nell'istruzione classica e tecnica i processi istruttivi non davano molto spazio a un vero approfondimento; e la tendenza a formare "una testa ben piena", piuttosto che "una testa ben fatta", era assai diffusa. Don Bosco percepiva la necessità di curare una comunicazione efficace, che potesse muovere quindi in modo reale i processi mentali e d'apprendimento. Per questo, però, non solo i testi dovevano essere comprensibili e produttivi sul piano educativo ed istruttivo, in modo che gli studenti potessero avvantaggiarsene, ma anche i metodi didattici dovevano ispirarsi al principio della valorizzazione e stimolazione degli allievi, dando la massima attenzione a chi ne avesse più bisogno. Ecco un accenno a principi oggi definiti di individualizzazione dell'insegnamento, in un periodo in cui il numero degli allievi per classe era ben più numeroso dell'attuale. «Generalmente i professori tendono a compiacersi degli allievi, che primeggiano per studio e per impegno e spiegando mirano solo ad essi. Quando i primi della classe hanno capito bene, sono pienamente soddisfatti e così proseguono sino alla fine dell'anno. Invece con chi è corto di mente o poco avanti nello studio, si adirano e finiscono con lasciarli in un cantone senza più curarsi di loro. Io invece sono di parere affatto opposto. Credo che sia dovere di ogni professore tener d'occhio i più meschini della classe, interrogarli più spesso degli altri, per loro fermarsi più a lungo nelle spiegazioni e ripetere, finché non abbiano capito, adattare i compiti e le lezioni alla loro capacità. Se l'insegnante tiene un metodo contrario a questo, non fa scuola agli scolari, ma ad alcuni degli alunni. Per occupare convenientemente gli alunni di ingegno più svegliato, si assegnino compiti e lezioni di supererogazione, premiandoli con punti di diligenza. Piuttostoché trascurare i più tardi, si dispensino da cose accessorie; ma le materie principali si adattino interamente a loro»¹². «E sono anche di parere che s'interroghi molto e molto, e, se possibile, non si lasci passar giorno senza interrogare tutti. Da ciò si trarrebbero vantaggi incalcolabili. Invece sento che qualche professore entra in classe, interroga uno o due, e poi senz'altro fa la sua spiegazione. Questo metodo non lo vorrei nemmeno nell'Università. Interrogare, interrogare molto, interrogare moltissimo: quanto più si fanno parlare gli scolari, tanto più il profitto aumenta»¹³.

Oggi nei nostri Paesi i problemi dell'istruzione si pongono in forme del tutto nuove. Gli orientamenti europei mettono l'accento sulla necessità che si svilup-

¹¹ Cfr. STELLA P., *Don Bosco nella storia economica e sociale (1815-1870)*, Roma, LAS, 1980.

¹² Cfr. CERIA E., *Memorie biografiche, del beato Giovanni Bosco*, Vol. 11, Torino, SEI, 1930, p. 218.

¹³ *Ibidem*.

pino a tutti i livelli quelle competenze nel pensare e nell'agire sopra ricordate: capacità di apprendere, comprendendo adeguatamente quanto accostato; capacità di valorizzare quanto appreso per interpretare situazioni di studio, di vita e di lavoro, affrontandone le questioni più rilevanti; capacità di comunicare efficacemente e di partecipare alla vita lavorativa, sociale e culturale con adeguate forme di autonomia e responsabilità personale. Spesso tuttavia persistono modalità istruttive sia in ambito liceale, sia tecnico e professionale di natura ripetitiva, poco approfondite e validate sul piano della crescita culturale e professionale dei singoli.

La massa di notizie e di dati che giornalmente si riversa su ciascuno; il moltiplicarsi delle fonti e dei sistemi di accesso alle informazioni; la pressione avvolgente e coinvolgente dei mezzi di comunicazione di massa e personali; il diffondersi di nuove tecnologie del lavoro e dell'organizzazione aziendale; la mobilità lavorativa che inevitabilmente ne deriva: sono tutti elementi che sollecitano una costruzione organica, significativa e stabile di sistemi di conoscenze, basati su categorie concettuali organizzate e organizzatrici. Accanto a ciò va ricordato lo sviluppo di sistemi di capacità strumentali, tra le quali sono centrali le capacità: di rappresentazione astratta e di riflessione critica; di costruzione di sistemi di significati, derivanti da quadri disciplinari orientati a dialogare sul piano della realtà esperienziale ed operativa; di interiorizzazione di sistemi di valori, coscientemente sperimentati e razionalmente assunti. Tutto questo è ben lungi dall'essere adeguatamente impostato e soprattutto tradotto in pratiche educative scolastiche reali.

6. La ragione come mezzo e finalità del processo educativo

In don Bosco la ragione appare come un fondamentale mezzo educativo in quanto l'uso della ragione, la ragionevolezza dei discorsi, il metodo della persuasione devono avere la meglio sull'imposizione violenta, sull'accettazione indiscussa, sull'obbedienza cieca. Un aspetto di questo rispetto e valorizzazione della ragione è anche fornire per tempo le informazioni necessarie per sapersi orientare e sapersi comportare in ambienti e situazioni nuove e insolite. Il giovane viene a sapere prima e lealmente secondo quali regole e in base a quali principi sono governati gli ambienti educativi.

Uno dei più attenti studiosi del suo metodo educativo scrive: «La ragione, «la ragionevolezza» permea tutto l'ambiente e lo stile di don Bosco; soprattutto nell'ambito dell'educazione religiosa dove al sentimentalismo, al pietismo deteriormente devoto, egli vuol sostituire una «pietà» convinta, cosciente, fondata

su una impegnativa e seria «istruzione» religiosa ... Ragione significa, anzitutto, razionalità, guida degli animi con la chiarezza delle idee e della verità e non mediante la suggestione o la pressione emotiva¹⁴.

Se la ragione appartiene da questo punto di vista all'ordine dei mezzi educativi, il suo uso sistematico ed equilibrato ha come effetto l'interiorizzazione di questo modo di procedere e con ciò stesso lo sviluppo della capacità di ragionare soprattutto in contesti pratici riceve un progressivo sostegno. Ragionare con la propria testa, saper argomentare a difesa delle proprie posizioni, affrontare in modo valido e produttivo le situazioni difficili sono tutte condizioni di difesa e salvezza in un ambiente che viene percepito ostile a scelte di vita impegnative e autonome. E quindi appartengono all'ordine delle finalità educative.

Un altro elemento probabilmente è bene segnalare: il ruolo che una ragione bene educata ha nello sviluppo morale del soggetto educando. Don Bosco ha spesso associato il concetto di ragionevolezza con il problema dei castighi e questi ultimi con la presa di coscienza delle proprie responsabilità nei comportamenti non adeguati e quindi nel porvi rimedio. Egli raccomandava che nella correzione fatta, o per il castigo minacciato, vi fosse sempre "l'avviso amichevole e preventivo che lo ragiona, e per lo più riesce a guadagnare il cuore, cosicché l'allievo conosce la necessità del castigo e quasi lo desidera"¹⁵. "Si usi la massima prudenza e pazienza per fare che l'allievo comprenda il suo torto colla ragione e colla religione"¹⁶. L'uso della ragione anche in questo caso è mezzo di interiorizzazione di una modalità essenziale di processi decisionali e di scelte morali valide.

Appartiene d'altro canto alla tradizione pedagogica sottolineare l'uso della ragione nel controllo e nella guida delle passioni. Queste sono come il motore, l'energia vitale propulsiva dell'essere umano. Il compito non è reprimerle o comprimerle, ottenendo magari effetti tragici sul piano dell'equilibrio personale; bensì dirigerle, canalizzarle verso finalità di valido sviluppo di sé e di produttivo impegno per gli altri e per la società. E qui si pone un gioco delicato di transazioni tra educando ed educatore. In quanto la scelta e organizzazione di un proprio progetto di vita vanno da un lato rispettati nella loro singolarità e privatezza, dall'altro stimolati nel loro costituirsi e sostenuti nel loro svilupparsi. Don Bosco usa una frase singolarmente densa per designare questo interscambio: "Amino (gli educatori, i «superiori») ciò che piace ai giovani e i giovani ameranno ciò che piace ai Superiori"¹⁷. Specificando che non basta dedi-

¹⁴ BRAIDO P., *Il sistema preventivo di don Bosco*, Zürich, Pas Verlag, 1964, p. 63.

¹⁵ BOSCO G., *Scritti pedagogici e spirituali*, Roma, Las, 1987, p. 166.

¹⁶ *Ibidem*, p. 173.

¹⁷ *Ibidem*, p. 296.

carsi con tutto il proprio impegno al bene dei giovani, occorre: “Che essendo amati in quelle cose che loro piacciono col partecipare alle loro inclinazioni infantili, imparino a vedere l’amore in quelle cose che naturalmente loro piacciono poco; quali sono la disciplina, lo studio, la mortificazione di se stessi e queste cose imparino a fare con amore”¹⁸.

7. La ragione e le altre dimensioni del processo educativo

Don Bosco, d’altro canto, come già ricordato, accanto alla ragione sottolineava gli altri due elementi di riferimento essenziali per il suo sistema educativo: la religione e l’amorevolezza. Era quindi sensibile ai pericoli di un eccessivo, se non esclusivo, centrare sulla razionalità e non tener conto delle altre dimensioni dell’esperienza umana. Era evidente nel suo modo di agire un’assunzione fondamentale: il cuore dell’educando si conquista con l’affetto e «l’amorevolezza», e non certo solo con gli argomenti della ragione. Ma la ragione, come già ricordato, e la religione rimangono a guardia del rapporto affettivo e della relazione educativa interpersonale. Il rapporto educativo, se è condizionato dagli affetti che legano l’educatore all’educando e viceversa, non può e non deve risolversi in tale stato di cose. Esso è finalizzato alla crescita umana, personale e sociale, del soggetto e in definitiva a liberarlo dai possibili lacci che tale rapporto può porre alle sue scelte libere e liberanti. L’esperienza di un affetto adulto, rispettoso e disinteressato è essenziale per sviluppare un atteggiamento positivo verso i valori connessi con l’accettazione degli altri e la dedizione ad essi. Occorre però, che questa dimensione emozionale divenga matura e stabile: e questo è garantito da un’adeguata riflessione critica e presa di coscienza e da conseguenti libere scelte ed esercizi operativi. Questa capacità di assegnare valore non può essere solo guidata dal sentimento e da esperienze soddisfacenti sul piano emozionale ed esistenziale.

Anche la religione ha bisogno della ragione. Come, d’altronde, la stessa ragione e l’amorevolezza hanno bisogno della religione, intesa nel suo senso più penetrante e profondo. Ogni religiosità ha come effetto da una parte l’attribuire valore ad alcune componenti della vita e dell’esperienza umana e dall’altra relativizzare e porre confini alla volontà di potenza e di sopraffazione, che potrebbe derivare da una fiducia esagerata nella ragione o nelle emozioni. Ne deriva un senso delle proporzioni; si impediscono le illusioni prometeiche e le relative catastrofiche delusioni. E con ciò permette di rimanere meglio agganciati

¹⁸ *Ibidem*, p. 294.

alla complessità e per molti versi misteriosità del reale e consci della provvisorietà e relatività delle situazioni e soluzioni. Ma la ragione pone anche alla religione domande profonde ed esistenziali e ne cerca risposte che aiutino a vivere anche là dove emergono ombre gravi e assurdità insopportabili. La fede religiosa deve allora rendere conto di se stessa, fornire le sue credenziali, anche se è conscia dei limiti delle sue argomentazioni, per quanto logicamente coerenti. Essa deve soddisfare la fame di senso e di significato che emerge dall'esistenza umana.

Una religione che aiuta a trovare le ragioni, il senso della vita, di tutte le piccole e grandi cose che si fanno giorno per giorno, che aiuta a innalzarsi a Dio. Una religione ragionevole, non bigotta, ritualistica, oppressiva e deprimente. La religione salesiana sembra essere una religione popolare, semplice, che va all'essenziale («amore di Dio e amore del prossimo»), senza tanti fronzoli. Una liturgia e preghiere lunghe, incomprensibili non significative per i giovani e per la gente, non si addicono al sistema preventivo. D'altra parte don Bosco era «l'unione con Dio», viveva la quotidianità «come se sempre vedesse l'invisibile». Una fede che non è solo quella dei teologi, è anche quella della tradizione, della gente comune che fa la carità, che fa servizio, volontariato. E una ragione non è solo quella dei filosofi, è anche quella della letteratura, della matematica, della tecnica, del computer. Vedere queste forme di «ratio» alla luce della fede, e non contro di essa, è importantissimo per il sistema preventivo. Educare implica sollecitare e dare gli strumenti per convogliare le proprie aspirazioni ed energie interiori verso una prospettiva di vita che risulti ricca di senso e di speranze per se stessi e per gli altri. Educare implica sostenere un progressivo impegno responsabile nello scegliere e nello scegliersi in contesti a volte pesantemente condizionanti e difficili.

■ Conclusione

Benedetto XVI nell'Enciclica *Caritas in Veritate* afferma: “La ragione ha sempre bisogno di essere purificata dalla fede, e questo vale anche per la ragione politica, che non può credersi onnipotente. A sua volta, la religione ha sempre bisogno di venire purificata dalla ragione per mostrare il suo autentico volto umano. La rottura di questo dialogo comporta un costo molto gravoso per l'umanità” (n. 56).

D'altra parte, le ricerche psicologiche degli ultimi decenni hanno messo in luce la centralità nel pensiero e nell'azione di quella che è stata definita “intelligenza emotiva”: non solo la capacità di conoscere e gestire le nostre emozioni ma anche l'importanza della spinta affettiva nello sviluppare validi ed ef-

ficaci processi cognitivi. In particolare nell'azione educativa, si manifesta una particolare forma di affetto, di amore: un ricerca del bene altrui, che attiva, sostiene e dirige l'esplorazione attenta della domanda di formazione intellettuale, professionale, etica e religiosa presente, la scelta concreta di progetti di intervento e di forme di loro realizzazione, la costanza nel portarli a termine con coraggio e pazienza, nell'intessere un sistema di relazioni interpersonali valido e rispettoso.

Come si vede l'intreccio tra "ragione, religione e amorevolezza" si evidenzia sempre più come la piattaforma fondamentale di ogni impresa educativa e formativa.

Riforma del lavoro e Sistema educativo della Istruzione e Formazione Professionale

GIULIO M. SALERNO¹

In questo articolo verranno analizzate le innovazioni normative relative all'apprendistato. Questo dovrebbe rappresentare, secondo le intenzioni del legislatore, lo strumento che potrebbe coniugare in modo efficace e complementare da un lato le attività rivolte alla Formazione dell'individuo, e, dall'altro, le attività contemporaneamente svolte, per l'appunto con finalità di "apprendimento", all'interno del mondo del lavoro.

1. Premessa: la Riforma "Fornero" e gli interventi attinenti al Sistema educativo della Istruzione e Formazione Professionale

La legge di riforma del mercato del lavoro recentemente approvata e che prende comunemente nome dal Ministro Fornero che l'ha proposta (più esattamente, la legge 28 giugno 2012, n.92, recante "Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita"), non ha soltanto inciso su alcuni aspetti delle assai complesse e variegate discipline giuslavoristiche – al fine esplicito di "contribuire alla creazione di occupazione, in quantità e qualità" (così nell'art. 1 della legge medesima) –, ma ha anche dettato talune disposizioni che coinvolgono il Sistema educativo dell'Istruzione e Formazione Professionale con riferimento a due specifici ambiti di intervento, l'apprendistato e l'educazione permanente. In questa sede saranno oggetto di analisi le innovazioni normative relative al primo dei predetti ambiti di intervento, quello dell'apprendistato, mentre circa la disciplina concernente l'educazione permanente si rinvia ad un successivo approfondimento.

¹ Ordinario di Istituzioni di diritto pubblico presso l'Università di Macerata.

In via preliminare, può dirsi qualcosa in ordine all'intenzione complessiva che ha animato – anche in relazione ai due predetti profili di rilievo educativo – il legislatore nel momento in cui si è approvata la riforma Fornero. Come noto, si è inteso predisporre un complessivo intervento riformatore capace di influenzare positivamente il “mercato del lavoro”, intendendo quest'ultimo come il risultato di un articolato processo di relazioni interindividuali che si determinano anche in ragione dell'attenzione dedicata ai momenti della Formazione dell'individuo, e dunque, dal nostro punto di osservazione, anche nella misura in cui si attivano opportunamente i delicati meccanismi comportamentali e gli indispensabili processi istituzionali che sono propri delle attività aventi finalità educative.

In questo quadro, l'apprendistato dovrebbe rappresentare, sempre secondo le intenzioni del legislatore, lo strumento che potrebbe coniugare in modo efficace e complementare da un lato le attività rivolte alla Formazione dell'individuo, e, dall'altro lato, le attività contemporaneamente svolte, per l'appunto con finalità di “apprendimento”, all'interno del mondo del lavoro; e l'educazione permanente, dal canto suo, si dovrebbe presentare come quell'articolato complesso di interventi educativi – come vedremo, formali e non formali – capaci di formare, accrescere o riorientare le competenze professionali della persona al di fuori dei tradizionali percorsi educativi che si svolgono all'interno della scuola o della IeFP iniziale. Si tratta, insomma, di due scommesse di non poco conto, giacché i due predetti strumenti educativi sono sinora rimasti ben al sotto delle ottimistiche aspettative che da lungo tempo sono state formulate, soprattutto perché scarsamente praticati o comunque in attesa di una corretta e unitaria disciplina, condizione necessaria per la loro effettiva applicazione.

L'apprendistato, in particolare, subito prima della riforma del mercato del lavoro del 2012 è stato oggetto di un ampio intervento “ricostruttivo” operato con il d.lgs. n. 167 del 2011 con la finalità di riscoprire un istituto rimasto sostanzialmente nell'ombra. Insomma, come vedremo, l'ultima riforma corregge alcune delle disposizioni appena dettate, a dimostrazione forse dell'incertezza che caratterizza lo stesso legislatore nella definizione di un istituto che viceversa avrebbe bisogno di una qualche stabilità normativa e applicativa al fine di poterne verificare consapevolmente l'effettiva rispondenza agli obiettivi che ci si pone in sede di riforma.

2. Apprendistato: la disciplina generale posta dal d.lgs. 167/2011

Prima di venire all'esame delle innovazioni apportate alla disciplina dell'apprendistato, è necessario sintetizzare il quadro normativo sul quale ha ope-

rato la riforma del 2012. Come appena detto, le innovazioni toccano il d.lgs. n. 167 del 2011, ovvero il testo unico con il quale si è ridefinito complessivamente l'istituto dell'apprendistato che, originariamente disciplinato dalla legge n. 25 del 1955, era stato già modificato dalla cd. legge Treu n. 196 del 1997 (art. 16), e poi ridefinito nelle sue linee essenziali dal decreto legislativo n. 276 del 2003, la cd. legge Biagi (art. 47 ss.). Va ancora ricordato che è stato con quest'ultimo intervento normativo che sono state individuate tre distinte figure di apprendistato: quello per l'assolvimento del diritto-dovere di Istruzione e Formazione; quello professionalizzante; e quello per il conseguimento di un titolo di studio secondario, universitario o per percorsi di alta Formazione. Sempre alla riforma del 2003 risale, poi, l'attribuzione della disciplina normativa dei profili formativi alla competenza delle Regioni – peraltro in attuazione della riforma costituzionale del 2001 –, così come la scelta di rimettere ai contratti collettivi la regolamentazione della Formazione aziendale nell'apprendistato per il diritto-dovere, così come la regolamentazione della Formazione, interna e esterna, nell'apprendistato professionalizzante. Ancora, va detto che dal 2005 (con la legge n. 80) è stata prevista per l'apprendistato professionalizzante la piena funzione surrogatoria dei contratti collettivi e degli accordi interconfederali in caso di mancanza delle leggi regionali. E, a ben vedere, tale funzione surrogatoria è stata alla base dell'effettiva applicazione che tale tipologia di apprendistato è riuscita a conquistare sul campo, a differenza dell'apprendistato per l'assolvimento del diritto-dovere di Istruzione e Formazione e dell'apprendistato per l'Istruzione secondaria, universitaria o alta Formazione; infatti queste ultime due tipologie, soprattutto per la mancanza delle necessarie discipline regionali, hanno avuto nella realtà un riscontro soltanto statisticamente apprezzabile.

Va detto che il testo unico del 2011 nasce sulla base di un'importante Intesa raggiunta il 27 ottobre 2010 tra il Governo, le Regioni e le parti sociali proprio per il "rilancio dell'apprendistato"; anzi esattamente si affermava che *"l'apprendistato, nelle sue tre tipologie di cui al decreto legislativo n. 276 del 2003, rappresenta il principale canale di ingresso dei giovani nel mercato del lavoro secondo percorsi di qualità utili a valorizzare e accrescere le competenze delle persone e sostenere la produttività del lavoro"*. Con il testo unico del 2011 si conclude, può dirsi, il processo evolutivo della primigenia figura dell'apprendistato. Infatti, la legge n. 25 del 1955 affermava chiaramente la prevalenza della finalità formativa nell'ambito del contratto di apprendistato, in quanto si prescriveva che *"l'apprendistato è uno speciale rapporto di lavoro in forza del quale l'imprenditore è obbligato ad impartire o a far impartire, nella sua impresa, all'apprendista assunto alle sue dipendenze, l'insegnamento necessario perché possa conseguire la capacità tecnica per diventare lavoratore qualificato, utiliz-*

zandone l'opera nell'impresa medesima" (art. 2). E, per di più, l'apprendistato era riservato ai giovani dai 14-15 anni d'età sino ai 20 anni.

Viceversa, l'art. 1 del testo unico del 2011 specifica sin dall'inizio una doppia finalità dell'apprendistato: esso è un contratto di lavoro a tempo indeterminato contemporaneamente finalizzato alla Formazione e all'occupazione dei "giovani". Definizione, quest'ultima, divenuta ormai coerente con l'evoluzione dei tempi, dato che il contratto di apprendistato, distinto ora nelle tipologie dell'apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale, dell'apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere, e dell'apprendistato di alta formazione e ricerca, è adesso destinato rispettivamente agli individui delle seguenti fasce d'età: 15-25 anni, 18-29 anni e 18-29 anni.

Se, adesso, ci si domanda quale sia la ragione che viene prima, il dettato normativo appare testualmente indeciso sul punto, in quanto, come dicono i giuristi, l'apprendistato è un contratto con una causa "mista": esso è rivolto sia alla Formazione che all'occupazione. Anzi, giuridicamente la Formazione deve considerarsi la finalità primaria, in quanto la possibilità di recesso è possibile solo al termine del periodo di Formazione. Tuttavia, sostanzialmente, l'occupazione, o meglio l'obiettivo di favorire l'ingresso nel mercato del lavoro, diventa lo scopo-obiettivo essenziale e primario cui si rivolge la normativa vigente in materia di apprendistato, anche tenuto conto del consistente ampliamento della fascia d'età dei cd. "giovani" che ne possono essere interessati. E siffatta impostazione, già emersa chiaramente nel testo unico del 2011, risulta confermata appieno dalla riforma del mercato del lavoro determinata con la legge Fornero del 2012: nell'*incipit* dell'art. 1 di quest'ultima legge si dice espressamente che *"la presente legge dispone misure e interventi intesi a realizzare un mercato del lavoro inclusivo e dinamico, in grado di contribuire alla creazione di occupazione, in quantità e qualità, alla crescita sociale ed economica e alla riduzione permanente del tasso di disoccupazione, in particolare: (...) b) valorizzando l'apprendistato come modalità prevalente di ingresso dei giovani nel mondo del lavoro"*. In definitiva, l'apprendistato viene considerato la principale "forma" di ingresso nel lavoro, e non tanto una specifica modalità educativa di Formazione mediante il contemporaneo svolgimento delle attività lavorative.

3. Le attività formative in regime di apprendistato

Qualche cenno va qui fatto, allora, al ruolo delle attività formative in regime di apprendistato e in particolare alle modalità di Formazione presenti nelle tre distinte tipologie di apprendistato, secondo la disciplina prevista nel d.lgs. 176 del 2011, in modo che si comprenda più precisamente la collocazione

di tali attività formative rispetto al sistema della Istruzione e Formazione Professionale.

In relazione all'apprendistato per la qualifica e diploma – e che quindi è utilizzabile anche al fine dell'assolvimento dell'obbligo di Istruzione come disciplinato dalle vigenti normative –, alla Formazione che deve essere necessariamente impartita, quella cioè direttamente ed espressamente collegata al conseguimento del titolo regionale, si aggiunge anche la presenza della "Formazione aziendale", cioè quella cd. interna, che potrebbe essere anche non strutturata, ma che comunque deve essere sempre tracciabile in modo da assicurare che il percorso formativo complessivamente seguito dall'adolescente – ("giovane") – lavoratore sia misurabile e verificabile oggettivamente in ogni sua fase e modalità di svolgimento.

Nel caso, poi, dell'apprendistato professionalizzante, la Formazione è svolta principalmente sotto la responsabilità dell'azienda al fine del conseguimento di una delle qualifiche contrattuali – quelle cioè riconducibili alle figure professionali variamente richiamate nella contrattazione collettiva –, ed è soltanto "integrata" da un'offerta formativa pubblica, sempre di competenza regionale, e che per di più è meramente eventuale, in quanto dipende dalla contingente disponibilità delle risorse finanziarie rese effettivamente disponibili a tale scopo da parte della singola Regione.

Nel caso, infine, dell'ultima tipologia di apprendistato – quello cd. per le attività di ricerca o per l'alta Formazione –, l'attività formativa può essere rivolta ai più svariati fini, dal conseguimento di un titolo di studio superiore, sino al titolo universitario o a quelli dell'alta Formazione o dell'Istruzione Tecnica Superiore, o ancora all'assolvimento del praticantato ordinistico, o addirittura per acquisire non meglio specificate "esperienze professionali". Sicché le attività di Formazione risultano essere di volta in volta differenziate a seconda delle finalità educative (o educative-professionali) cui si rivolge tale tipologia di apprendistato, anche per questo motivo si ritiene, non senza qualche ragione, che questa categoria contrattuale non sia configurabile in modo unitario.

In particolare, nel caso dell'apprendistato per il conseguimento della qualifica o diploma, i profili formativi sono disciplinati da ciascuna Regione, sentite le associazioni dei datori di lavoro e dei lavoratori, e sulla base di un Accordo stipulato in Conferenza Stato-Regioni (15 marzo 2012), e le figure nazionali di riferimento sono quelle dell'Accordo Stato-Regioni del 27/7/2011 (con possibili profili regionali, in quanto al repertorio nazionale si aggiungono molteplici repertori regionali), così come sono definiti in sede nazionale gli standard minimi formativi, i modelli e modalità di rilascio degli attestati, ma anche in questo caso specifiche differenziazioni possono emergere in sede regionale. Deve essere poi individuato un "*monte-ore di Formazione, interna od esterna alla*

azienda, congruo al conseguimento della qualifica o diploma”, con almeno 400 ore di Formazione formale e per maggiori di 18 anni c’è la possibilità di crediti formativi all’ingresso. Nella pratica attuazione, tuttavia, si nota una notevole variabilità attuativa (da 990 a 790 ore), così come si deve rilevare che la contrattazione (anche aziendale) dovrebbe definire la “ulteriore Formazione aziendale” nel rispetto degli *standard* definiti dalle Regioni, ma spesso mancano le norme regionali che vi provvedano in sede attuativa.

Per quanto concerne l’apprendistato professionalizzante, in questo ambito spetta alle Regioni, sentite le parti sociali – parere che è diventato nella prassi “accordo” o “intesa” –, disciplinare l’offerta formativa pubblica, che può essere sia interna che esterna alla azienda, finalizzata alla acquisizione di *competenze di base e trasversali* per un monte complessivo non superiore a 120 ore nel triennio. Questa attività formativa, come detto sopra, è integrativa “nei limiti delle risorse annualmente disponibili”: dunque, se mancano le risorse dedicate da parte delle Regioni, si applicano le normative contrattuali vigenti, e in pratica l’attività formativa si limita a quella aziendale.

Nell’apprendistato di ricerca o alta Formazione, infine, compete alle Regioni la funzione di disciplinare, per i profili della Formazione, la regolamentazione e la durata del periodo di apprendistato, stavolta in “accordo” con le associazioni territoriali dei datori di lavoro e dei lavoratori, università, istituti scolastici professionali e tecnici, e “altre istituzioni formative” o di ricerca, comprese quelle “in possesso di riconoscimento istituzionale di rilevanza nazionale”, aventi come oggetto la promozione (...) della Formazione”, tra le quali, quindi possono essere ricompresi anche le istituzioni e i Centri della IeFP. In realtà, gli accordi stipulati dalle Regioni con le associazioni datoriali e sindacali, e con le istituzioni formative (in genere le Università o le reti formative o scolastiche locali), appaiono assai generici, e si rimette ad ulteriori intese o convenzioni tra i soggetti interessati e le imprese la determinazione delle modalità delle attività educative.

4. La Formazione in apprendistato e il Sistema della Istruzione e Formazione Professionale: alcune questioni cruciali

In definitiva, alcune questioni appaiono cruciali dal punto di vista del Sistema della Istruzione e Formazione Professionale. In primo luogo, non deve ritenersi che l’apprendistato si configuri come una modalità di erogazione di attività formativa che sia propriamente alternativa rispetto ai percorsi formativi della IeFP. Le attività formative presenti all’interno delle distinte tipologie di

apprendistato, soltanto in minima parte si sovrappongono alle finalità educative proprie della IeFP iniziale, mentre in larga misura si svolgono secondo modalità e procedure che richiamano l'esperienza ormai largamente consolidata dal sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale. Insomma, l'apprendistato si presenta come un complesso di strumenti contrattuali variamente corrispondenti a molteplici finalità formative connesse alla pratica del lavoro, e ai quali si vuole attribuire il compito di assicurare diverse tipologie di Formazione – da quelle ordinamentali ed essenziali come il “diritto-dovere” all'Istruzione, a quelle più sofisticate o personalizzate – durante il lavoro e per mezzo del lavoro.

Tutto ciò suggerisce, comunque, che la disciplina generale dell'istituto e la sua denominazione unitaria sotto il medesimo lemma, ossia l'apprendistato, esplicitano un essenziale interesse pubblico che il legislatore intende tutelare in primo luogo: la Formazione della persona con finalità educative per il tramite dell'esperienza lavorativa. Tuttavia, la molteplicità delle tipologie, la differenziata legislazione regionale cui spetta provvedere alla regolamentazione di alcune delle attività formative, il rinvio all'“accordo” con le parti sociali, la presenza della contrattazione come fonte del diritto anche in relazione alla disciplina di una porzione delle attività formative erogate, sono tutti elementi che compongono un quadro complessivo dell'apprendistato assai differenziato e frastagliato, se non addirittura frammentato in un caleidoscopio di offerte di esperienze formative ben difficilmente ricostruibili ad unità. Ciò induce non solo instabilità dell'assetto normativo, ma anche incertezza sia da parte delle imprese che non comprendono bene il ruolo della Formazione in apprendistato, sia da parte dei “giovani” cui si dovrebbe rivolgere l'apprendistato nelle sue diverse forme.

Soprattutto deve riconoscersi che anche nelle attività formative che si svolgono in regime di apprendistato, è ragionevole e opportuno che le funzioni formative siano erogate da soggetti competenti e che siano già esperti nel settore dell'educazione anche per il tramite ovvero con l'ausilio del concreto contatto con l'esperienza lavorativa da parte del discente. In altri termini, se la Formazione in apprendistato si aggiunge, e non si sostituisce, alla Formazione erogata dalle altre istituzioni educative (scuola e IeFP) che compongono il sistema nazionale di Istruzione e Formazione, è altrettanto vero che la Formazione in apprendistato non può essere erogata in solitudine, senza cioè tenere conto del ruolo che è stato finalmente riconosciuto a livello nazionale al (sotto)-sistema della IeFP, o addirittura in contraddizione con quest'ultimo o ancor peggio sottraendo ad esso le già scarse risorse attribuite.

Insomma, non si tratta di “un giuoco a somma zero” tra le diverse modalità formative ormai previste dall'ordinamento, ma di una nuova gamma di opzioni

che, per evidenti ragioni di congruenza metodologica, vanno necessariamente considerate alla luce dell'offerta educativa che viene resa disponibile mediante il sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale.

5. Le modifiche apportate con la riforma del mercato del lavoro

Venendo adesso alle modifiche apportate dalla legge di riforma del mercato del lavoro alla previgente disciplina – quella cioè dettata con il richiamato d. lgs. n. 167 del 2011 –, può segnalarsi in via preliminare che esse concernono in larga parte la disciplina generale relativa a tutte le predette tipologie di apprendistato, seppure talvolta con alcune deroghe e eccezioni. Più esattamente, in primo luogo, si è disposto che la durata minima del contratto di apprendistato non può essere inferiore a sei mesi, fatto salvo quanto può essere diversamente stabilito in sede contrattuale in ordine all'apprendistato professionalizzante che concerne attività che si svolgono in cicli stagionali (vedi la nuova lett. a-bis inserita al comma 1, dopo la lettera a), dell'art. 2 del d.lgs. 167/2011).

Inoltre, con un'innovazione che riguarda sempre tutte le tipologie di apprendistato, si è ora previsto che, qualora da una delle parti sia effettuato il preavviso per recedere dal contratto, nel periodo di preavviso continua a trovare applicazione la disciplina del contratto di apprendistato (v. il nuovo comma 1, lettera m), primo periodo, art. 2, del d.lgs. 167/2011).

Si è poi modificata la previgente disciplina (vedi il nuovo comma 3 dell'art. 2 del d.lgs 167/2011 che sostituisce integralmente il precedente comma 3, con decorrenza dal 1° gennaio 2013) volta a delimitare il numero massimo di apprendisti in rapporto con la presenza di lavoratori specializzati all'interno dell'impresa, stabilendo criteri in parte meno restrittivi, e per altro versante, invece, più cogenti, collegandoli poi anche al numero complessivo di lavoratori presenti nell'impresa, e mantenendo sempre l'eccezione di carattere generale che era già prevista, rispetto ai vincoli numerici o quantitativi, per il settore artigiano. In particolare, adesso, il numero complessivo di apprendisti che un datore di lavoro può assumere, direttamente o indirettamente per il tramite delle agenzie di somministrazione di lavoro non può superare il rapporto di 3 a 2 rispetto alle maestranze specializzate e qualificate che sono già in servizio presso il medesimo datore di lavoro; tuttavia, considerando che tale estensione potrebbe risultare incongrua per le imprese di dimensioni assai ridotte, il tale rapporto non può superare il 100 per cento per i datori di lavoro che occupano un numero di lavoratori inferiore a dieci unità. In ogni caso viene esclusa la pos-

sibilità di assumere in somministrazione apprendisti con contratto di somministrazione a tempo determinato. Rimane, infine, sempre ferma la disposizione secondo cui il datore di lavoro che non abbia alle proprie dipendenze lavoratori qualificati o specializzati, o che comunque ne abbia in numero inferiore a tre, non può assumere più di tre apprendisti.

Un'importante novità è poi la normativa che riguarda gli obblighi di stabilizzazione degli apprendisti, in quanto si è prevista una vera e propria limitazione del ricorso all'apprendistato nei confronti delle imprese che non abbiano proceduto alla stabilizzazione di una predeterminata quota minima degli apprendisti già assunti negli anni precedenti; ma ciò vale, va sottolineato, soltanto per i datori di lavoro che occupano alle loro dipendenze almeno dieci lavoratori (cfr. il nuovo comma 3 ter, art. 2, del d.lgs. 167/2011). Dunque, per queste imprese l'assunzione di nuovi apprendisti è subordinata "alla prosecuzione del rapporto di lavoro al termine del periodo di apprendistato, nei trentasei mesi precedenti la nuova assunzione, di almeno il 50 per cento degli apprendisti dipendenti dallo stesso datore di lavoro" (vedi il nuovo comma 3 bis dell'art. 2 del d.lgs 167/2011; va aggiunto che per i primi 36 mesi dall'entrata in vigore della riforma la predetta percentuale è ridotta al 30%, e dunque la percentuale del 50% andrà verificata con riferimento alle assunzioni effettuate a decorrere dal 18 luglio 2015, prendendo da quel momento in considerazione le stabilizzazioni verificatesi nei 36 mesi precedenti). Va detto che da tale computo della predetta percentuale sono esclusi i rapporti cessati per recesso durante il periodo di prova, per dimissioni o per licenziamento per giusta causa. Vi è poi un ulteriore elemento di flessibilità, in quanto, qualora non sia rispettata la predetta percentuale, è consentita l'assunzione di un ulteriore apprendista rispetto a quelli già confermati, ovvero di un apprendista in caso di totale mancata conferma degli apprendisti pregressi.

Va ricordato, infine, che il legislatore ha previsto una conseguenza assai rilevante per l'impresa che proceda ad assumere apprendisti in violazione dei predetti limiti: tali apprendisti sono considerati lavoratori subordinati a tempo indeterminato sin dalla data di costituzione del rapporto. Rimane comunque ferma la disciplina già vigente in ordine alla cosiddetta clausola di stabilizzazione "contrattuale" ai sensi dell'art. 2, comma 1, lett. i), del d.lgs, 167/2011, che non perciò viene subordinata ad alcun parametro collegato alla numerosità degli occupati nell'impresa.

Politiche di coesione e nuova programmazione 2014-2020

OLGA TURRINI¹

L'articolo illustra le linee generali della riforma delle politiche di coesione per il periodo 2014-2020, inquadrandole nel contesto della strategia Europa 2020 per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. Ci si sofferma in particolare sulla filosofia e sui principi nuovi che ispirano il nuovo quadro regolamentare e sui contenuti delle future priorità d'intervento che informeranno i nuovi programmi operativi regionali. Si fa il punto sullo stato dell'arte della nuova programmazione a livello europeo e nazionale.

1. Un contesto europeo radicalmente cambiato

La riforma delle politiche di coesione per il settennio 2014-2020 ha preso il via con la discussione sul bilancio UE e con la presentazione delle proposte di nuovi Regolamenti da parte della Commissione. Al momento (settembre 2012) non vi è ancora un testo definitivo e i negoziati sono in corso. Non è pertanto il caso di fare un'analisi puntuale ed approfondita dei testi regolamentari che potrebbero essere soggetti a modifiche, fermo restando l'impianto generale. Tuttavia ci sono le condizioni per comprendere la logica e i principi fondamentali che stanno alla base della nuova fase programmatoria.

Un primo elemento rilevante è il mutato contesto socio-economico e al tempo stesso politico-istituzionale. I primi anni del secondo decennio vedono esplodere in forme drammatiche la crisi economica e finanziaria, in un quadro di grandi cambiamenti negli assetti mondiali della distribuzione delle risorse e del potere, di crisi dell'Europa nel suo insieme, di forti dialettiche e contrasti interni sulle strategie e sulle soluzioni da adottare, di tensioni tra paesi più forti e paesi resi più deboli da indebitamento e giochi speculativi nei quali eco-

¹ Esperta in politiche della formazione e del lavoro.

nomia reale e dimensione finanziaria sembrano viaggiare su binari diversi a spese della prima. Questo è il decennio di “Europa 2020”, la strategia europea che sostituisce il decennio di Lisbona, dopo il fallimento dei suoi obiettivi. Ed è il decennio della riscrittura delle regole di *governance* dell’economia, cornice vera di tutti i processi di riforma.

Le regole partono dalla constatazione che la crisi ha rivelato la presenza di gravi problemi e andamenti insostenibili in molti paesi europei. Ma ha anche evidenziato la forte interdipendenza delle loro economie. Perciò si è reso necessario un maggiore coordinamento delle politiche economiche a livello dell’UE per affrontare i problemi emersi e sostenere la crescita e la creazione di posti di lavoro. Il nuovo governo dell’economia², deciso nel 2011 e ancora in fase di ulteriori modifiche, si fonda su 3 pilastri:

- agenda economica rafforzata, con maggiore sorveglianza da parte dell’UE;
- interventi per salvaguardare la stabilità dell’area euro;
- misure per rimediare ai problemi del settore finanziario.

Viene deciso un metodo e un percorso, il cosiddetto “Semestre europeo”: un periodo di sei mesi, in cui ogni anno le politiche strutturali, macroeconomiche e di bilancio degli Stati membri, vengono coordinate per consentire ai paesi di tener conto delle raccomandazioni dell’UE in una fase iniziale della loro procedura di bilancio nazionale e per altri aspetti delle loro politiche economiche.

Il Semestre europeo si articola in una serie di tappe:

Gennaio: analisi annuale della crescita, in cui la Commissione fissa le priorità dell’UE;

Marzo: i capi di Stato e di Governo definiscono gli orientamenti UE per le politiche nazionali (Linee guida integrate);

Aprile: gli Stati membri presentano i loro piani per il risanamento delle finanze pubbliche (Programmi di stabilità/convergenza) e le riforme e misure che intendono adottare (Programmi nazionali di riforma - PNR);

² Nasce da una Comunicazione della Commissione (COM 367/2010) *Rafforzare il coordinamento delle politiche economiche per la stabilità, la crescita e l’occupazione - Gli strumenti per rafforzare la governance economica dell’UE*. Nel novembre 2011 il Consiglio europeo ha adottato il cosiddetto *six pack*, un insieme di sei proposte legislative volte a rafforzare la governance economica. Comprendono:

- un regolamento che modifica il reg. n. 1466/97 sulla sorveglianza delle politiche di bilancio ed economiche degli Stati membri;
- un regolamento che modifica il reg. n. 1467/97 relativo alla procedura sui deficit eccessivi;
- un regolamento sulla attuazione della sorveglianza sui bilanci nella zona euro;
- un regolamento sulla prevenzione e la correzione degli squilibri macroeconomici;
- un regolamento che stabilisce delle misure di esecuzione volte a rimediare squilibri macroeconomici eccessivi nella zona euro;
- una direttiva concernente i requisiti dei quadri di bilancio degli Stati membri.

Questo quadro è stato integrato nel luglio 2012 con il cosiddetto *two pack*.

Giugno: la Commissione valuta i programmi e rivolge a ciascun Paese una serie di raccomandazioni. Il Consiglio discute e approva;

Luglio: Il Consiglio adotta le raccomandazioni per ciascun Paese.

2. Europa 2020: obiettivi e governance

In questo contesto nuovo di *governance*, Europa 2020 si definisce intorno a tre grandi temi e a 5 grandi obiettivi da conseguire entro il 2020.

I temi sono quelli della crescita intelligente, sostenibile e solidale.

Gli obiettivi sono:

- portare al 75% il tasso di occupazione 20-64 anni, anche mediante maggior partecipazione di giovani, lavoratori più anziani, poco qualificati e miglior integrazione migranti legali;
- migliorare condizioni per R&S per portare investimento al 3% del PIL;
- ridurre le emissioni del 20% rispetto a quota 1990, portare al 20% la quota delle rinnovabili e migliorare del 20% l'efficienza energetica;
- migliorare i livelli d'istruzione, mirando a ridurre i tassi di dispersione sotto il 10% e aumentando la % di persone 30-34 che hanno completato l'istruzione terziaria o equivalente almeno al 40%;
- promuovere l'inclusione sociale in particolare attraverso la riduzione della povertà, mirando a liberare almeno 20 milioni di persone dal rischio di povertà ed esclusione.

Il percorso verso il raggiungimento di questi obiettivi viene documentato nell'ambito del PNR, che viene definito ogni anno da ciascuno Stato membro sulla base di Linee guida integrate per la crescita e l'occupazione, approvate dal Consiglio³, che per il periodo 2010-2014 sono le seguenti:

Orientamenti integrati per le politiche macroeconomiche

1. Ovviare agli squilibri macroeconomici;
2. Ridurre gli squilibri nell'area dell'euro;
3. Garantire qualità e sostenibilità delle finanze pubbliche;
4. Ottimizzare il sostegno a R&S e innovazione, rafforzare il triangolo della conoscenza e sfruttare il potenziale dell'economia digitale;
5. Migliorare l'efficienza sotto il profilo delle risorse e ridurre le emissioni di gas serra;
6. Migliorare il clima per le imprese e i consumatori e modernizzare la base industriale per assicurare il pieno funzionamento del mercato interno.

³ Decisione del Consiglio del 26 aprile 2012 sugli orientamenti per le politiche degli Stati membri a favore dell'occupazione, in GUUE L 119 del 4/5/2012.

Orientamenti integrati per le politiche dell'occupazione

7. Incrementare la partecipazione al mercato del lavoro di donne e uomini, riducendo la disoccupazione strutturale e promuovendo la qualità del lavoro;
8. Sviluppare una forza lavoro qualificata rispondente alle esigenze del mercato occupazionale e promuovere l'apprendimento permanente;
9. Migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi d'istruzione e formazione a tutti i livelli e aumentare la partecipazione all'istruzione terziaria o equipollente;
10. Promuovere l'inclusione sociale e lottare contro la povertà.

Il PNR presentato in aprile 2012 dal Governo italiano traduce le indicazioni della Strategia Europa 2020, secondo una visione che si snoda attraverso i processi di riforma avviati e si concentra sulle scelte di breve-medio periodo nelle indicazioni più operative.

Le raccomandazioni all'Italia del luglio 2012⁴ sono il frutto dell'esame e della valutazione della Commissione e del Consiglio sul PNR (oltre che sul programma di stabilità) e si incentrano su 6 punti:

- attuazione della prevista strategia di bilancio;
- garanzia di coerenza delle disposizioni relative al pareggio di bilancio con il quadro dell'UE, miglioramento qualità ed efficienza della spesa pubblica mediante la *spending review* e l'attuazione del Piano d'azione coesione per migliorare spesa e gestione fondi strutturali in particolare nell'Italia meridionale;
- adozione di ulteriori misure per combattere la disoccupazione giovanile, migliorando anche la pertinenza della formazione, incentivi per l'avvio di nuove imprese e le assunzioni di dipendenti, attuazione del riconoscimento delle competenze e delle qualificazioni a livello nazionale, adozione misure per ridurre i tassi di abbandono dell'università e combattere quello scolastico;
- adozione della riforma del mercato del lavoro e di ulteriori provvedimenti per incentivare la partecipazione delle donne, monitorare e, se necessario, potenziare l'attuazione del nuovo quadro regolamentare per la determinazione dei salari per contribuire all'allineamento della crescita salariale e della produttività a livello settoriale e imprenditoriale;
- proseguimento della lotta contro evasione fiscale e sommerso, intraprendere azioni per spostare il carico fiscale dal lavoro e dal capitale verso i consumi e i patrimoni nonché l'ambiente;
- attuazione delle misure adottate di liberalizzazione e semplificazione nel settore servizi, semplificazione del quadro normativo, miglioramento del-

⁴ Raccomandazione del Consiglio del 10 luglio 2012 sul programma nazionale di riforma 2012 dell'Italia e che formula un parere del Consiglio sul programma di stabilità dell'Italia 2012-2015, in GUUE C 219 del 24/7/2012.

l'accesso agli strumenti finanziari, attuazione della riorganizzazione della giustizia civile.

Si tenga presente che, rispetto agli obiettivi fissati a livello europeo, quelli che l'Italia si prefigge di conseguire nel 2020 sono i seguenti:

- tasso di occupazione 67-69%
- R&S in % del PIL 1,53 %
- riduzione emissioni gas serra: -13%
- energie rinnovabili: 17%
- efficienza energetica: 27,90
- abbandono scolastico: 15-16%
- istruzione terziaria: 26-27%
- riduzione popolazione a rischio povertà 2.200.000

3. Europa 2020: le Iniziative Faro

L'attuazione della strategia di Europa 2020 avviene operativamente intorno a sette grandi temi che declinano la strategia in percorsi attuativi e azioni da realizzare, con il coordinamento della Commissione, secondo una pianificazione e dei cronoprogrammi, soggetti a monitoraggio e valutazione comparativa di quanto realizzato a livello di Commissione e di ciascun Paese.

Sono le cosiddette Iniziative Faro (Flagship):

Crescita intelligente

1. Agenda digitale europea
2. Unione dell'innovazione
3. Youth on the move

Crescita sostenibile

4. Un'Europa efficiente sotto il profilo delle risorse
5. Una politica industriale per l'era della globalizzazione

Crescita inclusiva

6. Agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro
7. Piattaforma europea contro la povertà

Intorno alle Iniziative Faro ruota l'intero processo attuativo della strategia. Esse prendono avvio da un documento base della Commissione⁵, che le operati-

⁵ COM 245/2010: *Un'agenda digitale europea*; COM 546/2010: *Iniziativa faro Europa 2020: l'Unione dell'innovazione*; COM 477/2010: *Youth on the move, un'iniziativa per valorizzare il potenziale dei giovani ai fini di una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva nell'Unione europea*; COM

vizza e la loro implementazione avviene a vari livelli secondo quanto previsto, pur scontando intoppi e ritardi dovuti ai tempi politici non sempre prevedibili. Tutte le politiche legate agli obiettivi di Europa 2020 si riconducono alle Iniziative Faro, tra queste il cosiddetto processo di Copenhagen che nel periodo della strategia di Lisbona aveva caratterizzato l'evoluzione delle politiche di istruzione e formazione e che ora si riconduce con continuità alla strategia denominata ET 2020⁶ che attraversa sia Youth on the move, che l'Agenda per le nuove competenze e nuovi lavori.

4. Le proposte dei nuovi Regolamenti⁷

Non si comprende la filosofia dei nuovi regolamenti se non si tiene conto del quadro generale sopra presentato sia pur molto sinteticamente (per un approfondimento del quale si rinvia al sito della Commissione). Infatti uno degli elementi fondanti la revisione delle politiche di coesione è proprio il rafforzamento del loro legame con la strategia più generale di Europa 2020. Ed è facilmente intuibile che, in un contesto di crisi e di risorse sempre più scarse, occorre far convergere tutte le risorse verso gli obiettivi definiti, da qualunque fonte esse provengano. In questo senso il legame tra Fondi strutturali e politiche generali assume una valenza molto più cogente che in passato, presumibilmente con delle ripercussioni ai vari livelli di programmazione e gestione di tali risorse: comunitario, nazionale, regionale.

Il rafforzato legame tra Fondi e Europa 2020 è reso concreto dall'introduzione del **QSC: un quadro strategico comune**, documento che traduce gli obiettivi generali e specifici della strategia dell'Unione per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva in azioni chiave che ciascun Fondo deve sostenere e i meccanismi per garantire la coerenza della programmazione con le politiche economiche e dell'occupazione degli Stati membri e dell'Unione. Tale documento è adottato dalla Commissione con atto delegato dal Parlamento europeo

614/2010: *Una politica industriale integrata per l'era della globalizzazione. Riconoscere il ruolo centrale di concorrenzialità e sostenibilità*; COM 21/2011: *Un'Europa efficiente nell'impiego delle risorse - Iniziativa faro nell'ambito della strategia Europa 2020*, VOM 682/2010: *Un'agenda per nuove competenze e per l'occupazione: un contributo europeo verso la piena occupazione*; COM 758/2010: *La Piattaforma europea contro la povertà e l'esclusione sociale: un quadro europeo per la coesione sociale e territoriale*.

⁶ GU C 119 del 28/5/2009, Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione - ET 2020.

⁷ COM 615/2011, COM 607/2011, COM 614/2011.

e dal Consiglio. Allo stato attuale la Commissione ha presentato una sua proposta per la discussione⁸.

Se quindi l'ancoraggio a Europa 2020 e al PNR sono più vincolanti, ne consegue che occorre ridurre anche la dispersione delle risorse in mille rivoli. Per questo l'approccio generale della nuova generazione di regolamenti e di programmi si ispira a tre principi:

- semplificare la regolamentazione creando quadri comuni e riducendo la frammentazione e la diversità delle norme che disciplinano i programmi di spesa;
- rafforzare il principio di condizionalità;
- porre al centro l'attenzione ai risultati.

Con riferimento al primo punto, il **Regolamento generale** stabilisce una serie di disposizioni comuni non solo ai Fondi della politica di coesione, ma a 5 Fondi, denominati "**Fondi del QSC - Quadro strategico comune**" che perseguono obiettivi strategici complementari e prevedono una gestione concorrente tra Stati membri e Commissione. Ciò sarà conseguito mediante un solido quadro strategico, normativo e istituzionale, una maggior attenzione ai risultati e la verifica dei progressi verso il conseguimento degli obiettivi generali e specifici stabiliti nei programmi, nonché attraverso l'armonizzazione, per quanto possibile, delle disposizioni di esecuzione e controllo.

I Fondi del QSC sono: il Fondo europeo di sviluppo regionale (FESR), il Fondo sociale europeo (FSE), il Fondo di coesione (FC), il Fondo europeo agricolo per lo sviluppo rurale (FEASR) e il Fondo europeo per gli affari marittimi e la pesca (FEAMP). La nuova architettura è pertanto la seguente: il Regolamento generale stabilisce in una prima parte oggetto e definizioni, in una seconda parte le disposizioni comuni a tutti i Fondi del QSC e in una terza parte le disposizioni comuni ai soli Fondi strutturali (FESR, FSE, FC). Le disposizioni specifiche per ciascun Fondo sono contenute in regolamenti distinti, così come quelle legate all'obiettivo "Cooperazione territoriale europea" nel quadro del FESR.

Un secondo elemento che caratterizza l'ancoraggio della nuova regolamentazione alla realizzazione della strategia dell'Unione per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva è dato dalla definizione di **11 Obiettivi tematici** che, comuni a tutti i Fondi, vengono poi tradotti in priorità specifiche per ciascun Fondo del QSC.

⁸ Documento di lavoro dei servizi della Commissione. Elementi di un quadro strategico comune 2014-2020 per il FESR, il FSE, il FC, il FEASR, il FEAMP. SWD 61/2012.

Obiettivi tematici

1. Rafforzare la ricerca, lo sviluppo tecnologico e l'innovazione.
2. Migliorare l'accesso alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, nonché l'impiego e la qualità delle medesime.
3. Promuovere la competitività delle Pmi, il settore agricolo e pesca.
4. Sostenere la transizione verso economia a basse emissioni di carbonio.
5. Promuovere adattamento al cambiamento climatico, prevenzione e gestione rischi.
6. Tutelare ambiente e promuovere uso efficiente delle risorse.
7. Promuovere sistemi di trasporto sostenibili ed eliminare le strozzature nelle principali infrastrutture di rete.
8. Promuovere l'occupazione e sostenere la mobilità dei lavoratori.
9. Promuovere l'inclusione sociale e combattere la povertà.
10. Investire nelle competenze, nell'istruzione e nell'apprendimento permanente.
11. Rafforzare la capacità istituzionale e promuovere un'amministrazione pubblica efficiente.

È evidente che gli obiettivi da 8 a 11 sono quelli che in particolar modo coinvolgono il Fondo sociale europeo. Ed è altresì evidente il loro stretto legame, per non dire la quasi perfetta coincidenza, con gli Orientamenti per l'occupazione precedentemente descritti. In sostanza, il tema della crescita dell'occupazione (e della riduzione della disoccupazione) si declina nelle sue molteplici connessioni con la strategia per una crescita intelligente e con la strategia per una crescita inclusiva, richiedendo pertanto:

- scelte ispirate a una visione di lungo periodo per quanto riguarda la qualità e l'efficacia dei sistemi del lavoro e il sostegno a lavoratori che necessariamente dovranno fare i conti con frequenti mobilità lavorative (e quindi con periodi di disoccupazione che dovranno essere contenuti al massimo);
- scelte di qualità della programmazione in relazione alla connessione tra opportunità di qualificazione della forza lavoro e esigenze del mercato del lavoro;
- investimenti consistenti nell'apprendimento permanente sia in termini di promozione dell'accesso, sia in termini di offerte di opportunità;
- scelte ispirate a una visione di lungo periodo per quanto riguarda la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione a tutti i livelli, che dovranno garantire al contempo l'emergere delle eccellenze e l'inclusione delle fasce più ampie di popolazione a quelle più deboli, con l'obiettivo generale di accrescere le competenze a tutti i livelli per far fronte alle nuove esigenze di competitività dei territori, delle persone e dei sistemi produttivi;
- scelte ispirate a una visione di lungo periodo per quanto riguarda le strategie volte a contenere le sacche di disagio e povertà, ma anche a prevenire le forme di esclusione legate a stati di salute (in particolare della popolazione anziana), indigenza, emarginazione, discriminazione.

La programmazione a livello di ciascuno Stato membro parte dalla preparazione di un **Contratto di partenariato**, che definisce la strategia e le priorità

dello Stato membro e le modalità di impiego efficace ed efficiente dei Fondi del QSC per perseguire la strategia di Europa 2020. Il contratto di partenariato e, conseguentemente, i singoli Programmi operativi, dovranno ispirarsi anche al principio di **concentrazione tematica**, concentrando le risorse sugli interventi che apportano il maggior valore aggiunto in relazione alla strategia di Europa 2020 e sulle raccomandazioni specifiche per ciascun Paese emanate in base alla presentazione del PNR.

Oltre alla citata introduzione degli 11 obiettivi tematici comuni, nel nuovo Regolamento spariscono gli obiettivi territoriali (Conv e CRO), mentre, per i soli Fondi strutturali, vengono identificati due obiettivi: *“Investimenti in favore della crescita e dell’occupazione”*, per tutti gli Stati membri e le regioni, con il sostegno di tutti i Fondi, e *“Cooperazione territoriale europea”* con il solo sostegno del FESR. Per questo, non ci sono distinzioni di campi d’azione, ma i temi vengono modulati territorialmente, variandone l’entità di **concentrazione finanziaria** in relazione ad un numero limitato di priorità specifiche di ciascun Fondo. Per quanto riguarda l’obiettivo *“Investimenti in favore della crescita e dell’occupazione”* le risorse (FESR e FSE) sono ripartite tra tre categorie di regioni: quelle meno sviluppate (PIL pro capite superiore al 75% della media del PIL dell’UE-27), quelle in transizione (PIL pro capite compreso tra il 75% e il 90% della media del PIL dell’UE-27) e le regioni più sviluppate (PIL pro capite superiore al 90% della media del PIL dell’UE-27).

La concentrazione, tematica e finanziaria (anche se su questi punti il negoziato potrà apportare cambiamenti in relazione alle modalità) costituisce dunque uno dei principi chiave del nuovo quadro regolamentare.

Nel caso del Fondo sociale europeo, la bozza del regolamento specifico per questo Fondo declina gli obiettivi tematici pertinenti secondo le seguenti priorità:

Priorità del FSE

1	Promuovere l’occupazione e sostenere la mobilità dei lavoratori attraverso:	<ol style="list-style-type: none"> 1. l’accesso all’occupazione per le persone alla ricerca di un impiego e le persone inattive, comprese le iniziative locali per l’occupazione, e il sostegno alla mobilità professionale; 2. l’integrazione sostenibile nel mercato del lavoro dei giovani che non svolgono attività lavorative, non seguono studi né formazione; 3. l’attività autonoma, lo spirito imprenditoriale e la creazione di impresa; 4. l’uguaglianza tra uomini e donne e la conciliazione tra vita professionale e vita privata; 5. l’adattamento dei lavoratori, delle imprese e degli imprenditori ai cambiamenti; 6. l’invecchiamento attivo e la buona salute; 7. la modernizzazione e il rafforzamento delle istituzioni del mercato del lavoro, comprese azioni volte a migliorare la mobilità professionale transnazionale.
---	---	---

(Segue)

(Segue)

2	Promuovere l'inclusione sociale e combattere la povertà	8. inclusione attiva; 9. integrazione delle comunità emarginate quali i rom; 10. lotta contro la discriminazione basata sul sesso, l'origine razziale o etnica, la religione e le convinzioni personali; 11. miglioramento dell'accesso a servizi abordabili, sostenibili e di qualità, compresi i servizi sociali e cure sanitarie d'interesse generale; 12. promozione dell'economia sociale e delle imprese sociali; 13. strategie di sviluppo locale realizzate dalla collettività.
3	Investire nelle competenze, nell'istruzione e nell'apprendimento permanente	14. ridurre l'abbandono scolastico precoce promuovendo l'uguaglianza di accesso all'istruzione prescolare, primaria e secondaria di buona qualità; 15. migliorare la qualità, l'efficacia e l'apertura dell'istruzione superiore e di livello equivalente al fine di aumentare la partecipazione ed i tassi di riuscita; 16. migliorare l'uguaglianza di accesso alla formazione permanente, aggiornando le attitudini e le competenze della manodopera e migliorando l'utilità dei sistemi d'insegnamento e di formazione per il mercato del lavoro.
4	Rafforzare la capacità istituzionale e promuovere un'amministrazione pubblica efficiente	17. investimento nella capacità istituzionale e nell'efficacia delle amministrazioni pubbliche e dei servizi pubblici nell'ottica delle riforme, di una migliore regolamentazione e di una buona <i>governance</i> ; questa priorità di investimento si applica solo sull'insieme del territorio degli Stati membri che possiedono una regione NUTS di livello 2; 18. rafforzamento delle capacità delle parti interessate che operano nei settori dell'occupazione, dell'istruzione e delle politiche sociali; patti settoriali e territoriali di mobilitazione per una riforma a livello nazionale regionale e locale.

Attraverso le priorità sopra elencate, il FSE contribuisce anche ad altri obiettivi tematici, in primo luogo:

a)	sostenendo il passaggio ad un'economia a bassa emissione di carbonio, resistente ai cambiamenti climatici, efficiente nell'utilizzazione delle risorse ed ecologicamente sostenibile, mediante una riforma dei sistemi di istruzione e di formazione, l'adattamento delle competenze e delle qualifiche, il perfezionamento professionale della manodopera e la creazione di nuovi posti di lavoro nei settori collegati all'ambiente e all'energia;
b)	migliorando l'accessibilità, l'utilizzazione e la qualità delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione grazie allo sviluppo della cultura digitale, all'investimento nell'inclusione digitale, nelle competenze digitali e nelle relative competenze imprenditoriali;
c)	rafforzando la ricerca, lo sviluppo tecnologico e l'innovazione attraverso lo sviluppo degli studi post-universitari, la formazione dei ricercatori, la messa in rete delle attività e i partenariati tra gli istituti d'insegnamento superiore, i centri di ricerca tecnologici e le imprese;
d)	migliorando la competitività delle piccole e medie imprese mediante la promozione della capacità di adattamento delle imprese e dei lavoratori e un maggiore investimento in capitale umano.

Il Regolamento generale, per favorire un utilizzo più efficiente ed efficace delle risorse, rafforza il principio di **condizionalità**, che assume la forma di **condizionalità ex ante**, che devono essere presenti prima dell'erogazione dei Fondi, e di **condizionalità ex post**, che vincoleranno l'erogazione di ulteriori finanziamenti ai risultati ottenuti. Esse si baseranno sul conseguimento di tappe fondamentali relative al raggiungimento degli obiettivi dei programmi inclusi nel contratto di partenariato connessi agli obiettivi di Europa 2020. Il 5% del bilancio complessivo sarà accantonato e assegnato, durante una verifica intermedia, agli Stati i cui programmi hanno conseguito le tappe fondamentali. In ogni caso il

mancato conseguimento delle condizionalità può determinare la sospensione o addirittura la soppressione dei finanziamenti. Inoltre, per garantire che l'efficacia dei finanziamenti non sia compromessa da politiche macrofinanziarie inadeguate, viene prevista anche una **condizionalità macroeconomica** che disciplina i fondi e li allinea alle nuove misure di applicazione del Patto di stabilità e crescita adottate nell'ambito del sesto pacchetto sulla *governance* economica.

Le condizionalità ex ante sono descritte in schede allegate al regolamento generale. Ogni scheda è collegata ad un obiettivo tematico comune ed alle specifiche priorità pertinenti dei Fondi interessati.

Ad esempio, in relazione all'obiettivo tematico 9 "Investire nelle competenze, nell'istruzione e nell'apprendimento permanente" esiste una condizionalità 9.1 che recita: "Abbandono scolastico: esistenza di una strategia globale intesa a ridurre l'abbandono scolastico conformemente alla raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico". Nella scheda vengono individuati i criteri di adempimento di tale condizionalità:

- a) esistenza di un sistema per la raccolta e l'analisi di dati e informazioni sull'abbandono scolastico a livello nazionale, regionale e locale, che:
 - fornisca un supporto di dati di fatto sufficiente per elaborare politiche mirate;
 - venga usato sistematicamente per tenere sotto controllo gli sviluppi ai rispettivi livelli;
- b) esistenza di una strategia sull'abbandono scolastico che:
 - si basi su dati di fatto;
 - sia globale (copra tutti i settori dell'istruzione compreso lo sviluppo della prima infanzia) e tratti adeguatamente misure di prevenzione, intervento e compensazione;
 - indichi obiettivi coerenti con la raccomandazione del Consiglio sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico;
 - sia intersettoriale e coinvolga e coordini tutti i settori politici e le parti interessate.

Lo Stato membro (e le singole Regioni) devono dimostrare nel contratto di partenariato il soddisfacimento di tale condizionalità oppure indicare le tappe e le azioni che ci si prefigge di attuare per conseguirla. Così per le altre condizionalità.

Il criterio della condizionalità implica, evidentemente, un percorso che dall'analisi dello stato dell'arte condiziona il processo di programmazione e le verifiche sulla sua attuazione. Nella nuova regolamentazione il processo di programmazione è molto più fortemente improntato a una chiara definizione degli obiettivi specifici che si intende perseguire nel quadro di una data priorità. Tali obiettivi debbono essere chiari e verificabili in termini di risultati attesi. Per cia-

scuna priorità sono stabiliti indicatori che permettono di valutare i progressi verso il conseguimento degli obiettivi. Vi è un set di indicatori comuni definiti dalle norme specifiche di ciascun Fondo e si possono prevedere indicatori specifici per ciascun programma.

Il Regolamento generale rafforza anche l'approccio integrato allo sviluppo territoriale sostenuto dai Fondi del QSC. Infatti, dedica un intero Capo allo sviluppo locale di tipo partecipativo, mutuandolo dal LEADER della vigente programmazione del FEASR e riproponendone la metodologia in una logica che vede il contributo potenziale di tutti i Fondi.

5. L'avvio della nuova fase di programmazione

Lo stato dell'arte della programmazione a livello nazionale vede come punto di partenza un documento del Ministro per la coesione territoriale, inviato alla Conferenza Stato-Regioni a metà giugno. Tale documento, intitolato: *"Quadro strategico comune 2014-2020: proposta di percorso di programmazione"*, definisce i principi di riferimento del percorso:

- concentrazione della spesa su un numero limitato di priorità che tengano conto degli specifici contesti territoriali e che abbiano forte rilevanza per lo sviluppo;
- focalizzazione sui risultati attesi, chiari e misurabili, in termini di qualità di vita dei cittadini e alle azioni che si intendono realizzare per conseguirli;
- forte apertura al confronto pubblico per valorizzare le funzioni di proposta e controllo da parte dei cittadini;
- attenzione ai "luoghi", attraverso la valorizzazione della dimensione urbana e rurale delle alleanze fra territori;
- rafforzamento dei presidi di competenza nazionale;
- integrazione della politica regionale, comunitaria e nazionale, con la politica di bilancio ordinaria.

La prima fase del percorso prevede la messa a punto di una proposta di metodologia e di linee strategiche, che confluirà in un *"Documento di indirizzi strategici e metodologici per il confronto istituzionale per la definizione del Contratto di Partenariato"* che sarà la proposta del Governo, trasmessa alla Conferenza Stato-Regioni e sarà alla base dell'avvio del confronto istituzionale e con il partenariato. Successivamente tutte le amministrazioni e le istituzioni interessate parteciperanno al confronto tecnico-istituzionale volto ad orientare la redazione dei documenti.

L'invecchiamento attivo: la prospettiva psicologica

MARIO BECCIU¹ - ANNA RITA COLASANTI²

Nel presente contributo, che muove da una prospettiva squisitamente psicologica alla tematica in oggetto, intendiamo soffermarci sul benessere e la qualità di vita nella terza età mettendo in luce quei fattori di natura personale e sociale che possono favorire un invecchiamento positivo.

Introduzione

A motivo delle mutate condizioni socio demografiche connesse alla riduzione della natalità, al miglioramento delle condizioni alimentari e igienico sanitarie e al progresso dell'assistenza medica e sociale, in tutti i paesi industrializzati si sta verificando un progressivo invecchiamento della popolazione.

L'Italia detiene il primato dell'indice di vecchiaia (rapporto tra numero di anziani ultrasessantacinquenni e numero di giovani sino a 15 anni) ed è al secondo posto dopo la Svezia per indice di invecchiamento (presenza percentuale di anziani sul totale della popolazione).

In altre parole, siamo di fronte ad una vera e propria "rivoluzione della longevità" che porta con sé una profonda trasformazione sia della società che della struttura familiare dove crescono le relazioni verticali (sino a 4 generazioni) e diminuiscono le orizzontali (fratelli e cugini) (Sidoti, 2010).

Tuttavia, sebbene il termine invecchiamento tenda ad evocare immagini di malattia, decadimento e malessere, i nuovi anziani sembrano caratterizzarsi piuttosto per un orientamento verso la salute e verso il benessere e per il per-

¹ Docente invitato Università Pontificia Salesiana.

² Docente Università Pontificia Salesiana.

seguimento di uno stile di vita più sano e soddisfacente dove prendono spazio la cura di se stessi e l'impegno attivo del proprio tempo libero.

Infatti, studi recenti che hanno indagato il rapporto tra età e benessere evidenziano come la percezione di quest'ultimo si mantenga e addirittura aumenti nell'invecchiamento, nonostante si verifichi un declino della funzionalità cognitiva e fisica. Oltre l'85% degli anziani riporta alti livelli di benessere percepito e si dichiara soddisfatto della propria vita nonostante le inevitabili difficoltà che l'avanzare dell'età porta con sé. Non a caso, in letteratura, si parla di "paradosso dell'invecchiamento" (Baltes, Mayer, 1999).

Pertanto, il concetto "*senectus ipsa morbus*", nel quale vecchiaia è sinonimo di malattia, sembra non caratterizzare propriamente la società odierna e la qualifica di vecchio, riferita al soggetto non più produttivo che fuoriesce dal lavoro e che diventa fruitore passivo della previdenza sociale, appare piuttosto obsoleta.

Occorre, quindi, che le società più avanzate si pongano in modo strategico e lungimirante di fronte al fenomeno dell'invecchiamento della popolazione puntando, da un lato, a favorire l'autonomia e la qualità di vita delle persone che invecchiano, dall'altro, a valorizzare il contributo che esse possono ancora validamente offrire alla società e alla collettività.

È in questa linea che è stato proclamato il 2012 come l'anno europeo dell'invecchiamento attivo e della solidarietà tra le generazioni, con l'obiettivo di riflettere sulle possibilità da mettere in campo per far sì che le persone invecchino in buona salute continuando a partecipare in pienezza alla vita sociale e lavorativa.

Nel presente contributo, che muove da una prospettiva squisitamente psicologica alla tematica in oggetto, intendiamo soffermarci sul benessere e la qualità di vita nella terza età mettendo in luce quei fattori di natura personale e sociale che possono favorire un invecchiamento positivo.

Il concetto di benessere soggettivo

Prima di affrontare il tema del benessere nell'invecchiamento e dei fattori che vi si correlano, occorre soffermarci brevemente sul concetto di benessere soggettivo. Quest'ultimo, definito e operazionalizzato come felicità o soddisfazione per la vita (Diener, 1984), sta ad indicare l'esperienza di benessere così come è percepita e valutata dal soggetto stesso, a prescindere dalle effettive condizioni di vita. Si tratta di un concetto che inizia a farsi strada in ambito psicosociale intorno agli anni 60-70, particolarmente nei campi della salute mentale, della qualità della vita e della gerontologia (Cicognani, 2002).

Per la prima volta in quegli anni, anche sulla scia dei nuovi orientamenti promossi dalla psicologia di comunità in materia di salute mentale, si assiste ad uno spostamento di interesse dagli aspetti puramente epidemiologici circa l'incidenza e la prevalenza della sintomatologia psichiatrica, alla salute mentale positiva e quindi alla considerazione e alla valorizzazione di variabili soggettive sino ad allora rimaste in ombra riguardanti appunto la felicità percepita, la soddisfazione personale, le strategie di fronteggiamento.

Specificatamente, è una ricerca su larga scala condotta dall'*Institute of Social Research* dell'Università del Michigan (Gurin, Veroff, Feld, 1960) ad indagare, rispetto alla salute mentale della popolazione, non sono gli aspetti di natura sintomatologica (ansia, depressione, ecc.) quanto piuttosto le variabili connesse con il benessere percepito avvalorando il contributo che le persone stesse e non solo gli psichiatri possono offrire alla comprensione della salute mentale.

Un'ulteriore spinta verso la focalizzazione dell'interesse sul benessere soggettivo si è poi avuta dagli studi sulla qualità della vita. Intorno agli anni 60-70 l'equazione più risorse = più benessere comincia a rivelare le sue inconsistenze o, quanto meno, ad apparire piuttosto riduttiva. In particolare, l'incremento di alcuni fenomeni quali stress, consumismo, abuso di farmaci, impoverimento delle relazioni familiari, allentamento delle reti comunitarie, fortemente correlati allo sviluppo sociale inteso come espansione quantitativa ed economica, pone seri dubbi circa la fondatezza di un'idea di felicità pubblica primariamente radicata sulla produzione e sul possesso di beni materiali e spinge a volgere lo sguardo verso aspetti qualitativi dell'esistenza che non negano ma non si limitano al benessere quantitativo (Goldwurm et al., 2004). La valutazione della qualità della vita viene quindi a basarsi non solo su indicatori oggettivi (reddito, livello economico, abitazione, efficacia dei servizi, ecc.), ma anche su indicatori soggettivi (percezione del proprio benessere psicologico e del proprio funzionamento fisico e sociale, soddisfacimento delle proprie aspirazioni, qualità percepita della propria esistenza ecc.).

In questa prospettiva, il benessere soggettivo diviene il cuore della qualità della vita, l'elemento che la caratterizza e le dà un significato.

Ma a conferire una posizione di primo piano al tema del benessere soggettivo è proprio la ricerca in gerontologia sociale (Ryff, 1989; Cesa-Bianchi, 1987; Laicardi, 1987). Infatti, a fronte del già citato "paradosso dell'invecchiamento" secondo il quale, nelle indagini su larga scala, gli anziani tendono a presentare un livello di soddisfazione per la propria vita pari o superiore a quello dei giovani nonostante gli inevitabili cedimenti sul piano fisico, ci si è chiesti quali siano i fattori implicati nell'esperienza di benessere e in che misura questa possa ritenersi relativamente indipendente da variabili di ordine oggettivo.

Gli studi condotti nei suddetti campi convergono verso le seguenti evidenze:

- gli indicatori oggettivi della qualità della vita predicono una porzione limitata della varianza nei giudizi di benessere globale (al di sotto del 10%); di contro, gli indicatori soggettivi spiegano una varianza di oltre il 50% (Andrews, Robinson, 1991; Lehman, 1983, cit. in Cicognani 2002);
- i giudizi circa la soddisfazione rispetto alla propria vita da parte di coloro che oggettivamente si trovano in condizioni parzialmente sfavorevoli non presentano differenze significative rispetto ai giudizi di coloro che sperimentano situazioni più vantaggiose (Taylor, 1983; Lehman, 1983, cit. in Cicognani 2002);
- sebbene la salute fisica contribuisca all'esperienza di benessere, è soprattutto lo stato di salute auto percepito e le capacità psicologiche ad affrontare positivamente la vita, riassumibili *nell'arte del vivere*, a fare la differenza (Goldwurm et al., 2004);
- infine, nello specificare in cosa consista l'esperienza soggettiva di benessere, i diversi studi sono concordi nell'affermare che essa implichi una consapevolezza e un'attività cognitiva di valutazione rispetto ai propri stati interni. In tal senso, la definizione di benessere che raccoglie i maggiori consensi (Veenhoven, 1984; Argyle, 1987; Diener, 1994) è quella secondo la quale il senso di benessere è dato dallo sperimentare emozioni piacevoli con maggiore frequenza rispetto alle emozioni spiacevoli e dal giudicare come complessivamente soddisfacente la propria vita. Quanto poi alle determinanti del benessere, esse sono da ricondurre a caratteristiche socio demografiche, a condizioni di vita oggettive, ma, soprattutto – come dicevamo – al modo in cui tali condizioni sono percepite soggettivamente e, rispetto a quest'ultimo aspetto, entrano prepotentemente in gioco complessi fattori psicosociali e variabili di personalità.

Il benessere soggettivo nella terza età

Occuparsi di benessere soggettivo nell'invecchiamento implica assumere un nuovo approccio allo studio della terza età, approccio che risente fortemente dell'influsso di alcune recenti discipline psicologiche, quali: la psicologia della salute, la psicologia positiva, la psicologia dell'arco della vita (Marigo et al., 2009).

La *psicologia della salute* come disciplina specifica è emersa da appena qualche decennio (la sezione denominata *Health Psychology* all'interno dell'APA nasce nel 1979) e ha determinato il passaggio dalla psicologia medica, fondata sul modello riduzionistico biomedico, ad una psicologia ispirata dal modello bio-

psicosociale. Secondo la definizione proposta da Matarazzo e ormai ufficialmente accettata dalla comunità scientifica, «la psicologia della salute è l'insieme dei contributi specifici (scientifici, professionali, formativi) della disciplina psicologica alla promozione e mantenimento della salute, alla prevenzione e trattamento della malattia e all'identificazione dei correlati eziologici, diagnostici della salute, della malattia e delle disfunzioni associate. Un ulteriore obiettivo consiste nell'analisi e miglioramento del sistema di cura della salute e nella elaborazione delle politiche della salute» (Matarazzo, 1980). Oggetto privilegiato della psicologia della salute sono le relazioni tra comportamento e benessere e gli stili di vita che favoriscono lo star bene.

La *psicologia positiva* (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000) è invece una disciplina che compare nel panorama scientifico intorno agli anni 80, sebbene i suoi prodromi siano già rintracciabili nella psicologia umanistica, con l'obiettivo di spostare il focus dalla patologia, dalla disfunzionalità e dal disagio alla salute mentale positiva individuando e promuovendo le forze e le virtù di ogni individuo che facilitano il sentimento di benessere personale. In tal senso, essa mira ad accrescere lo sviluppo positivo dell'uomo e a migliorarne il livello di felicità e di salute mentale, a prescindere dalla malattia (Linley e Joseph, 2004). Si occupa, pertanto, di aspetti che nella psicologia tradizionale avevano ricevuto solo una fioca e marginale attenzione, dal momento che l'interesse era primariamente volto alla riduzione e all'eliminazione della sofferenza, della debolezza, dell'ansia, ricavandone il benessere come risultato conseguente. La psicologia positiva fa, invece, della promozione della felicità e del benessere il principale oggetto di studio, interessandosi alle variabili personali e psicosociali che permettono all'individuo di superare le difficoltà della vita senza arrendersi nella sofferenza.

La *psicologia dell'arco della vita* non fa capo ad una teoria unitaria, ma rappresenta un orientamento allo studio dello sviluppo che muove dall'assunto che quest'ultimo caratterizzi tutta la vita, non arrestandosi al raggiungimento della maturità fisica ed evolva nelle diverse fasi mediante processi continui o cumulativi e discontinui o innovativi (Rutter, 1995). Secondo la prospettiva dell'arco della vita ad influenzare lo sviluppo intervengono fattori di natura biologica, fattori di natura ambientale, qualità e temporalizzazione delle esperienze, ma, nondimeno, il ruolo attivo del soggetto che costruisce attivamente i propri percorsi. In tal senso, quanto più una persona è in grado di negoziare le esperienze e gli accadimenti e di cambiare le proprie mete, aspirazioni e comportamenti in funzione delle circostanze che le si presentano, tanto più è capace di garantirsi uno sviluppo di successo. Particolarmente nell'invecchiamento, la capacità di massimizzare le opportunità e minimizzare le esperienze negative si rivela preziosa nel mantenimento della salute fisica e mentale e del benessere percepito.

Ciascuna delle discipline menzionate ha contribuito a mutare approccio verso l'invecchiamento consentendo di superare una sorta di gerontofobia che portava a forme evitative nei confronti di esso per offrirne una visione rinnovata dove l'anziano ha ancora in serbo numerose potenzialità personali, sociali ed economiche e dove le opportunità di una vita soddisfacente e positiva sono ancora numerose.

Ma quali sono i fattori che consentono di vivere a lungo e di vivere bene?

Accettare le sfide dei cambiamenti legati all'età

Un primo fattore concerne la capacità che abbiamo di rispondere ai compiti evolutivi che la vita ci pone. Invecchiare mette di fronte a cambiamenti fisici, mentali, energetici; implica assumere nuovi ruoli sociali; chiede di fare i conti con l'eventuale perdita del partner o di persone care. Accettare e adeguarsi ai cambiamenti anziché combatterli, negarli o rimuoverli è il modo migliore per far fronte all'avanzare dell'età (Veronesi, 2012).

Si tratta di ricercare un costante equilibrio tra processi di assimilazione e accomodamento, modificando, da una parte, le condizioni ambientali in modo da renderle più funzionali ai propri scopi, ma, soprattutto, dall'altra, riformulando gli obiettivi e ridimensionando le proprie aspirazioni in modo da rendere più probabile il raggiungimento degli scopi stessi (Doubrawa, 2011).

A tale riguardo, può essere molto utile la strategia suggerita da Baltes (1997) nel suo modello SOC (Selezione, Ottimizzazione, Compensazione). Secondo l'autore, per mantenere un livello di sviluppo soddisfacente occorre *selezionare* gli obiettivi sulla base dei limiti imposti dalle risorse biologiche ed ambientali disponibili; *ottimizzare* e sfruttare al meglio le risorse di cui si dispone così da perfezionare i mezzi che consentono di raggiungere gli obiettivi proposti; cercare di *compensare* le perdite subite mettendo in atto strategie che utilizzino le risorse residue. L'autore (Baltes, 1997) cita come esempio emblematico un'intervista rilasciata dal pianista Rubinstein, il quale, alla domanda su come mai riuscisse a mantenere brillanti livelli di prestazione nonostante la tarda età, rispondeva di aver ridotto il suo repertorio selezionando brani adatti alla sua condizione; di dedicare molto più tempo all'esercizio di alcune parti per ottimizzarne l'esecuzione; di aver compensato la perdita di velocità, determinata da un rallentamento motorio delle dita, eseguendo più lentamente alcuni pezzi prima di ogni passaggio veloce così da mantenere lo stesso effetto di accelerazione e di contrasto. Una tale strategia, potenzialmente utile in ogni fase della vita, diviene preziosa nell'invecchiamento, permettendo di mantenere adeguati livelli di funzionamento e una certa capacità di controllo sugli eventi nonostante il venir meno di alcune condizioni. In tal senso, non dobbiamo corre-

lare l'invecchiamento positivo alla semplice assenza di malattie, perdite o di limitazioni (condizione questa per altro non sempre possibile), quanto piuttosto alla capacità di adattamento proattivo che le persone hanno di fronte ai cambiamenti che l'avanzare dell'età comporta (Von Faber et al., 2001).

Un segreto per invecchiare bene sta nel considerare non solo tutto quello che la vecchiaia toglie, ma anche tutto quello che lascia. Come ci ricorda Peters (cit. in Doubrawa, 2011), talvolta è proprio la "scoperta della lentezza" che offre all'anziano l'opportunità di accedere a spazi personali altrimenti preclusi conferendo al suo sguardo una diversa profondità di campo.

Così, in questo periodo della vita, sarà importante che le strategie di coping centrate sul problema cedano il posto a quelle centrate sulle emozioni, che i processi accomodativi prevalgano sugli assimilativi, che le emozioni piacevoli e positive superino in frequenza quelle spiacevoli, che le risorse a disposizione si concentrino su quegli ambiti che si sa di poter gestire.

Curare lo stile di vita

Un secondo fattore legato alla longevità di qualità fa riferimento allo stile di vita. Le evidenze che emergono nel campo della psicologia della salute sempre di più ribadiscono l'importanza di comportamenti che aiutino corpo e psiche a tenersi in forma, tra questi: l'esercizio fisico, l'alimentazione, l'attività cognitiva (Veronesi, 2012).

Relativamente all'attività fisica, sebbene essa non costituisca una condizione sufficiente per raggiungere la longevità, di certo mantiene il tono dei muscoli, favorisce la funzione respiratoria e, non da ultimo, stimola la produzione di serotonina, assumendo quindi un importante valore antidepressivo (Bauman, 2004; Kramer, Erickson e Colcombe, 2006). Sono sempre più numerosi gli studi che affermano che un'attività fisica regolare può offrire benefici non raggiungibili con altre modalità terapeutiche e giovare consistentemente alla salute fisica, al benessere mentale e al funzionamento cognitivo (Marigo et al., 2009).

D'altra parte, ogni età ha esigenze e ritmi specifici; pertanto, i carichi non dovranno essere eccessivi, ma commisurarsi sulle reali possibilità. Certamente quando si invecchia si ha meno scatto e meno resistenza, ma non si dovrebbe cedere alla tentazione della pigrizia e della inattività. Oltre a fare le scale, portare pesi leggeri o moderati è importante camminare. Una passeggiata costante e regolare per almeno venti minuti al giorno fa bene al cuore e riduce il rischio di sviluppare malattie (Veronesi 2012).

Insieme ad una regolare attività fisica è importante curare l'alimentazione. In particolare, occorre ridurre le quantità, in modo da equilibrare l'apporto energetico, e assicurarsi la qualità, consumando ampiamente verdure, legumi, frut-

ta, cereali, olio di oliva; moderatamente pesce; limitatamente grassi saturi, carni, latticini. Occorre, inoltre, astenersi dal fumo e fare un uso moderato di alcolici. Questi ultimi, infatti, se assunti in piccole quantità fungono da fattore protettivo rispetto al rischio cardiovascolare (particolarmente il vino rosso sembra avere un'importante funzione antiossidante) (Marigo et al., 2009).

Infine, sempre relativamente allo stile di vita, è importante tener vive le proprie funzioni cognitive. Indubbiamente, la vecchiaia porta con sé un decadimento di molte funzioni: memoria, linguaggio, attenzione, fluidità percettiva; tuttavia, il cervello è un organo plastico, plasmabile capace di evolvere se giustamente stimolato. E poiché può influenzare ampiamente il destino del corpo, nella misura in cui lo aiutiamo a restare attivo, impegnato, curioso possiamo aggiungere anni alla vita e vita agli anni. Per questa ragione, è necessario che con l'avanzare dell'età si continuino a coltivare interessi, soddisfare curiosità, mantenere una vita sociale attiva (Veronesi, 2012, Marigo et al., 2009).

Coltivare la rete sociale

E veniamo pertanto al terzo fattore di buona longevità: il benessere sociale. Quest'ultimo, identificabile nelle dimensioni di adattamento sociale e sostegno sociale (Mc Dowell, Newell, 1987), sembra correlarsi positivamente alla salute psicofisica e incidere in misura significativa sugli esiti di morbilità e mortalità. Già a partire dalla ricerca longitudinale di Belloc e Breslow (1972), nota come *Alameda Study*, era emerso come i legami sociali fossero utili predittori dello stato di salute per gli ultrasessantenni, e gli studi che si sono succeduti non hanno fatto altro che riconfermare questo dato (Berkman, Syme, 1979; Matarazzo, 1994).

Più specificatamente, l'adattamento sociale si riferisce alla soddisfazione per le relazioni, alla prestazione nell'ambito di ruoli sociali e all'adattamento all'ambiente; il sostegno sociale concerne invece il sostegno disponibile e percepito all'interno della propria rete di relazioni. Entrambe le dimensioni del benessere sociale sono importanti per la qualità della vita dell'anziano: essere inserito in una rete sociale ed essere membro attivo della comunità rafforza la propria identità sociale; allo stesso tempo, è il presupposto per costruire e mantenere legami e per usufruire di relazioni supportive che come sappiamo sono un potente ammortizzatore dello stress. Inoltre, una persona integrata in una rete sociale di familiari e amici è soggetta a maggiori controlli sociali verso comportamenti rilevanti per la salute e quindi più protetta. Per tutte queste buone ragioni è importante che con l'avanzare dell'età e con il venir meno di alcune sollecitazioni non ci si rifugi nella chiusura e nell'isolamento, ma si continui ad essere aperti agli altri e al mondo che ci circonda.

Mantenersi attivi

Un ulteriore fattore di benessere nella terza età fa riferimento alla possibilità di mantenersi attivi. L'essere occupati, coinvolti e impegnati in una qualche attività che dia soddisfazione, contribuisce all'integrità dello stato funzionale e cognitivo dell'anziano oltre a prevenire stati emozionali spiacevoli, quali ansia, depressione, solitudine, senso di inutilità. Non a caso, il livello di attività è considerato un predittore dello stato funzionale e cognitivo in età avanzata nonché un fattore di protezione rispetto al rischio di sviluppare forme di disagio fisico e psichico (Lennartsson, Silverstein, 2001). In campo clinico, è ormai appurato che il mantenersi quotidianamente attivi permette di migliorare il proprio livello di benessere (Goldwurm et al., 2004).

Certamente, c'è un legame bidirezionale tra energia e livello di attività: se si ha energia si è portati ad impegnarsi in più attività, se ci si impegna in attività si ha più energia. Ora, sebbene l'avanzare dell'età porti inevitabilmente a disporre di meno energia, nella misura in cui si punta l'attenzione non tanto su quello che non si può più fare, ma su quello che si può ancora riuscire a fare, questo può dar vita anche in tarda età ad un circolo virtuoso.

Realizzare attività produttive, coinvolgersi in attività di volontariato, assumersi impegni sociali nella comunità di appartenenza, offre all'anziano la possibilità di rivalutarsi e di acquistare consapevolezza delle proprie potenzialità, mantiene le abilità della vita quotidiana, favorisce il contatto con altre persone, migliora le funzioni cognitive, la salute fisica e mentale.

Quanto fin qui espresso è assolutamente in linea con il concetto di invecchiamento attivo proposto dall'OMS (2002) nel quale la parola attivo non riguarda soltanto l'importanza di mantenersi fisicamente attivi, ma sottolinea il valore attribuito alla possibilità di coinvolgersi in attività produttive, di essere impegnati sul piano sociale, economico, culturale, spirituale e di conservare una certa indipendenza (Marigo et al., 2009).

La seguente tabella sintetizza le determinanti dell'invecchiamento attivo stabilite dall'OMS, esplicitandone i fattori che consentono di far fronte con successo all'avanzare dell'età.

Tab. 1 - *Le determinanti dell'invecchiamento attivo secondo l'OMS (2002)*

<p><i>Fattori Macrosociali</i> ambientali, sociali, economici e sanitari.</p>	<p><i>Fattori comportamentali e di personalità</i> stili di vita, abilità di coping, autoefficacia, controllo interno, comportamento prosociale, pensiero positivo.</p>
---	---

La promozione del benessere nella terza età: il programma “Vivir con vitalidad-Multimedia®”

Quanto finora presentato evidenzia l’urgenza di coinvolgere la popolazione anziana in programmi che promuovano il benessere psicologico e l’invecchiamento positivo.

Gli operatori sanitari, i medici, particolarmente i geriatri, diffondono programmi basati soprattutto sull’incremento dell’attività fisica, su una sana alimentazione, su stili di vita definiti “salutari”.

Approcci integrati includono ulteriori variabili concernenti aspetti biopsichici e psicosociali.

Il programma che intendiamo presentare, denominato “*Vivir con vitalidad-Multimedia®*” (Fernandez-Ballesteros et al., 2005), si concentra sulle seguenti aree di intervento: promuovere la salute fisica e prevenire le disabilità; ottimizzare e compensare le funzioni cognitive; promuovere l’equilibrio affettivo e della personalità; massimizzare l’impegno sociale.

Esso nasce nel 1996 all’Università Autonoma di Madrid nell’ambito della formazione permanente destinata agli ultra sessantenni. Successivamente, è stato realizzato in versione multimediale all’interno di un programma Socrates-Minerva, finanziato dall’Unione Europea, in cooperazione con l’Università Nettuno di Roma.

Specificità del programma è l’obiettivo di incidere non solo sulle conoscenze e sulle abitudini e gli stili di vita non salutari, ma anche e, soprattutto, sulle convinzioni e sugli atteggiamenti che sottostanno ad essi.

Infatti, uno dei costrutti psicologici principali che il programma intende promuovere è la “*self-efficacy*”, la capacità, cioè, di ciascun anziano di poter incidere sulla qualità della propria vita attraverso lo sviluppo di un maggior controllo personale sulle diverse esperienze quotidiane.

Il programma è stato sottoposto a validazione tramite la rilevazione sia degli effetti prodotti sui destinatari sia della qualità percepita da parte dei medesimi (Fernandez-Ballesteros et al., 2005).

Metodo

Per quanto riguarda i soggetti della ricerca, il campione totale è costituito da 107 partecipanti, suddivisi in 3 gruppi:

- “Vivere con vitalità-M” (n = 44) rappresentato da coloro che frequentano un centro diurno di Madrid, sottoposti al programma di videolezioni;
- “Vivere con vitalità-V” (n = 32), composto da anziani studenti con più di 60 anni, sottoposti al programma in presenza, scelti in ordine alfabetico dall’elenco di iscrizione ai corsi di formazione permanente;

- "Gruppo di controllo" (n = 31), composto da altri anziani del medesimo centro diurno, partecipanti ad altre attività, ma esclusi totalmente dai due programmi (in presenza o in videolezioni).

Strumenti di rilevazione

Per valutare le ipotesi della sperimentazione, ai tre gruppi sono stati somministrati gli stessi strumenti di rilevazione pre e post.

- *Elenco Attività* (18 items): si chiede ai soggetti con che frequenza abbiano svolto nell'ultimo mese determinate attività (es. faccende domestiche, assistere a spettacoli, giocare, ecc.).
- *Opinioni* (19 items): vengono rilevate le opinioni personali su vari argomenti (es. la salute, le attività sociali, la morte, ecc.).
- *Esercizio fisico* (1 item): attraverso un solo item si rileva in che misura i partecipanti svolgano attività fisica (da totale assenza di esercizio fisico a intenso esercizio fisico regolare per più di 3 giorni a settimana).
- *Alimentazione* (9 items): si rilevano sia gli errori nell'alimentazione che la qualità del cibo.
- *Problemi di salute* (12 items): ai soggetti viene chiesto se siano presenti specifici problemi di salute (cuore, reumatismi, mal di testa, ecc.).
- *Relazioni sociali* (2 items): per rilevare sia la frequenza di rapporti sociali significativi (con familiari, amici, vicini di casa), sia il grado di soddisfazione per tali relazioni.
- *Grado di soddisfazione generale per la vita* (1 item): viene rilevato tramite un giudizio personale generale sulla propria esistenza.

Procedura

Il programma realizzato in presenza è strutturato in 21 lezioni teorico pratiche di 3 ore ciascuna.

Il programma multimediale prevede 50 ore di lezioni video (VHS) di circa 2 h ciascuna.

Risultati

In generale, nel confronto tra il pre e post test i risultati mostrano che il programma, sia in vivo che multimedia, ha inciso significativamente su alcuni indicatori comportamentali.

Coloro che hanno partecipato al programma sviluppano una visione più positiva dell'invecchiamento, incrementano il senso di efficacia personale nell'affrontare la vecchiaia e aumentano il numero di attività; nel corso multimedia si

ottengono anche cambiamenti nella qualità e nel controllo dell'alimentazione, nella frequenza e intensità di esercizio fisico e, soprattutto, nel grado di soddisfazione della vita.

Gli aspetti che non evidenziano cambiamenti fanno riferimento alla situazione relativa alla salute fisica e ai legami sociali. Probabilmente, il tempo breve della sperimentazione non poteva incidere su aspetti così stabili come lo stato di salute fisica e la rete consolidata di relazioni sociali familiari e amicali.

Il programma dimostra che si può incidere sulla qualità dell'invecchiamento, soprattutto se si interviene a modificare le visioni della vecchiaia, alcune convinzioni sul proprio modo di essere anziani e alcune abitudini di vita.

Bibliografia

- ANDREWS F.M. - ROBINSON J.P. (1991), *Measures of subjective well-being*, in ROBINSON J. - SHAVER P. - WRIGHTSMAN L. (eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes*, vol 1, Academic Press, New York.
- ARGYLE M. (1987), *The psychology of happiness*, Methuen, London (tr. it., *Psicologia della felicità*, Cortina, Milano, 1988).
- BALTES P.B. (1997), On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory, *American Psychologist*, 52, 366-380.
- BALTES P.B. - MAYER K.U. (1999), *The Berlin Aging Study: Aging from 70 to 100*, Cambridge University Press, New York.
- BAUMAN A.E. (2004), Updating the evidence that physical activity is good for health: an epidemiological review 2000-2003, in *J. Sci. Med. Sport*, 7, 6-19.
- BELLOC N.B. - BRESLOW L. (1972), Relationship of physical health status and health practices, in *Preventive Medicine*, 5, 409-421.
- BERKMAN L.F. - SYME S.L. (1979), Social networks host resistance and mortality: A nine year follow up study of Alameda County residents, in *Amer. J. of Epidemiology*, 109, 186-204.
- CESA-BIANCHI M. (1987), *Psicologia dell'invecchiamento*, NIS, Roma.
- CICOGNANI E. (2002), *Il benessere soggettivo: natura e determinanti*, in BRAIBANTI P., *Pensare la salute*, Milano, Franco Angeli.
- DIENER E. (1984), Subjective Well-being, *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- DIENER E. (1994), Assessing well-being: progress and opportunities, *Social Indicator Research*, 31, 103-157.
- DOUBRAWA R. (2011), La terza età, in *Psicologia Contemporanea*, 228, 48-51.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS R. - CAPRARA M.G. - IÑIGUEZ J. - GARCÍA L.F. (2005), Promoción del envejecimiento activo: efectos del programa "Vivir con vitalidad", *Rev. Esp. Geriatr. Gerontol.*, 40, 92-102.
- GOLDWURM G.F. - BARUFFI M. - COLOMBO F. (2004), *Qualità della vita e benessere psicologico*, McGraw-Hill, Milano.
- GURIN G. - VEROFF J. - FELD S. (1960), *Americans view their mental health*, Basic Books, New York.
- KRAMER A.F. - ERICKSON K.I. - COLCOMBE S.J. (2006), Neural Changes associated with training Exercise, cognition and the aging brain, *J. Appl. Physiol.*, 101, 1237-1242.
- LAICARDI C. (1987), *Psicologia e qualità della vecchiaia*, Il Pensiero Scientifico, Roma.
- LEHMAN A.F. (1983), The well-being of chronic mental patients: assessing their quality of life, *Archives of General Psychiatry*, 40, 369-373.

- LENNARTSSON C. - SILVERSTEIN M. (2001), Does Engagement-with-Life Enhance Survival of the Oldest Old? An Assessment of the Social and Leisure Activities of the Swedish Elderly, *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 56, 335-342.
- LINLEY P.A. - JOSEPH S. (eds.) (2004), *Positive psychology in practice*, Hoboken, J. Wiley, New York.
- MATARAZZO J.D. (1980), Behavioral health and behavioral medicine: frontiers for a new health psychology, *American Psychologist*, 35, 815.
- MATARAZZO J.D. (1994), Stili di vita e salute: buone e cattive abitudini nella salute e nella malattia, in *Bollettino di Psicologia Applicata*, 209, 3-13.
- MARIGO C. - BORELLA E. - DE BENI R. - CAPRARA M.G. - FERNÁNDEZ-BALLESTREROS R. - GRANO C. - LUCIDI F. (2009), Invecchiamento di successo: vivere a lungo, vivere bene, in DE BENI R. (a cura di), *Psicologia dell'Invecchiamento*, 233-258.
- MCDOWELL I. - NEWELL C. (1987), *Measuring Health: a Guide to Rating Scale and Questionnaires*, Oxford University Press, New York.
- ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SALUTE (2002), *Active Ageing. A Policy Framework*, Ginevra, WHO.
- RYFF C.D. (1989), *Happiness is everyting, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 6, 1069-1081.
- RUTTER M. - RUTTER M. (1995), *L'arco della vita*, Giunti, Firenze.
- SELIGMAN M.E.P. - CSIKSZENTMIHALYI M. (2000), Positive psychology: An introduction, *American Psychologist*, 55, 5-14.
- SIDOTI E. (2010), *Promuovere la salute nella comunità*, Franco Angeli, Milano.
- TAYLOR S. (1983), Adjustment to threatening events: a theory of cognitive adaptation, *American psychologist*, 38, 1181-1173.
- VEENHOVEN R. (1984), *Conditions of happiness*, Reidel, Dordrecht.
- VERONESI U. (2012), *Longevità*, Bollati Boringhieri, Torino.
- VON FABER M. - BOOTSMAN VAN DER WIEL A. - VAN EXEL E. - GUSSEKLOO J. - LAGAAY A. - VAN DONGEN E. (2001), Successful aging in the oldest old: Who can be characterized as successfully aged, *Archives of Internal Medicine*, 161, 2694-2700.
- ZANI B. - CICOGNANI E. (2000), *Psicologia della salute*, Il Mulino, Bologna.

Pad-agogia: tablet e didattica nei Centri di Formazione Professionale (CFP) del CNOS-FAP

ROBERTO FRANCHINI¹

La scuola italiana, in ogni suo settore, e dunque anche nell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), si trova in una crisi dalle dimensioni profonde, faticando a compiere l'invocato cambiamento di paradigma, che dalla didattica delle conoscenze conduce alla didattica delle competenze. Il confronto internazionale, gli studi, le ricerche e le esperienze sembrano non essere bastate a motivare, sostenere e indurre le trasformazioni richieste: l'istituzione scolastica è tuttora profondamente ancorata ai suoi retaggi, fatti di aule, cattedre, banchi e libri di testo. Laddove ha almeno parzialmente fallito la parentesi pedagogica potrebbe riuscire il fattore tecnologico: l'introduzione del tablet, infatti, richiede mutamenti radicali nel modo di concepire il rapporto tra insegnamento e apprendimento. La sperimentazione avviata dalla Federazione CNOS-FAP, presentata nelle sue premesse pedagogiche e nel suo progetto di avvio, va nella direzione dell'uso della tecnologia per sostenere l'innovazione, nel segno della didattica delle competenze.

Introduzione

Si può forse affermare che le più profonde trasformazioni culturali in ogni ambito, e dunque anche in quello pedagogico e didattico, si avverano quando sono precedute da altrettanto profonde trasformazioni tecnologiche, tali da richiedere un ripensamento dei modi consueti di pensare e di agire. Più difficile è invece il movimento contrario, cioè che i mutamenti di cultura inducano innovazioni nelle applicazioni tecnologiche.

Può capitare ancora che la crisi di un sistema, con le sue istanze di discernimento, scelta e cambiamento, trovi nei ritrovati tecnologici un potente

¹ Università di Genova.

agente trasformativo, più forte di altre motivazioni e incentivi. È questo forse il caso della scuola: da tempo si ha l'impressione che il tradizionale assetto, spiegato in aule, banchi, libri e discipline, si trovi in una crisi dalle dimensioni impensabili sino a non molto tempo fa.

La risposta alla crisi della scuola è stata da più parti individuata nella didattica per competenze, capace probabilmente di superare, inglobandola, l'obsoleta didattica delle conoscenze. Tuttavia, dopo un decennio almeno di studi, ricerche ed esperienze, si ha l'impressione che la struttura profonda dell'insegnamento non sia affatto cambiata, e che i nodi centrali della nuova didattica (la centralità dello studente, l'unità di apprendimento, la valutazione formativa, etc.) costituiscano una sorta di sovrastruttura, piacevole per gli insegnanti innovatori, sostanzialmente osteggiata dall'*establishment* nel suo complesso.

È in questo contesto di incertezza che si può collocare il dirompente potenziale dell'utilizzo del *tablet* nella didattica. A ben vedere, il nuovo dispositivo mal si adatta agli scenari pedagogici consueti, ma, non appena utilizzato, richiama una nuova pedagogia, o pad-agogia (Brand-Kinash, 2010) dell'apprendimento, finendo per mettere a dura prova la capacità di cambiamento delle istituzioni che lo adottano, magari senza immaginare dove esso le porterà. Probabilmente, dunque, saranno i nuovi media a indurre quei cambiamenti che la cultura pedagogica, da sola, non è riuscita a realizzare, dando concretezza agli affascinanti slogan della didattica per competenze: la didattica per problemi e scoperte, la costruzione cooperativa delle conoscenze e l'autoregolazione dello studente.

Significativa a questo proposito è l'esperienza del Liceo Lussana di Bergamo, che già da tempo è impegnato in un processo di innovazione che, partendo dalla tecnologia, giunge ai presupposti di fondo della didattica, ovvero del rapporto tra insegnamento e apprendimento. I cinque punti fermi, dichiarati all'intero dell'e-book che narra la sperimentazione, sono i seguenti:

- l'innovazione tecnologica non ha un valore in sé ma assume un significato soltanto se e quando diventa veicolo e/o occasione di innovazione organizzativa e metodologico-didattica;
- l'innovazione tecnologica non può essere attuata sporadicamente, ma implica l'interazione "virtuosa" tra tutti gli attori che interagiscono in un contesto omogeneo, la continuità nel tempo e il consolidamento di buone prassi;
- le innovazioni più significative sono quelle che riescono a diventare patrimonio condiviso di tutti i soggetti coinvolti (insegnanti, studenti, dirigenti, genitori, referenti, etc.) e innescano processi orientati al miglioramento della qualità complessiva dell'organizzazione in cui si collocano;
- qualsiasi innovazione tecnologica implica una "visione" sistemica e richiede che si mettano in atto investimenti costanti, strategie permanenti di sup-

porto ai soggetti coinvolti e politiche flessibili di alfabetizzazione, formazione continua e aggiornamento delle competenze;

- le innovazioni metodologiche più significative che le tecnologie possono agevolare o sostenere sono quelle che riportano lo studente al centro del processo di apprendimento e lo spingono ad essere “attivamente coinvolto”.

In un articolo neanche tanto recente (e precedente l'avvento del *tablet*) del professor Brian Alexander una potente metafora illustra in forma incisiva il cambiamento richiesto: dallo studente *sedentario*, collocato su un banco nella passiva ricezione di messaggi e conoscenze, allo studente *nomade*, impegnato nel movimento costruttivo che lo spinge a intrattenere conversazioni e a ricercare informazioni lungo l'asse scuola-dispositivo mobile-mondo (Alexander, 2004).

La domanda, particolarmente incisiva, che ne scaturisce è la seguente: le nostre scuole, concepite per l'accoglienza dello studente sedentario, saranno in grado di trasformarsi in funzione del nomadismo dello studente digitale? Il rischio è evidente: come già è avvenuto per la Lavagna Digitale, la deriva consiste nell'utilizzo dei nuovi strumenti all'interno dello scenario tradizionale, come protesi migliorativa della lezione, lasciando immutati i ruoli di insegnante e studente. Tuttavia, se la LIM in qualche modo si prestava a questo gioco, in quanto facilmente preda, nella sua immobilità, di un insegnamento frontale, l'i-Pad, nella sua mobilità, o persino nella sua intimità (legata al possesso dello studente) mette in crisi questo approccio: l'insegnante che lo utilizza per far lezione corre seriamente il rischio di avere di fronte allievi solo apparentemente coinvolti, ma in realtà “deviati” dai potenti stimoli provenienti dal tablet, invisibili agli occhi dell'adulto.

1. Il punto di partenza: una ricerca sui media didattici

Alcuni Centri di Formazione Professionale della Federazione CNOS-FAP, sotto il coordinamento della Sede Nazionale, sono da poco ingaggiati in un'esperienza di innovazione non solo tecnologica, ma anche e soprattutto pedagogica e didattica.

L'idea di innovazione nasce al termine di un'indagine svolta sull'utilizzo dei dispositivi didattici nei Centri di Formazione Professionale salesiani. La ricerca si era posta come obiettivo la verifica della congruenza tra gli strumenti didattici (con particolare riferimento ai sussidi - libri, software, etc. - e ai mediatori - es. Lavagna Interattiva Multimediale o altro) con il paradigma pedagogico proprio della didattica costruttivista e con la descrizione dei traguardi di apprendimento del Quadro Europeo delle Qualifiche (ed in generale degli *standard* in vigore nei percorsi triennali).

In questo modo si aveva l'intenzione di esplicitare il cosiddetto *hidden curriculum* (curriculum nascosto)² dei formatori e dei Centri di Formazione Professionale in generale, attraverso un percorso induttivo che, al posto di presupporre la pedagogia delle competenze, per immaginarne le ricadute didattiche, esplora le pratiche didattiche in essere, per mettere in evidenza i loro presupposti impliciti. Tra gli innumerevoli aspetti di pratica educativa, dal punto di vista metodologico, l'analisi ha operato nella direzione di una rassegna ragionata dei sussidi e ausili in uso nei percorsi formativi di durata triennale, attraverso:

- la costruzione e distribuzione di un questionario, volto a indagare quali sussidi/ausili sono di uso più frequente, e in quali ambiti;
- la raccolta mirata di evidenze (libri, software, etc.) e la loro analisi di contenuto, alla luce dei descrittori del Quadro Europeo delle Qualifiche (livello di complessità nelle conoscenze, abilità e competenze coinvolte).

I risultati della ricerca hanno evidenziato un uso consistente dei libri di testo, come strumento utilizzato in modo pervasivo sia nel lavoro a scuola che nello studio a casa. Il libro di testo sembra essere risorsa in qualche modo esclusiva: infatti, la biblioteca, presente in un certo numero di Centri di Formazione Professionale, non è utilizzata come luogo di ricerca e di apprendimento. Anche dal punto di vista dei media didattici si è ottenuta una conferma di un impianto didattico tradizionale prevalente, basato su strumenti di "presentazione" frontale, o nella forma classica (lavagna) o nella forma più evoluta (PC con videoproiettore, LIM).

Si è infine passati ad un'analisi qualitativa dei libri di testo più adottati nei Centri di Formazione Professionale per quanto riguarda gli assi culturali; da tale analisi sono emerse le seguenti considerazioni:

- 1) nell'area linguistica emerge un insegnamento soprattutto sugli elementi grammaticali e sintattici, distante da una didattica delle competenze. Gli esercizi contenuti nei libri sono per lo più tradizionali (riempimento, cloze, declinazione, riconoscimento, etc.). Anche nei libri dove si rivela attenzione alla produzione linguistica sembra emergere una sorta di "logica del prima e del poi": prima studi la grammatica, poi la metti in pratica. Rispetto agli standard di riferimento³, sembrano per lo più assenti i linguaggi artistici ed espressivi, la comprensione e la produzione di testi multimediali, la richiesta curvatura verso il linguaggio in ambito professionale;

² Per *hidden curriculum* si intendono dei contenuti, o dei valori, che sono di fatto insegnati anche se non intenzionalmente progettati (cfr. Martin, 1983: pp. 122-139). Così, se il curriculum ufficiale riguarda le competenze come traguardo dell'apprendimento, probabilmente nelle pratiche degli insegnanti soggiacciono ancora altri obiettivi, come ad esempio la memoria e le conoscenze.

³ Obbligo di Istruzione DM 308/2007; Accordo Stato Regioni del 27 luglio 2011.

- 2) nell'area matematica prevale la dimensione algebrica, mentre la risoluzione di problemi, strategica sia in ambito scientifico che professionale, è carente. Gli esercizi sono per lo più "perfetti"⁴, distanti dalla vita reale e da quella professionale. Infine, manca completamente l'informatica come risorsa da mobilitare rispetto alla competenza matematica (c'è dunque da chiedersi se l'uso delle tecnologie sia ritenuto un ostacolo rispetto ad un apprendimento mnemonico e algoritmico);
- 3) nell'area scientifica risulta assente rispetto agli standard l'ancoraggio alle problematiche ambientali. Nei testi esaminati non c'è alcuna attenzione alla logica dell'esperimento scientifico. Manca completamente il riferimento al PC. Per quanto riguarda gli esercizi, essi sono quasi completamente "astratti", facendo riferimento non agli elementi reali, ma a componenti astratte come ad esempio, nel campo della fisica, asticelle e vettori;
- 4) nell'area storico-socio-economica il profilo dei testi è per lo più orientato sulle conoscenze storiche, mentre rispetto agli standard risulta debole l'analisi diacronica e sincronica (insomma, la storia non è *magistra vitae!*). L'ancoraggio al presente è debole o assente, mentre il mondo del lavoro fatica ad affermarsi quale soggetto di lettura storica. Nell'area del diritto esistono alcuni volumi con spunti interessanti rispetto all'orientamento personale e professionale, con riferimento anche ad abilità, come ad esempio la redazione del curriculum vitae, la ricerca nelle banche-dati, etc.

In sintesi, la ricerca ha evidenziato la permanenza e la pervicacia di un modello didattico che possiamo denominare *classe 1.0*, fortemente orientato alla trasmissione di conoscenze e connotato da elementi organizzativi tradizionali, che possono essere così riassunti:

- prevalenza della lezione frontale, a fine di veicolazione di saperi;
- organizzazione degli spazi a funzione trasmissiva (cattedra, strumenti di presentazione, banchi, etc.);
- rapporto quasi esclusivo tra formatore e classe, intesa come gruppo intero, in condizione passiva di ascolto;
- orario scolastico/formativo frammentato per discipline, con un numero generalmente elevato di formatori;
- uso massivo del libro di testo come strumento di fruizione passiva e riproduttiva di conoscenze;
- valutazione sommativa di saperi, sotto forma di riproduzione mnemonica degli acquisiti.

⁴ Contengono cioè solo le informazioni necessarie alla soluzione, situazione che non si trova praticamente mai nella vita reale.

2. La sperimentazione: premesse pedagogiche

A seguito dell'analisi critica sull'utilizzo dei libri di testo e più in generale dei sussidi didattici nei Centri di Formazione Professionale, è nato l'interesse alla promozione della cosiddetta *classe 2.0*, vale a dire di un'aula ove le nuove tecnologie (con particolare riferimento ai Tablet e alle applicazioni multimediali che essi hanno in dotazione) potenziano elementi di interattività, interazione e costruzione dei saperi e delle competenze.

La cosiddetta *classe 2.0* facilita la *didattica per competenze*, modellandosi intorno ad alcune caratteristiche:

- trasformazione del ruolo del formatore, da fornitore di conoscenze a facilitatore di processi di ricerca e di interazione significativa;
- ricerca e utilizzo attivo di risorse disponibili (conoscenze distribuite) in funzione di mandati di lavoro complessi e interdisciplinari;
- produzione di oggetti multimediali, che reticolano conoscenze di vari ambiti disciplinari, rapportandole a scopi comunicativi e costruttivi;
- valutazione intesa come stima di compiti reali.

L'approccio al rapporto tra insegnamento e apprendimento muta profondamente, spostando il baricentro dal formatore all'allievo, dalla parola all'azione, dall'ascolto alla collaborazione e alla negoziazione.

	Modello 1.0: il libro di testo	Modello 2.0 (modello wikipedia)
Il sapere	È fissato	È costruito
La fonte	Il formatore, il libro	Il mondo, noi stessi, gli altri
Modalità	Trasmissiva	Ricerca, costruzione
Strumento	La parola (lezione frontale)	L'azione (ricerca e mobilitazione di risorse interne ed esterne)

Modelli di apprendimento

Se il modello attivo è già da tempo invalso nella didattica di area professionale (si pensi a questo proposito alla struttura di un laboratorio di meccanica o di enogastronomia), nel modello 2.0 i new-media, con riferimento a strumenti informatici come i tablet e ad ambienti sociali di apprendimento e interazione come i podcast e i social network, potrebbero rappresentare risorse importanti per il reale sviluppo di una didattica per competenze anche nell'ambito degli assi culturali.

Nel cosiddetto *mobile learning* (Ally, 2009), infatti, l'allievo è potenzialmente libero di accedere ad ogni contenuto, in qualsiasi momento e da qualsiasi luogo, mantenendo il controllo sulle proprie attività di acquisizione di sa-

peri e competenze, e sviluppando nel tempo la capacità di costruire, in autonomia o insieme ad altri, nuovi oggetti di apprendimento, per “commerciarli” all’interno dello spazio web inteso come comunità di apprendisti.

È evidente che un’impostazione siffatta muta profondamente il *setting* tradizionale dell’istituzione scolastica/formativa, facilitando il raggiungimento di obiettivi altrimenti difficilmente raggiungibili, quali:

- la diminuzione del tasso di dispersione e di insuccesso scolastico/formativo;
- l’aumento del tipo e del numero di attività *iniziate* dall’allievo;
- la diminuzione quantitativa del tempo di didattica frontale;
- l’aumento del tempo di interazione tra allievi e tra questi e il formatore;
- l’integrazione tra competenze tecnologiche ed informatiche con competenze di asse culturale e professionale.

Naturalmente un cambiamento di questo tipo, come già accennato, richiede probabilmente una importante revisione dell’organizzazione scolastica/formativa, a partire dagli spazi per giungere agli orari e ai tempi di apprendimento, al fine di facilitare l’interazione, l’autonomia e la responsabilità.

Spazio e tempo, oltre al ruolo più o meno attivo del formatore o dell’allievo, sono in effetti alcune delle dimensioni più rilevanti di quello che può essere definito come *setting* educativo, concetto che vale a denotare lo spazio fisico e relazionale in cui si gioca il rapporto formativo, richiamando sinteticamente un complesso di azioni intenzionali non facilmente riassumibili da un unico segno linguistico: posizionare nello spazio, collocare, regolare, muovere, assegnare e ordinare, sono tutte azioni che il sostantivo inglese evoca e che in un modo o nell’altro richiamano l’intenzionalità pedagogica, prima ancora di quella psicologica e terapeutica.

Lo spazio al cui interno si compie la pratica educativa è appunto uno spazio non casuale, ma articolato e ordinato, luogo nel quale i protagonisti (in particolare il formatore e l’allievo) e i contenuti sono mossi da un progetto regolativo, in modo tale da assegnare ad ogni elemento il suo posto nell’insieme ordinato dell’unico processo formativo.

In realtà, spesso nell’Istruzione e Formazione Professionale vige la tradizionale conformazione dello spazio scolastico, costruita da cattedra e banchi, sui quali gli allievi svolgono ogni tipo di attività, in forma individuale. Nello spazio innovativo, invece, si supera il concetto scolastico di aula: l’ambiente di apprendimento è diffusamente articolato in angoli, in modo tale da facilitare la ricerca, l’interazione e la collaborazione.

Una distinzione simile può essere fatta sul tempo: il tempo tradizionale è scandito dall’iniziativa del formatore, che struttura una serie di attività, che vanno dalla lezione all’interrogazione. Nel tempo innovativo, invece, gli allievi,

oltre ad esplorare liberamente lo spazio educativo, si avvicinano in attività cangianti, secondo il ritmo del loro interesse e della loro iniziativa.

Altra variabile importante del setting educativo riguarda la conformazione dei gruppi. Il raggruppamento tradizionale corrisponde all'impostazione ben conosciuta della classe/corso: un numero ampio di allievi, in genere della stessa età, si rapporta come un tutto al formatore, che ha il gravoso compito di iniziare le attività e di mantenere su di sé l'attenzione di tutti, almeno nelle fasi di trasmissione dei contenuti. Nell'impostazione innovativa, che corrisponde alla soluzione spaziale, i gruppi, piccoli e stabili, si muovono all'interno dell'ambiente di apprendimento, selezionando gli stimoli e svolgendo in forma autonoma l'attività, sotto lo sguardo apparentemente disimpegnato del formatore.

Infine, nelle diverse soluzioni cambia notevolmente il ruolo, la posizione e il livello di normatività dell'insegnante/formatore. Nell'impostazione tradizionale è lui che struttura l'attività, catalizza l'attenzione degli allievi, verifica il loro impegno (e a volte anche i loro risultati). Nell'impostazione innovativa, l'iniziativa si sposta sui gruppi di allievi, che si muovono liberamente nello spazio virtuale del mobile learning, come anche in spazi fisici come gli angoli o la biblioteca. Il formatore facilita l'iniziativa, sostiene, incoraggia e, quando necessario, interviene per regolare i tempi o avviare la risoluzione di conflitti.

Nella tabella successiva sono riassunte le scelte appena descritte, che, come affermato, determinano le scelte (più o meno consapevolmente allestite) del setting educativo.

	<i>Uso dello spazio</i>	<i>Uso del tempo</i>	<i>Gruppi</i>	<i>Posizione e normatività del formatore</i>
Tradizionale	Presenza di cattedra e banchi	Strutturato dall'insegnante/formatore Orario frammentato per discipline	Gruppo - classe in rapporto con l'insegnante/formatore	L'insegnante/formatore struttura, inizia, verifica e sorveglia
Innovativo	Spazio articolato in angoli e punti di ricerca	Il tempo è legato all'attività di ricerca degli studenti/allievi	Gruppi in libero movimento nello spazio educativo (<i>mobile learning</i>)	L'insegnante/formatore facilita l'iniziativa dei gruppi, incoraggiando e intervenendo quando necessario

Di recente l'OCSE ha premiato istituzioni scolastiche impegnate in processi di ripensamento dello spazio scolastico. Nelle scuole premiate sono facilmente individuabili le scelte innovative: gli spazi sono aperti, trasparenti, adattabili e flessibili, mentre la presenza di sale di accoglienza e di spazi per il lavoro di gruppo denotano l'attenzione semiotica alla centralità dello studente (OCSE - Collaborative Centre for Effective Learning Environment, 2011). Anche la Finlandia, paese noto per i suoi ottimi risultati nelle indagini OCSE-PISA, ha di re-

cente pubblicato uno studio sulle sue migliori architetture scolastiche, evidenziando gli stessi ingredienti dell'innovazione (Jetsonen et al., 2012).

3. Il progetto I-PaD del CNOS-FAP

Alla luce dei presupposti pedagogici e didattici appena individuati, la Sede nazionale CNOS-FAP durante la tarda primavera e l'estate ha avviato un progetto sperimentale che prevede l'introduzione dell'iPad nei Centri di Formazione Professionale, attraverso il progressivo coinvolgimento di alcuni Centri e del loro staff didattico.

La formazione del formatore è una variabile essenziale: il suo ruolo, infatti, piuttosto che essere "dimezzato" dall'introduzione dei new-media, diviene in realtà ancora più importante e delicato. Mentre la funzione di *trasmissione dei saperi* è per così dire semplice (ripetitiva, standard), quella di *facilitazione delle competenze* in vista dell'uso profittevole dei new-media è in realtà più complessa e impegnativa, estendendosi dalla predisposizione di mandati di lavoro all'aiuto nell'individuazione delle risorse, dall'esempio esperto nell'utilizzo delle applicazioni, alla valutazione dei prodotti finali.

Pertanto, la prima fase del progetto è mirata alla formazione dei referenti di progetto e, a cascata, dei formatori, attraverso i seguenti passi:

- individuazione di corsi di alcuni CFP per sperimentare l'introduzione dell'iPad nell'azione didattica;
- dotazione dell'iPad per precoce familiarizzazione (formula del noleggio);
- formazione all'uso dello strumento e degli applicativi utili a scopo didattico, allo scopo di mettere i formatori selezionati nella condizione di
 - o approfondire l'impiego di strumenti e di metodologie per lo sviluppo della creatività didattica;
 - o scambiare esperienze d'uso valutandone i percorsi e ottimizzando le scelte;
 - o diffondere l'uso didattico di iPad presso i colleghi;
 - o esplorare le potenzialità dello strumento.

A tal fine, dal punto di vista tecnologico, sono stati affrontati i seguenti contenuti:

1. Sistemi di condivisione di risorse in groupware: elenco e percorsi possibili, metodi e simulazione di casi;
2. Progettazione, creazione, pubblicazione e distribuzione gratuita o in vendita di eBook in formato ePub e multi touch, dalle dispense ai libri di testo, manuali e cataloghi. Con esperienze dirette guidate;

3. Format della lezione con iPad e gli strumenti di creazione e distribuzione audio-video, dalla Talk lesson al video documentario, passando dal podcasting;
4. Sistemi di collaborazione con server Mac, Wiki, Google app; organizzazione e gestione di sistemi collaborativi attraverso sistemi di social tagging e il modello YouTube.

Dal punto di vista pedagogico e didattico sono state condivise le finalità generali della sperimentazione, in termini sia di prospettive ampie che di obiettivi minimi, in funzione di opportunità e vincoli di ogni singolo Centro di Formazione Professionale coinvolto, a partire dalla percezione di come i formati di lezione, gli spazi, i tempi e gruppi potrebbero cambiare in funzione della classe 2.0.

Gli esiti di questo processo di condivisione rivelano la scelta prudente di partire dagli assetti attuali per introdurre via via quei cambiamenti che consentiranno di cogliere tutto il potenziale trasformativo dell'introduzione dell'iPad.

Nel seguito, al fine di facilitare la progressiva attuazione del progetto, il CNOS-FAP nazionale ha predisposto un comitato tecnico-scientifico, che ha il compito di mettere in atto i seguenti interventi di supporto:

- *Supporto tecnologico.* I referenti nazionali di progetto garantiscono:
 - un servizio di supporto per le problematiche tecnologiche, ivi compresa la consulenza sulle infrastrutture di rete;
 - predisposizione di un sito *wiki* (ipad.cnos-fap.it) ove condividere le riflessioni e le esperienze, insieme alla puntuale diffusione di *news* riguardanti l'individuazione di nuove *App* potenzialmente utili per la didattica e alla promozione di una banca-dati dove poter scambiare esperienze significative tra Centri di Formazione Professionale (esempi di UdA, prodotti significativi degli studenti, e-book, video a potenziale emulativo, etc.).
- *Supporto pedagogico.* Il referente pedagogico di progetto garantisce interventi nei singoli Centri di Formazione Professionale o aree territoriali onde discutere eventuali problematiche di carattere pedagogico e didattico (esempio: effettiva possibilità di cambiare elementi organizzativi, resistenze e vincoli, problematiche pedagogiche, come ad esempio la congruenza tra le UdA, le modalità didattiche e gli standard nazionali, cambiamento nella modalità di valutazione, etc.).

Il Comitato Scientifico, d'intesa con referenti dei Centri di Formazione Professionale, ha fissato in modo condiviso alcuni indicatori, utili a scandire tappe di progressiva attuazione del progetto. Questi obiettivi minimi riguardano sia elementi di carattere tecnologico (introduzione di metodologie di condivisione

dei documenti, utilizzo di sistemi di Mobile Device Management) che di carattere organizzativo e pedagogico (definizione di un regolamento sull'uso del tablet, produzione di ebook sia da parte dei formatori che da parte degli allievi, introduzione di proposte innovative nella definizione degli orari e dello spazio scolastico, rilancio della biblioteca come luogo dove gli allievi possono rintracciare materiali utili alla costruzione e condivisione di conoscenze).

È naturalmente ancora presto per fare un primo bilancio sui lavori in corso: si intravedono le potenzialità, ma anche le probabili difficoltà che un'istituzione secolare come quella scolastica/formativa incontra quando affronta temi di innovazione didattica, tra paura di cambiamento e incertezza sugli esiti. In futuri contributi sarà possibile analizzare più compiutamente vantaggi e limiti della pad-agogia, per analogia con studi simili, che in realtà hanno già evidenziato il positivo impatto dell'introduzione dell'iPad sugli stili di apprendimento e sulle competenze dei nostri allievi (Marmarelli-Ringle, 2011).

Bibliografia

- ALEXANDER B. (2004), *Going Nomadic: Mobile Learning in Higher Education*, in *Educause review*, 39/5.
- ALLY M. (Ed.) (2009), *Mobile learning: transforming the delivery of education and training*, Edmonton, Canada: Athabasca University Press.
- BARDI D. - CASTELLI C. - CUSCONÀ S. - MORA P. - MOROSINI E. - ROTTA M. - TESTA S. & TESTONI C. (Eds.) (2011), *Oltre la carta: in aula con gli iPad e gli eBook reader. Strategie, strumenti, appunti e riflessioni per una sperimentazione sull'uso integrato di mobile device e contenuti digitali personalizzati nella scuola secondaria superiore: il caso del Liceo F. Lussana di Bergamo*. Con il contributo di Giuseppe Colosio, Cesare Quarenghi, Annamaria Romagnolo e gli studenti della 4L. Milano, Nova Multimedia Editore.
- BRAND J. - KINASH S. (2010), *Pad-agogy: A quasi-experimental and ethnographic pilot test of the iPad in a blended mobile learning environment*, in STEEL C.H. - KEPPELL M.J. - GERBIC P. & HOUSEGO S. (Eds.), *Curriculum, technology & transformation for an unknown future*. Proceedings ascilite, Sydney, pp. 147-151.
- JETSONEN S. - JOHANSON E. - NUIKKINEN K. - SAHLBERG P., *The best school in the world*, reperibile al sito http://www.iperbole.bologna.it/iperbole/adi/XoopsAdi/uploads/PDdownloads/finland_schools_book.pdf.
- MARMARELLI T. - RINGLE M. (2011), *The Reed College iPad study*, Portland OR: Reed College, disponibile al sito http://web.reed.edu/cis/about/ipad_pilot/Reed_ipad_report.pdf.
- MARTIN J. (1983), *What Should We Do with a Hidden Curriculum When We Find One? The Hidden Curriculum and Moral Education*, McCutchan Publishing Corporation, pp. 122-139.
- OECD CENTRE FOR EFFECTIVE LEARNING ENVIRONMENT (2011), *Designing for Education. Compendium of Exemplary Educational Facilities*.

L'esame di qualifica e di diploma professionale nel sistema di Istruzione e Formazione Professionale lombardo

EUGENIO GOTTI¹

Regione Lombardia ha sviluppato un sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) maturo e con numeri di studenti comparabili a quelli del sistema di istruzione. Nel corso di dieci anni il processo di sviluppo, che spesso ha anticipato il percorso nazionale, ha visto una progressiva verticalizzazione del sistema di IeFP, fino al diploma professionale ed all'anno integrativo per l'accesso all'esame di Stato, con una progressiva maggiore attenzione allo sviluppo delle competenze di base.

Anche le istituzioni scolastiche sono entrate a pieno titolo nell'offerta formativa di IeFP, con uno spostamento di iscritti dai percorsi quinquennali di istruzione professionale ai percorsi di IeFP. L'esame finale fa riferimento agli standard formativi regionali, ed in particolare agli obiettivi formativi di apprendimento (OSA), coerenti con il sistema nazionale ma integrati dalle specificità territoriali. Gli OSA rappresentano quindi non indicazioni di massima, ma esiti attesi di competenza. Le prove di esame si articolano in una prova multidisciplinare centralizzata ed in una prova professionale con pari peso, a cui si aggiunge un colloquio dedicato all'accertamento di dimensioni complessive e non di specifiche conoscenze ed abilità. Elemento caratteristico è l'utilizzo della prova multidisciplinare con finalità di monitoraggio e valutazione di sistema degli apprendimenti, proiettata verso una valutazione di Valore Aggiunto attraverso una comparazione longitudinale dello sviluppo progressivo di competenze degli allievi.

1. Il contesto della IeFP in Regione Lombardia

Regione Lombardia ha sempre creduto fortemente nei percorsi di *Vocational Educational and Training (VET)* per i giovani in Diritto Doveri di istruzione e formazione.

¹ Esperto di politiche di Istruzione e Formazione Professionale

Già nel 2002, prima ancora dell'approvazione della Legge 53 del 2003, con un accordo ad hoc con il Ministero dell'Istruzione² si avviarono i primi percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale, con un grande patto di collaborazione tra enti di formazione e amministrazione regionale, che puntarono decisi su un'innovazione di quelli che all'epoca erano percorsi biennali di Formazione Professionale che formalmente non facevano parte del sistema educativo ma delle politiche per il lavoro.

Nell'ambito della sperimentazione nazionale³ gli iscritti sono poi cresciuti esponenzialmente anno dopo anno, fino agli oltre 52 mila dell'anno formativo 2011-2012, giungendo a rappresentare così il 15% del totale degli studenti lombardi del secondo ciclo.

Il trend è per altro ancora in crescita, visto che per l'anno scolastico 2012-2013 ben il 18% degli studenti usciti dalla scuola secondaria di primo grado si è iscritto ad un percorso di IeFP, che in tal senso sempre più si conferma una prima scelta e sempre meno una seconda chance.

In questi anni i percorsi di IeFP hanno avuto d'altro canto una significativa evoluzione. In particolare hanno maturato una maggiore attenzione allo sviluppo di competenze di base, senza per questo tradire la loro caratteristica di essere percorsi di apprendimento che partono dal fare, centrati sul compito reale, con l'obiettivo dello sviluppo di una professionalità. Anche il cambiamento del nome da formazione professionale (FP) a "istruzione e formazione professionale" (IeFP) è un segno di questo percorso di passaggio dalla formazione dei lavoratori all'educazione dei giovani in quanto parte del sistema educativo.

In tal senso possiamo ben dire che la IeFP ha preso sul serio la previsione normativa dell'art. 64 della legge 133/2008, secondo la quale "l'obbligo di istruzione si assolve anche nei percorsi di istruzione e formazione professionale"⁴, nel solco per altro già esplicitato dal DM 139 del 22 agosto 2007, secondo cui i saperi e le competenze chiave di cittadinanza "assicurano l'equivalenza formativa di tutti i percorsi, nel rispetto dell'identità dell'offerta formativa e degli obiettivi che caratterizzano i curricula dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio"⁵.

² Protocollo d'intesa fra Regione Lombardia, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, "Per la sperimentazione di nuovi modelli nel sistema di Istruzione e di Formazione", 3 giugno 2002.

³ Accordo quadro per la realizzazione dall'anno scolastico 2003/2004 di un'offerta formativa sperimentale di Istruzione e Formazione Professionale nelle more dell'emanazione dei Decreti Legislativi di cui alla Legge 28 marzo 2003, n. 53.

⁴ Articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296, come modificato dall'art. 64 c. 4-bis) della legge 6 agosto 2008, n. 133.

⁵ Articolo 2, Decreto Ministeriale n. 139, Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di Istruzione, 22 agosto 2007.

Nel frattempo le leggi regionali 19 del 2007⁶ e 22 del 2006⁷ rispettivamente sul sistema educativo di istruzione e formazione e sul mercato del lavoro hanno disegnato un quadro organico del sistema di istruzione, formazione e lavoro, superando quindi la legge quadro 845 del 1978, in coerenza con le nuove competenze esclusive assegnate dal novellato art. 117 della Costituzione. Sono norme ad alto contenuto di sussidiarietà, che delineano con chiarezza il modello di riferimento ma che lasciano contestualmente ampia libertà alle istituzioni formative ed ai servizi al lavoro nella modalità con cui rispondono ai bisogni delle persone. Sono leggi che non definiscono minuziosamente il processo di erogazione dei servizi, ma pongono più attenzione ai risultati.

Il compimento di questo percorso è stato infine il passaggio al sistema Dote, che ha preso a modello l'esperienza del buono scuola e rappresenta lo strumento principale tramite cui vengono messe in atto le politiche per l'istruzione, la formazione e il lavoro.

La dote è uno strumento funzionale ad un approccio sussidiario come quello lombardo, basato sul modello dei quasi mercati.

2. Gli obiettivi di apprendimento e la certificazione finale

La legge regionale 19/2007 ha visto un prima attuazione attraverso la definizione degli standard di riferimento del sistema di IeFP, a partire dalle "Indicazioni regionali per l'offerta formativa in materia di Istruzione e formazione professionale"⁸, un ampio documento che esplicita e descrive il sistema, con riguardo alla tipologia dei percorsi, alle sue dimensioni caratterizzanti, fissa gli standard minimi dell'offerta di IeFP comprendenti gli standard di erogazione, di apprendimento, di valutazione e certificazione.

In coerenza con il Quadro Europeo delle Qualifiche⁹ Regione Lombardia ha quindi definito gli standard di riferimento del processo di qualificazione, a partire dagli Obiettivi Specifici di Apprendimento (OSA)¹⁰, per i quali ha poi man-

⁶ Legge regionale n. 19 del 6 agosto 2007, Norme sul sistema educativo di Istruzione e Formazione della Regione Lombardia.

⁷ Legge regionale 28 settembre 2006 - n. 22, Il mercato del lavoro in Lombardia.

⁸ Deliberazione Giunta regionale 13 febbraio 2008 - n. 8/6563 Indicazioni regionali per l'offerta formativa in materia di Istruzione e Formazione Professionale (art.22, comma4, l.r. n.19/2007).

⁹ Commissione Europea, Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio del 23 aprile 2008, Costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente.

¹⁰ Decreto del Direttore Generale n. 3618 del 10 aprile 2007, Approvazione degli obiettivi specifici di apprendimento relativi ai percorsi triennali sperimentali di Istruzione e Formazione Professionale della Regione Lombardia.

tenuto attivo un processo di revisione che ne è visto il formale aggiornamento nel 2010¹¹ in concomitanza e coerenza con la messa a regime del sistema di IeFP a livello nazionale.

È interessante notare come gli obiettivi di apprendimento regionali si configurano come integrazioni di quelli nazionali, con la possibile aggiunta di elementi rispetto allo standard minimo nazionale sulla base delle specifiche esigenze o connotazioni territoriali.

In tal senso le figure del repertorio nazionale si possono ulteriormente declinare in indirizzi o profili regionali i quali assumono una specifica caratterizzazione ulteriore nel rispetto comunque degli elementi minimi della figura nazionale.

In tal modo è lo standard regionale e non quello nazionale il riferimento diretto per le istituzioni formative al fine della progettazione dei percorsi formativi e per la certificazione delle competenze in esito agli stessi.

Per quanto riguarda l'esame finale, l'oggetto della certificazione è solo la competenza: non si certificano le modalità o gli ambiti di acquisizione. Non si certifica quindi né la padronanza ad una disciplina, né gli esiti di fasi del processo; la competenza, infatti, è dotata di una propria consistenza, comprendente anche il contesto di esplicitazione ed il livello di autonomia e responsabilità.

La valutazione di una competenza necessita di veder all'opera tutte le risorse della persona ed è quindi cosa diversa dall'accertamento dei suoi elementi, anche se la sua padronanza ne richiede ed implica il possesso.

Ciò non significa che alla certificazione non concorrano, come si vedrà, le valutazioni delle componenti della competenza, ed in particolare le abilità.

3. Il consolidamento del sistema IeFP: offerta sussidiaria, diploma professionale ed anno integrativo per l'accesso all'esame di Stato

L'Intesa siglata tra Regione Lombardia e MIUR il 16 marzo 2009 ha aperto la fase del consolidamento del sistema di IeFP, anticipando quanto poi raggiunto a livello nazionale nel dicembre 2010¹².

Nel solco della Legge 53/2003 l'Intesa ha consentito lo sviluppo di un sistema regionale unitario, aperto ad uno sviluppo verticale di IeFP in coerenza con la legge regionale n. 19 del 2007.

¹¹ Decreto del Direttore Generale n. 1544 del 22 febbraio 2010, Approvazione degli standard formativi minimi di apprendimento relativi ai percorsi di secondo ciclo del sistema di Istruzione e Formazione Professionale della Regione Lombardia.

¹² DM n. 4 del 18 gennaio 2011.

In particolare si è prevista la possibilità di erogare i percorsi triennali e di quarto anno di IeFP anche da parte degli Istituti Professionali, con l'apertura di classi autonome, con assegnazione di organico statale ad hoc. È interessante notare come l'ampliamento dell'offerta agli istituti professionali non abbia sottratto iscritti alle istituzioni formative, ma abbia al contrario visto uno spostamento di iscrizioni totalmente interno alle scuole, dai percorsi di istruzione professionale quinquennale a quelli di IeFP.

Inoltre l'intesa ha consentito il rilascio del titolo di diploma di tecnico professionale a seguito del quarto anno, nonché l'attivazione del corso annuale finalizzato a sostenere l'esame di Stato per l'accesso all'Università, come previsto dal Decreto Legislativo 226 del 2005 ma ancora non attuato.

Va detto che Regione Lombardia aveva introdotto il quarto anno di IeFP già dall'anno formativo 2005-2006, ma fino ad allora aveva potuto rilasciare esclusivamente una certificazione di competenza e non il titolo di diploma professionale.

Anche l'esperienza della IeFP nell'ambito delle scuole statali era stata avviata ben prima dell'intesa del 2009, a partire dall'anno scolastico 2004-2005, ma con la forte limitazione del fatto che l'ordinamento di IeFP si innestava su classi ad ordinamento statale, con il rilascio di una doppia qualifica al termine del triennio e la difficoltà di rispondere contemporaneamente ad un doppio ordinamento.

Certamente gli istituti scolastici che già avevano aderito alla sperimentazione di IeFP avevano potuto progressivamente sviluppare una vicinanza a concetti tipici del sistema formativo molto distanti dalla tradizione dell'istruzione: il riferimento a esiti di apprendimento cogenti, descritti a banda larga in termini di competenze; nessun quadro orario disciplinare precostituito ma la necessità di procedere con una progettazione didattica dove le diverse discipline collaborassero allo sviluppo delle competenze dello studente; una nuova modalità di valutazione e di registrazione delle acquisizioni degli studenti con l'utilizzo del portfolio dello studente.

Tale esperienza è divenuta poi essenziale nel passaggio ad un'offerta di IeFP come ordinamento autonomo, a partire dall'anno 2010-2011, nella configurazione che poi l'intesa in Conferenza Unificata del 16 dicembre 2010 avrebbe poi chiamato "sussidiaria complementare".

4. Gli elementi dell'esame finale di qualifica e diploma

Le certificazioni di qualifica e diploma attestano, a completamento del percorso formativo, il raggiungimento dell'insieme di competenze costituenti il Profilo in esito al percorso.

Per conseguire le certificazioni finali dei percorsi di secondo ciclo e di istruzione e formazione tecnica superiore del sistema di IeFP è necessario superare l'esame conclusivo dei diversi relativi percorsi.

La valutazione finale, espressa in centesimi, si raggiunge attraverso la somma dei punteggi dei seguenti elementi:

Elemento	Punti massimi	Soglia
Giudizio di ammissione	30	18
Prova centralizzata multidisciplinare: di cui	30	
- competenze di lingua italiana	11	
- competenza di lingua straniera	8	
- competenze matematico/scientifiche	11	
Prova professionale	30	
Colloquio	10	
Totale	100	60

L'esame viene svolto da una Commissione composta da un Presidente e tre membri formatori. Il Presidente è nominato dalla Regione Lombardia su indicazione delle Province, che hanno predisposto appositi elenchi di persone con esperienza di insegnamento o attività di coordinamento nell'ambito dei percorsi di istruzione o di istruzione e formazione professionale. I tre formatori sono designati dalle Istituzioni Formative tra i docenti del corso.

Le Commissioni possono essere integrate con la presenza di esperti delle aree professionali designati dalle Associazioni sindacali e dalle Associazioni datoriali. Gli esperti non sono implicati nel processo di valutazione dei candidati e partecipano ai lavori a titolo gratuito ed in veste di osservatori.

Lo svolgimento degli esami ha una durata di massimo 10 giorni lavorativi.

4.1. Ammissione all'esame

Alle prove finali sono ammessi gli allievi del terzo anno di qualifica o di quarto anno che abbiano raggiunto tutti gli esiti di apprendimento dell'ordinamento regionale di IeFP.

Coerentemente alle previsioni del D.lgs. 226/05 gli allievi devono avere concluso il percorso, con frequenza di almeno il 75% della durata complessiva dell'ultima annualità, anche se sono previste alcune deroghe.

Il raggiungimento degli esiti di apprendimento è attestato dall'equipe dei docenti-formatori della classe sulla base delle valutazioni e dei crediti formativi, delle acquisizioni realizzate dall'allievo anche in contesti non formali ed informali, come documentate del portfolio delle competenze personali e si traduce in un credito formativo complessivo determinato in un punteggio di minimo 18 e massimo 30.

La valutazione di ammissione e la conseguente determinazione del credito si riferiscono non alle singole annualità, bensì al risultato complessivamente ottenuto nell'intera triennalità, relativamente alle competenze acquisite.

Ai sensi della Legge Regionale n.19/07 possono essere ammessi alle prove finali dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale i candidati esterni, fermo restando l'assolvimento del diritto-dovere.

Gli esterni interessati a partecipare alle prove finali dovranno presentare domanda agli uffici provinciali che li inseriranno in una specifica commissione d'esame.

Per ogni candidato esterno l'Istituzione formativa o scolastica interessata, al fine dell'ammissione alle prove finali, deve preliminarmente procedere all'accertamento del possesso di tutti gli OSA dell'ordinamento di IeFP, nonché alla corrispettiva determinazione del credito formativo.

4.2. Prova centralizzata multidisciplinare

La prova centralizzata ha l'obiettivo di valutare in che misura gli allievi hanno raggiunto gli esiti di apprendimento degli Standard Formativi di Base.

È suddivisa in tre diversi momenti per la valutazione di competenze linguistiche di lingua italiana, straniera e delle competenze scientifico-matematiche. Prevede una durata complessiva di quattro ore.

Fin dalla prima sessione d'esame dei percorsi di IeFP, Regione Lombardia ha sviluppato tale prova multidisciplinare centralizzata anche per sviluppare una valutazione degli apprendimenti.

Oggi tale scelta appare pienamente in linea con lo sviluppo dell'utilizzo di prove esterne centralizzate nel contesto nazionale (Invalsi) ed internazionale (Ocse-Pisa) finalizzate anche alla valutazione delle istituzioni scolastiche. Per altro nella stessa intesa in Conferenza Unificata del 16 dicembre 2010 sull'offerta sussidiaria si prevede che la valutazione Invalsi si applichi anche alla IeFP.

La prova, elaborata dalla Regione con il supporto di esperti esterni e di enti del sistema regionale allargato, è diversificata tra esami di percorsi triennali e di quarto anno.

Pur nella continuità di approccio, ogni anno gli items della prova centralizzata sono costantemente affinati, sia in riferimento all'evoluzione dei principali repertori esistenti (Ocse-PISA, Invalsi, framework delle certificazioni linguistiche), sia per migliorare l'adeguatezza delle prove ai diversi livelli di difficoltà.

Il modello delle prove ha quindi visto un'evoluzione verso le prove di competenze anche nell'area della formazione di base, tenendo come punto di riferimento i paradigmi di Invalsi e PISA, con quesiti che non richiedono conoscenze con carattere ripetitivo, ma che esigono di mobilitare le proprie conoscenze per la soluzione di problemi.

4.3. Prova professionale

La prova professionale consiste in una simulazione che garantisce il possesso delle competenze necessarie per la realizzazione di compiti relativi alla figura professionale specifica.

La predisposizione della prova è a cura delle Istituzioni formative, sulla base delle indicazioni di massima fornite dalla Regione.

La prova viene progettata in modo unitario, secondo una logica di processo di lavoro, in rapporto alle competenze in esito al terzo e al quarto anno ed al loro specifico livello, mediante l'articolazione in parti correlate e basate sui compiti e le attività professionali caratterizzanti che si integrano per realizzare un prodotto o un servizio.

La prova utilizza i laboratori, anche per quanto riguarda le competenze di carattere informatico previsti negli OSA, anche attraverso un avvicendamento negli stessi degli allievi ed ha una durata minima di sei ore.

La valutazione e certificazione dei risultati sono effettuati sulla base di una griglia elaborata dalle istituzioni formative, che raccorda le competenze verificate, i relativi indicatori con esplicitazione del peso assegnato.

4.4. Colloquio

Obiettivo del colloquio è quello di verificare il raggiungimento da parte dell'allievo del Profilo educativo, culturale e professionale in esito al percorso.

Il colloquio è strutturato sulla base della presentazione da parte dell'allievo di un elaborato personale, sotto forma scritta o multimediale, attinente alle tematiche del proprio settore professionale o progetto di vita lavorativo.

Anche in riferimento agli esiti delle prove professionali e centralizzate, parte dello stesso è dedicata all'accertamento di dimensioni complessive e non di specifiche conoscenze ed abilità, quali ad esempio la padronanza ed efficacia comunicativa, la capacità di orientamento matematico-scientifico o storico-giuridico rispetto a problemi basilari del proprio contesto professionale, nonché alla riflessione circa l'iter formativo realizzato e le scelte maturate in ordine alla prosecuzione degli studi o all'inserimento lavorativo.

Il colloquio ha una durata di circa trenta minuti e avviene successivamente alla valutazione delle prove professionali e centralizzate.

4.5. Gli esami di Qualifica e Diploma presso le istituzioni scolastiche

I primi anni di classi ad ordinamento di IeFP presso le istituzioni scolastiche sono stati avviati nel 2010-2011, perciò tali classi affronteranno gli esami con la regolamentazione regionale a partire dall'anno 2012-2013.

I percorsi triennali attivati precedentemente presso gli Istituti Professionali si innestavano sull'ordinamento statale di Istruzione Professionale e l'esame al termine del terzo anno era finalizzato al conseguimento di due Qualifiche: quella di Istruzione Professionale e quella di IeFP. In tale contesto l'esame specifico per la IeFP rappresentava un'integrazione di quello per l'istruzione professionale, e la prova multidisciplinare centralizzata veniva erogata ai fini di monitoraggio.

Negli Istituti Tecnici, invece, l'esame di Qualifica era finalizzato al conseguimento della sola Qualifica regionale, conseguentemente gli esami si conformavano alla normativa regionale sia per quanto riguarda la composizione della Commissione, sia per quanto riguarda le procedure, per le modalità di ammissione e di scrutinio e per la data della prova centralizzata.

Per l'ottenimento del Diploma Professionale al termine del quarto anno invece gli esami prendono come riferimento in ogni caso la normativa regionale.

4.6. La valutazione degli apprendimenti

Una caratteristica del sistema di IeFP lombardo che ha anticipato una tendenza ora riconosciuta a livello nazionale è la valutazione standardizzata esterna degli apprendimenti.

A tal fine già dall'anno formativo 2004-2005 viene utilizzata la prova multidisciplinare centralizzata che viene svolta contemporaneamente su tutto il territorio regionale.

È stato sviluppato un sistema informativo specifico che gestisce la trasmissione della prova dalla Regione agli enti di formazione. Le Commissioni somministrano le prove agli studenti, compilano le griglie di correzione e trasmettono con tempestività i risultati al sistema informativo per la successiva analisi statistica.

La gestione dei risultati permette di avere a disposizione, al termine delle prove, il quadro totale dei punteggi ottenute dagli allievi articolati per Istituzioni formative e scolastiche.

Regione Lombardia opera anche una restituzione degli esiti alle sedi formative che possono accedere ai propri risultati per ogni quesito, per area di competenza e per classi, comparati con i risultati regionali.

Vengono altresì elaborati i risultati assoluti complessivi delle singole Istituzioni formative, organizzabili in graduatorie generali, oppure articolate per territorio e per indirizzo professionale.

A partire dal novembre 2009, relativamente alle aree specifiche di italiano e matematica, agli allievi frequentanti le classi prime dei percorsi di IeFP della Lombardia sono inoltre state somministrate prove di ingresso chiaramente a li-

vello differente dalle prove di esame ma con le medesime caratteristiche per quanto riguarda le aree di competenza indagate, il numero di domande, il tempo a disposizione e la tipologia.

La misurazione del livello in entrata degli allievi consente da un lato di operare una valutazione sistemica dei livelli di partenza per una migliore progettazione didattica, ma soprattutto rende possibile – a partire dal 2012 – una misurazione del Valore Aggiunto dei diversi studenti, cioè la crescita di competenze, comparando la situazione in entrata con quella in uscita potendo seguire l'evoluzione del singolo studente attraverso l'utilizzo del codice fiscale.

Il Valore Aggiunto rappresenta un significativo indicatore non solo delle performance degli studenti, ma anche dell'efficacia dell'ente di formazione.

Ciò apre la possibilità allo sviluppo, previsto da Regione Lombardia, di una valutazione di sistema, a partire proprio dalla valutazione degli apprendimenti con il metodo del valore aggiunto, nonché dei risultati in termini di sbocco lavorativo o di continuazione degli studi degli allievi.

La riconfigurazione del sistema di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore: nuovi Poli tecnico-professionali, Istituti Tecnici Superiori e IFTS

BENEDETTA TORCHIA¹

A tredici anni dalla prima sperimentazione degli IFTS, nel 1999, la filiera della Formazione Tecnica Superiore sembra finalmente aver assunto una precisa fisionomia. Diversi sono stati i passi che hanno condotto all'attuale configurazione e molteplici sono gli obiettivi cui intende rispondere il sistema nel suo complesso. In un momento in cui l'urgenza è quella di contribuire alla tenuta del sistema produttivo anche mediante il trasferimento di competenze di medio e alto livello, il Sistema Formativo Superiore sceglie di puntare al rilancio della cultura tecnica e di investire su un patrimonio nazionale fatto anche di tecnica, appunto, e tecnologia. Le direttrici di lavoro, in questo senso e ai diversi livelli, puntano alla valorizzazione delle reti di partner, al dialogo interistituzionale, alla necessità di coordinare le iniziative per non disperdere risorse, all'integrazione, insomma, come amplificatore di idee e competenze. Importante sarà la capacità degli attori coinvolti di garantire un processo di accompagnamento, monitoraggio e valutazione di quanto realizzato.

Con la seduta tecnica della Conferenza Unificata del 25 settembre 2012 si conclude l'ultima fase dell'iter normativo, funzionale alla riconfigurazione del sistema di Formazione Tecnica Superiore. Il testo condiviso riguarda l'Accordo sulle Linee guida che hanno per oggetto "indirizzi, standard e strumenti per coordinare, semplificare e promuovere l'istruzione tecnico-professionale, anche a

¹ ISFOL.

livello terziario, con particolare riferimento agli Istituti Tecnici Superiori”, così come previsto dall’articolo 52, comma 2 della legge 35/2012².

Ripercorrendo brevemente i passi appena precedenti, risultano evidenti gli elementi di continuità con le Linee guida per la riorganizzazione del sistema di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e la costruzione degli Istituti Tecnici Superiori, parti integranti del DPCM del 25 gennaio 2008. Queste, infatti, richiamavano esplicitamente l’esigenza di riorganizzare il sistema dell’IFTS “nell’ambito del quale procedere alla configurazione degli istituti tecnici superiori di cui all’articolo 13, comma 2 della legge del 2 aprile 2007, n. 40 e l’esigenza di assicurare allo stesso segmento dell’offerta una maggiore stabilità, qualità e visibilità”. Prima ancora, la necessità di garantire un’offerta stabile e coordinata con gli altri segmenti della filiera tecnico professionale era stata perseguita mediante il susseguirsi di Accordi in Conferenza Unificata e misure volte alla promozione dei Poli formativi per gli IFTS, all’interno dei quali curare una programmazione dal respiro pluriennale e la progettazione di tutti i servizi a supporto della formazione stessa (dall’analisi dei fabbisogni professionali e formativi del territorio, ai servizi di accompagnamento al lavoro, ad un più stretto raccordo con il versante della ricerca, ad una progressiva contaminazione da e verso le imprese).

Ad oggi, dopo i lavori aperti in Conferenza dei Servizi tenutasi il 13 giugno a Roma, il lavoro congiunto della IX Commissione e dei Ministeri interessati

² **Articolo 52**, legge 35/2012, comma 1: «Con decreto del Ministro dell’istruzione, dell’università e della ricerca, adottato di concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, con il Ministro dello sviluppo economico e con il Ministro dell’economia e delle finanze, d’intesa con la Conferenza unificata ai sensi dell’articolo 9 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, sono adottate linee guida per conseguire i seguenti obiettivi, a sostegno dello sviluppo delle filiere produttive del territorio e dell’occupazione dei giovani: a) realizzare un’offerta coordinata, a livello territoriale, tra i percorsi degli Istituti Tecnici, degli Istituti Professionali e di quelli di Istruzione e Formazione Professionale di competenza delle Regioni; b) favorire la costituzione dei poli tecnico-professionali di cui all’articolo 13 del decreto-legge 31 gennaio 2007, n. 7, convertito, con modificazioni, dalla legge 2 aprile 2007, n. 40; c) promuovere la realizzazione di percorsi in apprendistato, ai sensi dell’articolo 3 del testo unico di cui al decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, anche per il rientro in formazione dei giovani».

Articolo 52, legge 35/2012, comma 2: «Con decreto del Ministro dell’istruzione, dell’università e della ricerca, di concerto con il Ministro dello sviluppo economico, con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali e con il Ministro dell’economia e delle finanze, adottato d’intesa con la Conferenza unificata ai sensi dell’articolo 9 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, sono definite linee guida per: a) realizzare un’offerta coordinata di percorsi degli Istituti Tecnici Superiori (ITS) in ambito nazionale, in modo da valorizzare la collaborazione multi regionale e facilitare l’integrazione delle risorse disponibili con la costituzione di non più di un istituto tecnico superiore in ogni regione per la medesima area tecnologica e relativi ambiti; b) semplificare gli organi di indirizzo, gestione e partecipazione previsti dagli statuti delle fondazioni ITS; c) prevedere, nel rispetto del principio di sussidiarietà, che le deliberazioni del consiglio di indirizzo degli ITS possano essere adottate con voti di diverso peso ponderale e con diversi quorum funzionali e strutturali».

(Istruzione, Lavoro e Sviluppo economico) ha portato ad una prima stesura del testo delle Linee guida citate secondo quanto previsto dall'articolo 52, legge 35/2012.

Condotte le consultazioni con le Parti sociali, il testo vuole essere uno strumento atto a garantire che la programmazione territoriale, pur diversificata, condivida indirizzi e direttrici in base ai quali presidiare l'offerta di formazione tecnica.

Il testo è stato elaborato a partire da orientamenti condivisi rispetto ai quali le Regioni sono state chiamate ad agire le proprie competenze in merito alla programmazione, realizzazione e valutazione delle esperienze e in particolare delle Fondazioni attraverso cui sono stati istituiti i nuovi ITS. In particolare, sulla base dell'indice (presentato in occasione della citata Conferenza dei Servizi), Regioni e Ministeri hanno affrontato i seguenti temi:

- indirizzi, standard organizzativi e strumenti per semplificare e promuovere l'istruzione tecnica ed in particolare gli Istituti Tecnici Superiori (ITS);
- indirizzi e standard per dare organicità all'offerta territoriale di Istruzione e Formazione Professionale, di Istruzione Professionale, di Formazione Professionale superiore regionale e di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore;
- criteri per l'individuazione delle filiere formative connesse alle filiere produttive;
- semplificazione degli organi decisionali e rappresentativi degli ITS;
- composizione disciplinare delle commissioni finali per valutare gli esiti di apprendimento;
- strumenti e indicatori di realizzazione e di risultato dei percorsi – soprattutto in relazione agli esiti occupazionali – e delle altre misure/interventi realizzati dagli ITS.

Gli sforzi, in questo senso, si sono concentrati sull'esigenza di esplicitare i criteri e gli obiettivi funzionali al coordinamento, anche al fine di arrivare ad una reale integrazione delle risorse già disponibili o da stanziare sul singolo territorio, in relazione a specifiche azioni, progetti e percorsi. Si tratta di un obiettivo alto che investe non solo l'interazione dei soggetti impegnati in una singola struttura formativa, ma anche di attivazione network già impegnati in tal senso.

Come detto, il nuovo provvedimento non nasce d'improvviso: il quadro che ne costituisce il piano di azione appariva già delineato sin dalla declaratoria degli obiettivi sottesi alle richiamate Linee guida (DPCM del 25 gennaio 2008), tanto che, al capo I - Profili generali della riorganizzazione, articolo 1 - comma 2, tra gli obiettivi, il testo riporta: *la riorganizzazione si realizza progressivamente a partire dal triennio 2007/2009, in relazione a (...) rafforzare la colla-*

borazione con il territorio, il mondo del lavoro, le sedi della ricerca scientifica e tecnologica, il sistema della Formazione Professionale, nell'ambito dei poli tecnico-professionali di cui all'articolo 13, comma 2 della legge n. 40/07.

Questo ultimo a sua volta, già nel 2007 recitava: Fatta salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e nel rispetto delle competenze degli enti locali e delle Regioni, possono essere costituiti, in ambito provinciale o sub-provinciale, "poli tecnico-professionali" tra gli Istituti Tecnici e gli Istituti Professionali, le strutture della Formazione Professionale accreditate ai sensi dell'articolo 1, comma 624, della legge 27 dicembre 2006, n. 296, e le strutture che operano nell'ambito del sistema dell'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore denominate "Istituti Tecnici Superiori" nel quadro della riorganizzazione di cui all'articolo 1, comma 631, della legge 27 dicembre 2006, n. 296. I "poli" sono costituiti sulla base della programmazione dell'offerta formativa, comprensiva della Formazione Tecnica Superiore, delle Regioni, che concorrono alla loro realizzazione in relazione alla partecipazione delle strutture formative di competenza regionale. I "poli", di natura consortile, sono costituiti secondo le modalità previste dall'articolo 7, comma 10, del regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, con il fine di promuovere in modo stabile e organico la diffusione della cultura scientifica e tecnica e di sostenere le misure per la crescita sociale, economica e produttiva del Paese. Essi sono dotati di propri organi da definire nelle relative convenzioni. All'attuazione del presente comma si provvede nell'ambito delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica. Sono fatte salve le competenze delle Regioni a statuto speciale e delle province autonome di Trento e di Bolzano, in conformità ai loro statuti e alle relative norme di attuazione.

In ottemperanza alla necessità di coordinare l'offerta territoriale per favorire una risposta adeguata alla domanda di formazione e per sostenere, ormai con un senso quasi di urgenza, il sistema economico produttivo mediante il trasferimento di competenze funzionali al rilancio dell'economia locale e, più in generale, alla diffusione della cultura tecnica, le Linee di indirizzo contenute nell'ultimo provvedimento si innestano – senza soluzione di continuità – nel solco delle strategie tracciate nell'arco di questi ultimi anni. Gli obiettivi, da questo punto di vista rimangono invariati e – semmai rispetto ai singoli dispositivi di legge – cambia il focus delle soluzioni proposte.

Alla richiamata esigenza di trasferire competenze tecniche di medio e alto livello, il sistema aveva risposto mediante il consolidamento della filiera di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore non accademica e la creazione di un duplice canale, ovvero i percorsi da realizzarsi all'interno dei nuovi ITS e la ri-configurazione dei percorsi IFTS (DPCM del gennaio 2008).

Lo sforzo oggi è quello di evitare duplicazioni, ridondanze non giustificate da precise strategie di sviluppo territoriale e, più in generale, una dispersione di risorse che potrebbe essere controproducente rispetto ai risultati attesi.

Lo strumento individuato è il coordinamento della programmazione dell'offerta e la regia univoca di un'eventuale molteplicità di interventi con l'obiettivo di valorizzare le competenze agite sul territorio di Regioni ed enti locali.

Il segmento dell'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore, infatti, come ai tempi della sua istituzione, punta alla responsabilità condivisa della rete dei partner chiamati a progettare e gestire gli interventi sul territorio, all'integrazione con altre politiche di sviluppo locale, anche al fine di moltiplicare capitali umani e finanziari già allocati nei diversi territori.

Queste ultime Linee guida puntano, in particolare, a valorizzare il legame tra le competenze della programmazione regionale, il ruolo dei network territoriali, la ridefinizione del sistema post secondario all'interno del più ampio quadro di istruzione e formazione ordinamentale.

Questioni, dunque, che investono in misura prioritaria l'ancoraggio dell'offerta al sistema produttivo e l'esigenza di sostenere quest'ultimo a livello nazionale e locale mediante la messa a punto di un impianto formativo capace di individuare figure nazionali a banda larga, la loro declinazione in competenze, in esito ai percorsi e la curvatura territoriale.

Proprio a partire da tali premesse, i Ministeri impegnati nella riorganizzazione del sistema dell'offerta (si ricordano, il Ministero dell'istruzione, di concerto con il Ministero del lavoro e il Ministero dello sviluppo economico) hanno puntato al dialogo interistituzionale quale strumento privilegiato per arrivare a:

- la definizione condivisa dell'impianto complessivo della filiera;
- la definizione di figure nazionali, espressione anche di quei settori maggiormente trainanti dell'export con riferimento ai prodotti del made in Italy e che dialogassero con il mondo delle professioni e con gli ambiti di sviluppo più innovativi;
- la promozione di una didattica per competenze funzionale ad agevolare la mobilità territoriale degli individui³.

La modalità scelta per la redazione delle nuove Linee guida fa sì che le stesse si configurino come uno strumento di accompagnamento al processo e

³ Gli ambiti di intervento degli ITS, che consentono il conseguimento del Diploma di tecnico superiore valido a livello nazionale, sono stati individuati, nell'ambito delle sei aree tecnologiche individuate come strategiche già nella Legge finanziaria 2007 e assunte dallo stesso Ministero dello Sviluppo. Le sei aree sono: Efficienza energetica; Mobilità sostenibile; Nuove tecnologie della vita; Nuove tecnologie per il made in Italy; Tecnologie innovative per i beni e le attività culturali e Tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

alle strategie che ciascuna regia territoriale individua attorno al segmento della Formazione Tecnica Superiore.

Focalizzandosi, in particolare, sulla lettura del testo, emergono in modo deciso le questioni fondanti che hanno determinato gli obiettivi cui intende rispondere il provvedimento.

Dato per scontato il processo di integrazione su cui amministratori e operatori del sistema si sono già lungamente esercitati sin dalla nascita dei primi IFTS (con la legge 144/1999), si punta direttamente ad individuare soluzioni coordinate che possano moltiplicare le risorse (umane, strumentali e finanziarie) che insistono su un unico aggregato di soggetti. In attesa che i fatti confermino o smentiscano questa lettura, mai come oggi, il ruolo degli interlocutori territoriali è stato tanto richiamato e ritenuto fondamentale e, mai come in questo momento, la congiuntura economica richiede un'ottica tutt'altro che di breve respiro; ci si auspica dunque che il sistema sia in grado di produrre tutte quelle soluzioni e proposte creative che – in un approccio bottom-up – il territorio è capace di avanzare.

Il ruolo strategico del livello locale è commisurato all'esigenza, esplicitata nel testo, di accompagnare e presidiare la riorganizzazione del sistema con azioni di valutazione interna ed esterna dell'esperienza. In quest'ottica, il processo di monitoraggio e valutazione assume un ruolo strategico per orientare gli stessi attori coinvolti e di confermare la validità delle scelte compiute. La sfida, sul versante delle competenze delle amministrazioni regionali, si giocherà anche sulla capacità delle stesse di assumere la responsabilità di promuovere o trasformare le singole esperienze sul territorio, nonché di dotarsi di luoghi e occasioni – al di là degli adempimenti normativi o amministrativi – funzionali a recepire suggerimenti, istanze, proposte e soluzioni che concorrano a rispondere ad un reale sviluppo territoriale.

Molte sono le Regioni che a tal proposito, pur in assenza di comitati e gruppi formalizzati hanno già avviato questo processo di animazione territoriale e le stesse Linee guida riportano e mettono a sistema quanto già in atto: *“al fine di garantire l'unitarietà del sistema formativo territoriale, anche in relazione alla programmazione dell'offerta formativa non interessata dalla costituzione dei Poli, la Regione predispone appositi confronti interistituzionali che includano tutti i soggetti interessati alla programmazione dei Poli Tecnico-Professionali. Ne consegue che la scelta concreta e condivisa e di fondo, da effettuare a priori sul territorio, coniuga le scelte di carattere amministrativo e di governance, propri degli enti locali e della Regione, con gli obiettivi e le finalità educative e formative di competenze delle istituzioni scolastiche autonome e istituzioni formative con le caratteristiche e vocazionalità delle filiere produttive (...) e dei centri di ricerca eventualmente presenti sul territorio (...) i confronti*

interistituzionali sono anche i luoghi ove si costruisce l'offerta dei servizi del polo".

Le stesse Linee guida chiariscono che per dare attuazione all'articolo 13 della legge 40/2007, è stato adottato il principio di sussidiarietà e dunque non si intende procedere alla creazione di nuove strutture; i Poli " *costituiscono una modalità organizzativa di condivisione delle risorse pubbliche e private disponibili anche ai fini di un più efficiente ed efficace utilizzo degli spazi di flessibilità organizzativa delle istituzioni scolastiche e formative, con il pieno utilizzo degli strumenti previsti dagli ordinamenti in vigore*".

Se nel testo manca una precisa definizione dei ruoli dei soggetti all'interno della rete – soprattutto per quanto riguarda le istituzioni scolastiche con particolare riferimento ai ruoli dettati all'autonomia – è necessario tenere presente che la scelta di non imbrigliare i soggetti, definendo nelle linee guida nazionali le modalità operative e organizzative, affonda le sue motivazioni nel richiamo esplicito e costante ad agire in relazione alle competenze di ciascun soggetto. Si punta cioè alla responsabilità di ciascun esponente dei diversi versanti (scuola, formazione, impresa, istituzione locale, ecc.), per arrivare a una riflessione congiunta rispetto agli ambiti di programmazione, realizzazione, analisi dell'adeguatezza della proposta avanzata. Il tratto comune e distintivo dei contenuti delle Linee guida si riferisce alla necessità di intervenire con una risposta efficace che sappia valorizzare tutte le potenzialità delle reti.

I Poli, oltre a presentare standard minimi che contribuiscono a renderli identificabili e riconoscibili per la loro composizione (almeno due Istituti Tecnici e/o Professionali, due imprese, un ITS ed un organismo di Formazione Professionale⁴), infatti, devono rispondere ad un programma di rete che contenga obiettivi " *strategici di innovazione e di innalzamento della qualità dei servizi formativi a sostegno dello sviluppo delle filiere produttive sul territorio e dell'occupazione dei giovani, anche attraverso la promozione dei percorsi in apprendistato. L'accordo di rete assume forma di atto pubblico e, in quanto tale, soggetto ad una valutazione di efficacia "non solo nei confronti di terzi ma anche nei rapporti interni tra i soggetti partecipanti al Polo*".

L'aspettativa è che a fronte di questa enfasi sul presidio e valutazione delle esperienze corrisponda anche una flessibilità funzionale a rispondere ad obiettivi ed esigenze sempre diversi, senza che questa si traduca per l'impianto locale né in una precarizzazione, né in una cristallizzazione di situazioni.

⁴ Allegato C alle Linee guida: "nel predetto numero di Istituti Tecnici o Professionali e di imprese non vanno conteggiati gli istituti e le imprese soci fondatori dell'ITS". Inoltre in discontinuità con la legge 40 e in via transitoria, "nel primo triennio di applicazione delle presenti linee guida, la partecipazione degli ITS non è requisito vincolante per la costituzione del Polo".

Nel quadro complessivo, la configurazione dei Poli tecnico-professionali e, al suo interno, la natura e le forme di dialogo tra i suoi competenti e tra questi e l'ITS, costituisce un elemento ad alta complessità che un atto a valenza nazionale non avrebbe potuto – a priori – ordinare in modelli capaci di includere la molteplicità delle esperienze.

Sarà anche per questo che appare innovativo e decisamente pertinente la scelta di aprire le Linee guida con un glossario: a realtà ed esperienze sempre più articolate corrisponde lo sforzo istituzionale di trattare la riorganizzazione del sistema dell'offerta in modo trasversale a più temi e filiere formative. L'auspicio è quello di essere finalmente in presenza di un linguaggio comune che, pur in evoluzione, sia testimone dei criteri di trasparenza condivisi. Il glossario costituisce, da un lato, una sintesi delle esperienze pregresse formalmente assunte come elemento fondante per la definizione dei lemmi individuati⁵ e dall'altro, uno strumento per affrontare in modo univoco le nuove linee di indirizzo.

Una ultima notazione riguarda l'allegato parte integrante del testo in questione. Si tratta di una tavola che esplicita l'approccio trasversale dedicato alla filiera tecnico professionale. In particolare, consente una distribuzione – in linea orizzontale e rispetto all'aggregazione ragionata delle aree economiche professionali – del complesso dell'offerta formativa ai vari livelli: dalla formazione iniziale triennale, agli ambiti definiti per i cluster tecnologici, passando per le certificazioni IFTS e le figure definite a livello nazionale in uscita dai corsi degli ITS. La clusterizzazione proposta secondo il criterio di prossimità di percorsi alle aree economiche può costituire insieme uno strumento:

- utile ai livelli di governo centrali e regionali per individuare interessanti concentrazioni di proposte formative o, al contrario, evidenziare l'assenza di una offerta formativa in particolari ambiti settoriali;
- a supporto di decisori e operatori impegnati in azioni e programmi per l'orientamento dei giovani.

Per quanto riguarda specificamente i nuovi Istituti Tecnici Superiori, le linee guida sciogliono alcune questioni introdotte dal DPCM del 25 gennaio 2008. In particolare, risulta chiaro che gli ITS *“costituiscono il segmento di formazione terziaria non universitaria che risponde alla domanda delle imprese di nuove ed elevate competenze tecniche e tecnologiche per promuovere i processi di innovazione”* e si collocano nel V livello EQF andando formalmente a colmare un vuoto del sistema italiano.

Gli indirizzi forniti in merito alla semplificazione degli organi e della gover-

⁵ Tra i lemmi si trovano, infatti: aree economico professionali, filiera produttiva, filiera formativa, parchi tecnologici/distretti ad alta tecnologia, cluster tecnologici, ambiti complessi e poli tecnico-professionali.

nance interna degli Istituti Tecnici Superiori, concludono infine il processo avviato con la definizione della natura giuridica degli ITS in Fondazioni cercando di raccogliere alcune sollecitazioni provenienti dalle prime esperienze in merito alla definizione degli organi esecutivi e di indirizzo delle Fondazioni, ruolo e natura della presidenza, contenuti essenziali dello statuto e soprattutto standard di riferimento, tra cui obiettivi da conseguire, elementi per una progettazione formativa, la promozione dell'apprendistato alto e la possibilità di attivare percorsi di alternanza.

Ulteriori indicazioni sono dedicate alla programmazione delle esperienze multiregionali a supporto delle quali sarebbe necessario costruire strumenti concreti ed appositi, in funzione dei quali sarà istituita presso il MIUR una Cabina di regia.

Le questioni aperte invece fanno riferimento ancora alla necessità di:

- rendere attrattivo il percorso rispetto al volume della domanda;
- creare collegamenti significativi tra la formazione per l'ingresso al primo impiego e la formazione continua;
- assicurare il potenziamento e la valorizzazione dell'esperienza anche nell'ottica della formazione continua/aggiornamento dei docenti della scuola;
- supportare l'innalzamento qualitativo della domanda di lavoro da parte delle imprese da un lato e favorire la mobilità dei giovani dall'altro.

Le Linee guida contengono anche precise indicazioni che ribadiscono la necessità di puntare ad un'offerta coordinata a livello territoriale per aggregare, *"nell'ambito di un graduale ampliamento dei percorsi ITS, i percorsi in un numero limitato di ITS per aumentare la capacità organizzativa interna, la forza nel rapporto con i territori, all'ampiezza dell'offerta e il livello di efficienza.* Al momento, gli ITS presenti sul territorio sono 61. Nel primo anno delle attività formative (2011-2012, anno in cui erano attivi 59 dei 61 ITS formalmente costituiti) sono stati avviati 77 corsi, da un minimo di un corso ad un massimo di tre iniziative corsuali per ITS. Ad oggi, le Fondazioni attive stanno avviando le seconde annualità della programmazione precedente e contemporaneamente sono impegnate nell'attivazione della seconda tornata di corsi.

Per garantire l'aderenza al tessuto locale, a partire dalle figure nazionali individuate, ciascun ITS può ulteriormente procedere a curvature e individuare competenze maggiormente rispondenti ai fabbisogni locali o dei mercati di riferimento.

Su questo tema, gli IFTS avevano già anticipato e sperimentato molti dei contenuti del dibattito in corso in quanto, per primi, hanno visto l'individuazione progressiva di figure nazionali di riferimento, la descrizione delle stesse e la definizione delle competenze in esito.

Tavola. - ITS costituiti, per Regione e area tecnologica

Regione	Area Tecnologica (e ambito di riferimento)	ITS costituiti (v.a.)
Abruzzo	- Nuove tecnologie per il Made in Italy - Sistema meccanica - Lanciano (CH) - Efficienza energetica - L'Aquila - Nuove tecnologie per il Made in Italy - Sistema alimentare - Teramo	3
Calabria	- Mobilità sostenibile - Polistena (RC) - Efficienza Energetica - Cosenza (CS) - Efficienza Energetica - Reggio Calabria	3
Campania	- Mobilità sostenibile - Trasporto marittimo - Torre Annunziata (NA) - Mobilità sostenibile - Trasporti ferroviari - Maddaloni (CE) - Tecnologie innovative per i beni e le attività culturali/Turismo - Napoli	3
Emilia Romagna	- Mobilità sostenibile - Piacenza - Nuove tecnologie per il Made in Italy - Sistema meccanica e materiali - Modena - Nuove tecnologie per il Made in Italy - Sistema meccanica - mecatronica - Reggio Emilia - Nuove tecnologie per il Made in Italy - Sistema meccanica - automazione industriale - Bologna - Nuove tecnologie per il Made in Italy - Sistema agroalimentare - San Secondo Parmense (PR) - Tecnologie dell'informazione e della comunicazione - Cesena (FC) - Tecnologie innovative per i beni e le attività culturali /Turismo - Ferrara	7
Friuli Venezia Giulia	- Nuove tecnologie per il Made in Italy - Sistema meccanica/aeronautica - Udine - Tecnologie dell'informazione e della comunicazione - Pordenone	2
Lazio	- Tecnologie dell'informazione e della comunicazione - Roma - Mobilità sostenibile - Mobilità delle persone e delle merci - Gaeta - Tecnologie innovative per i beni e le attività culturali/Turismo - Roma - Nuove tecnologie per il Made in Italy - Sistema alimentare - Vetralla (VT) - Nuove tecnologie della vita - Pomezia (RM) - Nuove tecnologie per il Made in Italy - Sistema alimentare - Borgo Piave (LT) - Nuove tecnologie per il Made in Italy - Servizi alle Imprese - Viterbo	7
Liguria	- Mobilità sostenibile - Trasporti marittimi - Pesca - Accademia della Marina Mercantile - Genova - Tecnologie dell'informazione e della comunicazione - Genova - Nuove tecnologie per il Made in Italy - Navalmeccanico - La Spezia - Efficienza Energetica - Savona	4
Lombardia	- Tecnologie dell'informazione e della comunicazione - Milano - Mobilità sostenibile - mobilità delle persone e delle merci - Gallarate (VA) - Nuove tecnologie per il Made in Italy - Sistema moda - Brescia - Nuove tecnologie della vita - Bergamo - Nuove tecnologie per il Made in Italy - Sistema casa - Pavia - Nuove tecnologie per il Made in Italy - Servizi alle imprese - Grumello del Monte (BG) - Nuove tecnologie per il made in Italy - Sistema agroalimentare - Vertemate con Minoprio (CO)	7
Marche	- Efficienza energetica - Meccanica, mecatronica ed energia - Fabriano (AN) - Nuove tecnologie per il Made in Italy - Sistema meccanica/Servizi alle imprese - Recanati (MC) - Nuove tecnologie per il Made in Italy - Sistema moda/calzature - Fermo	3
Molise	- Nuove tecnologie per il Made in Italy - Sistema alimentare - Campobasso	1
Piemonte	- Mobilità sostenibile - Innovazione aerospazio - Torino - Tecnologie dell'informazione e della comunicazione - Torino - Nuove tecnologie per il Made in Italy - Sistema moda - Biella	3
Puglia	- Nuove tecnologie per il Made in Italy - Sistema meccanica/meccatronica - Bari - Mobilità sostenibile - Aerospazio - Francavilla Fontana (BR) - Nuove tecnologie per il Made in Italy - Sistema alimentare - Locorotondo (BA)	3
Sardegna	- Efficienza energetica - Macomer (NU)	1
Sicilia	- Efficienza energetica - Piazza Armerina (EN) - Tecnologie innovative per i beni culturali/Turismo - Siracusa - Nuove tecnologie per il Made in Italy - Sistema alimentare - Messina - Tecnologie innovative per i beni culturali/Turismo - Caltagirone (CT)	4
Toscana	- Efficienza energetica - Siena - Nuove tecnologie per il Made in Italy - Sistema moda - Scandicci (FI) - Nuove tecnologie per il Made in Italy - Sistema meccanica - Rosignano Marittimo (LI)	3
Umbria	- Nuove tecnologie per il Made in Italy - Sistema meccanica mecatronica - Piscille (PG)	1
Veneto	- Nuove tecnologie per il Made in Italy - Sistema moda/calzature - Padova - Nuove tecnologie per il Made in Italy - Sistema meccanica - Vicenza - Nuove tecnologie per il Made in Italy - Sistema alimentare e vitivinicolo - Conegliano (TV) - Nuove tecnologie per i beni culturali/Turismo - Jesolo (VE) - Efficienza energetica - risparmio energetico - bioedilizia - Padova - Mobilità sostenibile - logistica, sistemi e mobilità delle persone e delle merci - Verona	6

Fonte: Banca Dati Indire (ex Anas) settembre 2012

Nella riorganizzazione complessiva dell'impianto, poiché l'offerta IFTS ha visto un ridimensionamento del monte ore dei corsi (dalle 1.200-2.400 alle 800/1000 ore) e una nuova fisionomia, a livello nazionale, è stato necessario avviare una riflessione che ha dato l'input ad un lavoro congiunto tra Ministeri e Regioni il cui esito, sentito il parere della Conferenza Unificata, sarà sancito da un nuovo e atteso decreto interministeriale. I lavori, tuttora in corso, mirano a rispondere all'esigenza di:

- declinare il livello delle competenze in esito ai percorsi in modo da stabilire una correlazione *tra IFTS, IFP e ITS* e una connessione tra componenti del sistema di formazione di livello secondario e terziario;
- rinnovare il quadro delle specializzazioni nazionali previste per i percorsi;
- ridisegnare la fisionomia degli IFTS per riconfigurarli rispetto alla necessità espressa dalle Regioni di un ampliamento orizzontale delle competenze previste in uscita dal sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale e dal secondo ciclo della scuola;
- garantire nei percorsi IFTS la partecipazione degli adulti (anche occupati) interessati ad acquisire competenze di tipo tecnico.

Gli sforzi in questo senso si collocano nel solco delle azioni intraprese per una profilatura dei percorsi, anche nell'ottica di una definitiva referenziazione dei percorsi IFTS e ITS nell'ambito dell'EQF. Se i secondi si collocano al V livello, i primi, secondo quanto contenuto nello stesso testo delle Linee guida sono indicati come *"ambiti di perfezionamento professionale della IeFP e si collocano al IV livello della classificazione EQF"*.

Per quel che riguarda la *manutenzione* del sistema di competenze che investe sia gli IFTS sia gli ITS, l'ancoraggio al sistema produttivo è ribadito anche dall'intenzione di fare sì che l'offerta si mantenga dinamica: l'articolo 9 comma 1 lettera b) del DPCM 25 gennaio 2008, infatti, determina che con Accordo in sede di Conferenza Unificata a norma del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281 *ogni triennio, sono individuati i fabbisogni formativi riferiti ai settori produttivi, ai fini della programmazione dei percorsi IFTS*.

Nonostante il necessario periodo di assestamento – di transizione – a seguito della avvenuta riorganizzazione introdotta dal DPCM, gli IFTS sembrano comunque stati tutt'altro che abbandonati. Nonostante la programmazione a macchia di leopardo che da sempre ha caratterizzato il singolo canale IFTS, nel complesso, questi percorsi sono forse percepiti come un'offerta più agile da realizzare sul territorio rispetto alla costituzione di una Fondazione: l'associazione temporanea di impresa, il meccanismo legato alla messa a bando dei finanziamenti, la familiarità maturata sui territori nei confronti di questo segmento d'offerta, la brevità del percorso d'aula e, soprattutto, la libertà di sperimentare

esperienze formative e specializzazioni anche in settori e comparti diversi da quelli definiti a livello nazionale, rappresentano oggi, forse più che in altri periodi, il vero punto di forza dei percorsi IFTS.

Se da un lato infatti in alcune Regioni l'offerta formativa degli IFTS è agita occasionalmente, in altre, gli stessi percorsi sembrano essere stati oggetto di riflessioni corpose che ne hanno garantito la convivenza con gli ITS e la cadenza periodica e continuativa.

Per garantire l'aderenza alla componente territoriale, anche la programmazione dei percorsi IFTS, infatti, doveva essere inclusa nei Piani territoriali stilati dalle Regioni a cadenza triennale. È a partire dalla lettura trasversale dei Piani che si evince la natura delle possibili interconnessioni tra l'offerta garantita dai Poli IFTS (al momento attivi sul territorio), l'offerta IFTS (messa a bando con cadenza più o meno periodica) e i percorsi ITS (di nuova istituzione).

Nella pratica, inoltre, il dibattito sulla contaminazione di stili, approcci e risultati non si è limitato all'ingegneria gestionale delle due filiere ma ha investito e continuerà ad investire i percorsi anche rispetto alla didattica. In particolare, questa ultima continua a valorizzare:

- la partecipazione del mondo del lavoro nella docenza (che deve essere per il 50% estraneo al sistema dell'Istruzione e della Formazione);
- lo stage quale strumento privilegiato sul piano della formazione, dell'orientamento e dell'inserimento professionale;
- la pratica laboratoriale, quale via privilegiata per il trasferimento di competenze immediatamente spendibili nel mercato.

Secondo quanto contenuto nel comma 2, *Capo I - Profili generali della riorganizzazione* del DPCM del 25 gennaio 2008, nel rispetto delle competenze esclusive delle Regioni in materia di programmazione dell'offerta formativa e, secondo le priorità della programmazione economica, la riorganizzazione del sistema di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore doveva realizzarsi progressivamente a partire dal triennio 2007-2009.

Si tratta di un intervallo di tempo che ha determinato una fase transitoria nell'ambito della quale il sistema dell'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore ha sperimentato quanto contenuto nel DPCM.

Per quanto riguarda gli IFTS, le differenti velocità e scelte strategiche con cui le Amministrazioni Regionali hanno recepito e proceduto alla programmazione in base alla nuova regolamentazione del sistema di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore hanno determinato la convivenza di una molteplicità di percorsi le cui caratteristiche differiscono in relazione alla normativa e alle modalità di programmazione (ovvero, la programmazione annuale, la programma-

zione all'interno dei Poli in base ai Documenti Tecnici approvati in sede di Conferenza Unificata nel novembre 2004, la programmazione declinata in connessione con i contenuti dei Piani territoriali previsti dal DPCM del gennaio 2008).

Di contro, anche la formulazione e la stesura dei piani, per quel che riguarda gli IFTS, risulta eterogenea e diversificata in base alla tipologia e al numero di azioni istituzionali che hanno preceduto l'attività di programmazione di ciascuna Amministrazione Regionale.

Questa fase si caratterizza, dunque, per la presenza di una molteplicità di soluzioni, frutto di scelte territoriali che trovano le loro radici nelle differenti norme che hanno decretato l'assetto regionale della filiera di Formazione Tecnica Superiore.

Nelle more del processo che condurrà alla riorganizzazione dei percorsi IFTS, le Regioni, nell'ambito delle competenze esclusive in materia, hanno proceduto – in linea con i processi di *governance* locali – alla programmazione e attuazione dei percorsi IFTS.

A tal proposito, è bene ricordare che la programmazione dei nuovi percorsi IFTS si inserisce e deve tenere conto di un quadro più generale che riguarda:

- la messa a regime del sistema di Istruzione e Formazione Professionale;
- il processo di istituzione dei nuovi ITS (secondo quanto contenuto nel capo I - Profili generali della riorganizzazione, articolo 2 del citato DPCM);
- la riformulazione di standard di percorso specifici dei percorsi IFTS che hanno rimodulato le caratteristiche dell'offerta (come ad esempio la durata).

È anche in considerazione del quadro di riferimento in cui si innesta la filiera che alcune Regioni, pur avviando contestualmente i Poli IFTS, hanno garantito un'attività di programmazione annuale e sequenziale (come accaduto per il Friuli Venezia Giulia, Piemonte, Toscana, Marche, ecc.). Altre hanno proceduto con una programmazione più ampia nel tempo che ha sfruttato la triennialità prevista dai Poli; altre ancora hanno, infine, preferito concludere le attività di programmazione precedenti procrastinando le nuove attività alla piena messa a regime del sistema (come accade in modo più evidente per le ripartizioni geografiche del Sud).

Per restituire un quadro riepilogativo delle attività di programmazione, indipendentemente dallo stato di avanzamento del corso (da avviare, in essere o concluso), considerando la natura articolata del segmento dell'IFTs, si può far riferimento sia alle informazioni contenute in Banca Dati Ansa (www.indire.it) per quanto riguarda il volume dei corsi, i settori e le figure di riferimento, sia alle specifiche contenute nei Piani Territoriali adottati dalle Regioni e per lo più disponibili on line.

A gennaio 2012, secondo i dati confermati dalle Regioni in occasione della convocazione del Ministero del lavoro del Tavolo interistituzionale, la programmazione era articolata come di seguito indicato:

- In Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Marche, Toscana e Umbria, i bandi relativi a percorsi IFTS da 800-1000 ore e quelli per la costituzione di ITS erano compresi all'interno di Piani Territoriali Triennali (2007-2009). Tra queste, la Regione Liguria ha presentato, nell'ambito del Piano Triennale, un bando per percorsi IFTS 800-1000 ore collegati alle linee di programmazione 2004-2006 e progettati di concerto con i Poli Formativi, in modo tale da valorizzare l'esperienza di questi ultimi.
- La Regione Veneto aveva attivato e finanziato i corsi tramite Poli già attivi.
- La Provincia Autonoma di Bolzano e la Regione Piemonte per il periodo preso in esame hanno continuato ad investire e valorizzare il canale IFTS (avviando regolarmente i corsi) pur non avendo incluso e riportato tale attività nei Piani territoriali.

Nel complesso, dunque, le Regioni che hanno avviato la programmazione dei percorsi IFTS della durata di 800-1000 ore sono state:

- Emilia Romagna - 3 annualità di percorsi, per un totale di 84 corsi.
- Friuli Venezia Giulia - 2 annualità, per un totale di 20 corsi.
- Toscana - 2 annualità, per un totale di 42 corsi.
- Liguria - 2 annualità, per un totale di 16 corsi. In un primo momento i percorsi sono stati individuati e valutati prioritari dai Comitati del Polo dell'economia del mare, del Polo dell'ICT e del Polo turistico alberghiero che hanno successivamente supportato i Comitati di progetto nell'individuazione e descrizione di profili, competenze, ambiti applicativi e ambiti occupazionali.
- Lazio - 32 percorsi cui si sono sommati in una seconda fase ulteriori 33.
- Provincia Autonoma di Bolzano - 10 percorsi IFTS. Di questi 7 sono in lingua tedesca (5 da 800 ore e 2 da 1200 ore) e 3 sono in lingua italiana (1 da 1200 ore, 2 da 800/1000 ore).
- Marche ha finanziato 13 percorsi IFTS.
- Piemonte - 12 percorsi IFTS.
- Umbria - 6 corsi per l'annualità 2010-2011.
- Veneto - 11 corsi IFTS per l'annualità 2009-2010 all'interno dei Poli IFTS.

Si tratta di dati che sono soggetti a successive evoluzioni legate ai nuovi processi di programmazione; già oggi, ad esempio l'offerta si incrementa di ulteriori corsi (così come indicato nella tavola riepilogativa di seguito proposta).

Tavola riepilogativa - Corsi IFTS per Regione e annualità di programmazione riferibile al primo triennio a seguito del DPCM (2007-2009), secondo quanto contenuto in Banca Dati Ansas (valori assoluti)

Regione	2007-2009 (800 ore)	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
	Totale progr.	Totale progr.	Totale progr.	Totale progr.	Totale progr.
Piemonte	0	41	40	0	0
Valle d'Aosta	0	0	0	0	0
Lombardia	0	0	0	24	24
P. A. Bolzano	9	0	0	0	0
P. A. Trento	0	0	0	0	0
Veneto	0	11	0	0	0
Friuli Venezia Giulia	0	10	10	8	0
Liguria	0	8	0	0	0
Emilia Romagna	28	28	28	25	26
Toscana	0	23	21	21	0
Umbria	0	0	6	7	0
Marche	0	0	0	0	0
Lazio	0	65	0	0	0
Abruzzo	0	0	0	0	0
Molise	0	0	0	0	0
Campania	0	14	0	0	0
Puglia	0	0	0	0	42
Basilicata	0	0	0	0	0
Calabria	0	0	0	0	0
Sicilia	0	0	0	0	0
Sardegna	0	0	0	0	0
Totale	37	200	105	85	92

Fonte: Banca Dati Ansas 2012

Gli IFTS, sin dalla loro istituzione, si sono caratterizzati, rispetto ad altri interventi formativi, per l'obbligatorietà nel presentare un partenariato composito e il sistema dei Poli IFTS si è successivamente arricchito di un ulteriore versante che è quello della ricerca pubblica. Già negli IFTS dunque si tentò di superare il concetto di obbligatorietà dell'integrazione per passare ad una logica di allargamento della rete di partner (indipendentemente da scelte legate a opportunità di sussidiarietà o di non concorrenzialità), fino a ragionare sulla valorizzazione di *network allargato* a tutti i soggetti rappresentativi delle istanze del territorio in relazione a specifici sistemi produttivi e di settore. Ed è questa l'eredità che raccoglie oggi il sistema nella sua interezza.

Un'osservazione progressiva nel tempo del sistema dell'offerta restituirà certamente informazioni più puntuali sugli ambiti settoriali di riferimento intorno a cui si concentrano le offerte formative o al contrario. Quello che sembra condiviso è che l'Istruzione Tecnica rappresenta ancora una sfida attuale rispetto alla quale l'obiettivo finale è quello di non disperdere un codice imprenditoriale legato alla tradizione manifatturiera, alla creatività del made in Italy e alla competitività internazionale. Si tratta di un obiettivo alto che si confronta con

i timori circa l'impoverimento di un tessuto produttivo e la necessità di conservare un *know how* forte su questo versante capace di contrastare la crisi anche attraverso la promozione di un modello economico fondato su una manifattura rinnovata dalle nuove tecnologie e più in generale su un modello di economia reale.

How a Project Work works Una rilevazione sui Project Work sviluppati all'interno del Corso di Orientamento CNOS-FAP

ROBERTA SILVA¹

L'articolo illustra gli esiti di una rilevazione effettuata tra i partecipanti al "Corso di Perfezionamento per Operatori di Orientamento della Federazione CNOS-FAP 2011-2012". Lo scopo è quello di identificare le attese, i topic e le azioni necessarie alla realizzazione di alcuni Project Work sviluppati all'interno del corso al fine di osservare come questa metodologia venga concretamente applicata dai soggetti e quali sono le aspettative, ma anche le paure, che essa scatena in coloro che vi si confrontano.

Il "Corso di Perfezionamento per Operatori di Orientamento della Federazione CNOS-FAP 2011-2012", conclusosi lo scorso luglio, è stato organizzato presso l'Istituto Don Bosco di Verona, sotto la direzione del Prof. Giuseppe Tacconi e in collaborazione con il Centro di Ricerca Educativa e Didattica (CRED) dell'Università degli Studi di Verona (Dipartimento di Filosofia, Pedagogia e Psicologia). Esso prevede che i corsisti realizzino, per completare il proprio percorso formativo, un *Project Work* a partire dalla propria realtà di riferimento. Tra febbraio e luglio 2012 è stato effettuato un monitoraggio che si è focalizzato su due elementi: da una parte si è provveduto ad una rilevazione dei fabbisogni e delle aspettative dei corsisti riguardo a questo strumento e dall'altra ad una verifica delle problematiche emergenti attorno a cui i *Project Work* si sono concentrati. Tale riflessione appare particolarmente opportuna poiché raramente ci si ferma a riflettere in modo critico su come questa metodologia venga concretamente applicata dai soggetti e quali siano le aspettative, ma anche le paure, che essa scatena in coloro che vi si confrontano.

¹ Università degli Studi di Verona.

■ Le basi del Project Work

Il *Project Work* è una metodologia didattica estremamente flessibile, che trova applicazioni modulabili in modo diverso, a seconda dei contesti di riferimento, e che, da un punto di vista concettuale, si ricollega sia alla ricerca-azione che alle metodologie didattiche attive.

La **ricerca-azione** si concretizza come un'indagine riflessiva che ha come obiettivo quello di analizzare uno specifico contesto per evidenziarne le criticità e agire su di esse in un'ottica migliorativa. È un procedimento sistematico di soluzione dei problemi: essa nasce da una specifica difficoltà che viene analizzata in modo sistematico, mettendone in evidenza gli elementi di complessità, su cui si costruisce un'azione deliberata e cosciente, volta a implementare dei comportamenti atti a risolvere il problema evidenziato (Mantovani, 1998, pp. 164-171). La ricerca-azione dunque parte dalla pratica per tornare ad essa, aumentando la consapevolezza rispetto alla complessità delle dinamiche in corso, la propria abilità nell'analizzare, affrontare e risolvere le problematiche emergenti e la capacità di esplorare i percorsi alternativi per migliorare la pratica. Si basa su alcuni principi cardine che costituiscono una sorta di "bussola" in grado di orientare l'azione. È «un'indagine riflessiva» che parte innanzitutto dall'analisi dettagliata di un contesto specifico attraverso la formulazione di alcune domande analitiche e specifiche, che mirano a mettere in luce i problemi prima di poter trovare una strada per risolverli, «si nutre di dati», ovvero di informazioni tratte dal contesto che vuole indagare, ed è principalmente una minuziosa indagine di noi stessi, della nostra capacità di ricercare e affrontare le risposte più adatte ed efficaci alle situazioni difficili e ai temi complessi, tentando strade diverse. Essa può concentrarsi su aspetti trasversali o su aspetti più particolari, ma in entrambi i casi la prospettiva da cui parte è di tipo risolutivo: il suo obiettivo è quello di implementare un cambiamento migliorativo del contesto analizzato, cogliendo gli indizi che provengono dai comportamenti concretamente applicati. In seguito all'individuazione della problematica che incide maggiormente sul contesto, la ricerca-azione prevede che vengano individuate un ventaglio di possibili soluzioni, che consentano ai soggetti di operare un'azione riflessiva e interpretativa su di essi al fine di trovare la soluzione che risponda maggiormente alle esigenze del contesto. La ricerca-azione è un percorso complesso, di cui è importante documentare ed esplicitare ogni momento e ogni scelta strategica: per realizzare ciò ricorre alla scrittura come stimolo per la riflessione, che diventa vero e proprio "dialogo riflessivo" ponendo in controcanto tutte le voci coinvolte a qualunque titolo nei processi analizzati (Eliott, 1993, 13-29; 73-82).

Molti degli elementi cardine della ricerca-azione si ritrovano anche nei concetti che si pongono a fondamento delle **metodologie didattiche attive**. Queste sono strategie di apprendimento che fanno leva su un'acquisizione di competenze costruite attorno ad un problema concreto, radicato nel contesto di riferimento (cfr. Tacconi, 2011). È importante che la questione attorno a cui viene costruita l'azione formativa (e quindi il problema) venga vissuta dai soggetti coinvolti come significativa e risvegli in essi un forte coinvolgimento, sia emotivo che razionale, poiché solo in questo modo è possibile stimolare un atteggiamento cooperativo, teso a trasformare i soggetti in una comunità di ricerca e di pensiero. Le metodologie didattiche attive impegnano dunque i soggetti in «esperienze dirette sul campo», dando al contempo «largo spazio alla riflessione». L'immersione in un problema specifico radica quindi i processi di formazione in «attività reali» e, attraverso i processi cognitivi che incoraggia, è in grado di «provocare apprendimenti significativi», che si pongono come realmente trasformativi (Mortari, 2009, pp. 158-161).

Appare interessante osservare come sia la ricerca-azione che le metodologie didattiche attive affidino un ruolo irrinunciabile alla riflessione: viene dunque sottolineato il «potenziale trasformativo della pratica riflessiva» che parte necessariamente da uno «sguardo adeguatamente critico» capace di «disvelare ciò che tacitamente governa l'agire». In altre parole, la capacità di esercitare le proprie capacità riflessive si rivela indispensabile per poter comprendere ed analizzare problematiche particolarmente complesse ed articolate, come quelle connesse ai contesti educativi, e sviluppare azioni radicate nella pratica, che abbiano l'obiettivo di implementare cambiamenti migliorativi. Si tratta dunque di dare vita ad un «agire pensoso e interrogante» che sostituisca «l'agire routinario», che sappia elaborare l'esperienza sottoponendola a un vaglio critico rigoroso e approfondito (Mortari, 2009, p. 107-116). Lo scopo della pratica riflessiva è quindi quello di «mettere i pratici nelle condizioni di elaborare teorie da dentro la pratica», di fondare un «sapere esperienziale», complesso e basato sui «paradigmi di interpretazione dell'agire» che, costruendosi a partire dalla concretezza dei problemi del contesto, si incarni in un «pensare che interroga l'accadere presente per comprenderlo e per individuare modi compenti dell'agire educativo» (Mortari, 2003, p. 127; Mortari, 2009, p. 107-108).

La metodologia del Project Work

La metodologia didattica del *Project Work* si inserisce in modo estremamente coerente nel solco fin qui tracciato, poiché è, allo stesso tempo, uno strumento di auto-formazione, una strada per risolvere un problema emergente ed uno sti-

molo alla riflessione. Tuttavia il *Project work* è anche più di questo: è un dispositivo di valutazione dell'apprendimento che viene utilizzato in particolar modo come momento applicativo e di rielaborazione delle competenze acquisite al termine di percorsi di formazione di livello superiore, come Corsi di Perfezionamento e Master. Con il termine *Project Work* si intende l'elaborazione, la stesura, l'applicazione e la valutazione di un progetto concreto. Esso parte da due condizioni imprescindibili: da una parte deve avere come oggetto un problema specifico che il contesto vive come particolarmente rilevante e dall'altro deve richiedere, per la sua realizzazione, la partecipazione attiva dei soggetti attivi all'interno della realtà alla quale si applica.

Come già accennato, il *Project Work* non ha una definizione univoca, e di conseguenza neppure una struttura rigidamente organizzata, e in contesti diversi è stato applicato in modo diverso. La duttilità del *Project Work* ne costituisce non solo uno degli aspetti caratterizzanti, ma anche uno dei punti di forza, e proprio per questa ragione solitamente non ne viene data una configurazione rigorosamente predisposta; esistono tuttavia **quattro fasi** fondamentali che ne costituiscono l'ossatura e che si rivelano passaggi imprescindibili nella strada verso il suo completamento:

1. La prima fase è l'**ideazione**: essa comprende in sé il momento della rilevazione dei fabbisogni e delle potenzialità del contesto e definisce, giocoforza, il focus su cui si andrà a implementare il *Project Work*;
2. La seconda fase è la **progettazione**: si tratta di una fase particolarmente cruciale poiché in essa si passa dal problema agli obiettivi. In altre parole, partendo dal *topic* che si è rivelato centrale per il contesto di riferimento, si elabora dettagliatamente come agire su di esso per risolvere gli impatti negativi che provoca sulla realtà presa in esame e si definiscono gli obiettivi specifici, la metodologia, i ruoli dei soggetti coinvolti e le singole attività;
3. La terza fase è l'**attuazione**: si tratta di un momento in cui il lavoro "a tavolino" cede il posto a quello "sul campo". È insomma il momento di mettere in pratica le azioni previste in fase di progettazione;
4. La quarta fase è la **valutazione**: ovvero è dove viene analizzato il lavoro svolto mettendone in luce punti di forza e punti di debolezza. Appare importante sottolineare come essa, nel contesto di un *Project Work*, si configuri essenzialmente come una valutazione di processo, ovvero uno sguardo di tipo sistemico ed ermeneutico, volto ad individuare le capacità trasformative di un processo e a verificare quanto esso abbia agito sulle problematiche prese in esame. Esso non è un giudizio di merito su coloro che hanno realizzato il *Project Work* o sulla realtà in cui esso si è inserito, quanto piuttosto l'occasione per individuare degli spunti e degli stimoli che possano essere utili per l'azione successiva.

Oltre che da queste quattro fasi, il *Project Work* è definito da quelle che potremmo identificare come tre “parole chiave” e tre “chiavi di volta”, che ne definiscono priorità e prospettive: nello specifico le **parole chiave** che lo identificano sono:

- **Intenzionalità**, poiché ogni *Project Work* deve partire dalla definizione puntuale di un obiettivo specifico e dei criteri di verifica che serviranno per valutare il risultato raggiunto;
- **Concretezza**, poiché ogni azione di questo tipo prende necessariamente le mosse da un’analisi di fattibilità e progetta l’intervento descrivendone la struttura e le tempistiche;
- **Flessibilità**, poiché, proprio in virtù del suo forte rapporto con il contesto il *Project Work* non è mai “sculpto nella pietra”. Esso è un’ipotesi di intervento, soggetta ad adattamenti.

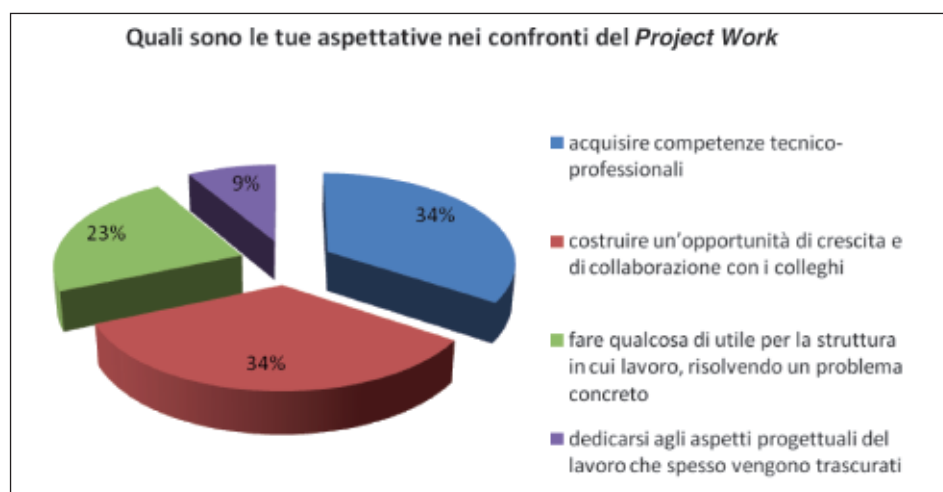
Si usa il termine “parola chiave” perché questa espressione riassume in sé l’idea di rilevanza (senza chiave è impossibile oltrepassare una porta chiusa) e di accuratezza (ogni chiave apre una e una sola serratura) che accomuna questi termini. Il termine “**chiave di volta**” viene invece utilizzato perché rende evidente il ruolo centrale che i processi identificati assumono all’interno dello sviluppo del *Project Work*:

- **l’analisi del punto di partenza**: la capacità di analizzare in modo equanime la realtà in cui verrà realizzato il *Project Work* rappresenta un elemento centrale, perché conoscere il punto di partenza vuol dire esplorare dettagliatamente il contesto, riuscendo a definirne sia i problemi emergenti che le risorse che possono essere utilizzate per risolverli;
- **la definizione degli obiettivi**: si tratta di un momento cruciale, perché deve tener conto di una complessità inusuale; dato che un *Project Work* viene spesso utilizzato come momento di valutazione delle competenze acquisite, esso avrà due ordini di obiettivi: quelli del soggetto in formazione e quelli della struttura nella quale prende vita. Per quanto riguarda il soggetto in formazione, il *Project work* serve a dare una forma concreta alle conoscenze acquisite durante i momenti di formazione; sviluppare l’analisi dei fabbisogni e acquisire o affinare le competenze progettuali. Per quanto riguarda la struttura di appartenenza, il *Project Work* serve a “capitalizzare” l’aggiornamento professionale delle sue risorse e a risolvere un problema concreto, valorizzando la sua ricaduta sul contesto;
- **la pianificazione degli interventi**: questo momento è cruciale perché è il luogo in cui si devono far “combaciare” tutti gli elementi fin qui evidenziati, riuscendo, al contempo a delineare un piano d’azione sostenibile e mirato, senza il quale il progetto difficilmente otterrà un esito positivo.

I fabbisogni, le aspettative e le problematiche emergenti

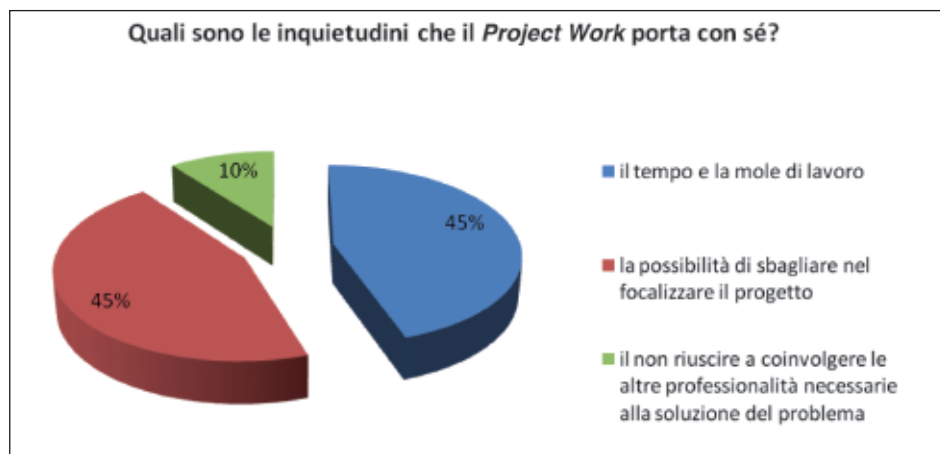
Al fine di vagliare con i 20 partecipanti al “Corso di Perfezionamento per Operatori di Orientamento della Federazione CNOS-FAP 2011-2012” la loro percezione riguardo all'utilizzo dello strumento del *Project Work*, si è provveduto ad effettuare con loro una rilevazione, attraverso un *format* strutturato ma a domande aperte, che centrava l'attenzione sulle attese e le inquietudini che tale strumento generava in loro, dando allo stesso tempo avvio ad un processo di riflessione riguardo alla concreta applicazione di tale strumento nella loro realtà di appartenenza.

Tra le domande maggiormente centrate sullo strumento in sé, la **prima domanda** chiedeva ai soggetti quali fossero le loro aspettative nei confronti del *Project Work*. Appare interessante osservare come il 34% dei soggetti partecipanti ha ricondotto lo scopo prioritario del *Project Work* all'acquisizione di competenze tecnico professionali utili all'interno del proprio ambito lavorativo; una percentuale identica di risposte individua come elemento fondamentale di questa esperienza l'opportunità di costruire momenti di crescita e di collaborazione con i colleghi.



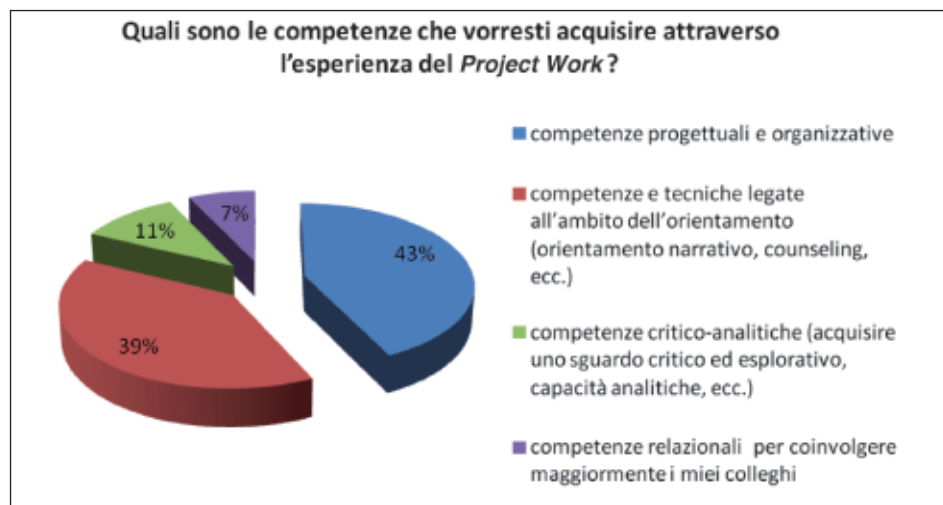
Appare dunque evidente che il ruolo del *Project Work* come momento di crescita individuale non possa essere disgiunto dal suo essere anche occasione di crescita per l'intero contesto. Questo viene ulteriormente rinforzato dalla considerazione che il 23% delle risposte hanno sottolineato l'importanza di questo strumento come catalizzatore di cambiamenti migliorativi rispetto al contesto di riferimento. Non trascurabile appare anche il fatto che il 9% dei soggetti abbia sottolineato la propria necessità di focalizzarsi sugli aspetti progettuali del proprio lavoro, che sente trascurati nell'agire quotidiano.

Riguardo invece alla **seconda domanda**, ovvero “Quali sono le inquietudini che il *Project Work* porta con sé?”, è di estremo interesse osservare che nuovamente due siano le risposte a contendersi alla pari la predominanza, in questo caso quasi assoluta.



Infatti, se il 45% dei soggetti ha evidenziato come il tempo e la mole di lavoro richiesto per la realizzazione del *Project Work* rappresentavano la sua prima preoccupazione, la stessa percentuale ha identificato nella paura di sbagliare ad individuare l’obiettivo verso cui volgere la propria azione il proprio timore maggiore. Questo è estremamente significativo poiché ci lascia comprendere come a rappresentare un ostacolo consistente alla realizzazione di *Project Work* siano sia problemi di ordine pratico (come appunto l’organizzazione del lavoro), ma anche incertezze che riguardano l’acquisizione delle competenze necessarie a realizzare una valutazione dei fabbisogni del proprio contesto formativo. Solo il 10% delle risposte ha indicato nei soggetti un’inquietudine legata alla capacità di coinvolgere i colleghi e le altre professionalità del contesto di appartenenza in uno sforzo congiunto volto alla risoluzione dei problemi. Questo dato è, oltre che significativo, rassicurante, perché testimonia la “tenuta” e la coesione all’interno dei Centri di Formazione Professionale del CNOS-FAP.

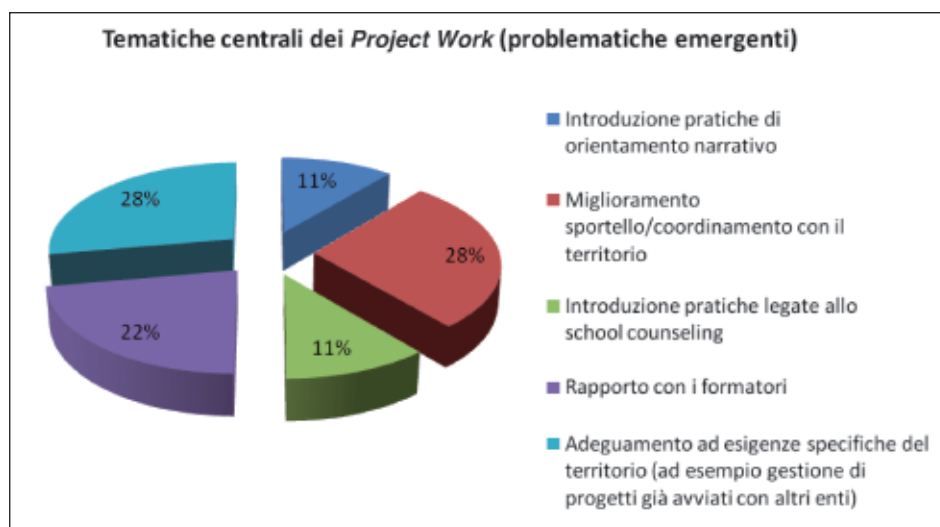
Infine la terza domanda riguardava le competenze che i soggetti avrebbero voluto acquisire attraverso l’esperienza del *Project Work*. In questo caso vediamo una predominanza decisa, anche se non nettissima, delle competenze progettuali ed organizzative, che rappresentano nel 43% dei casi il focus verso cui converge l’attenzione dei corsisti. Tuttavia non certo irrilevante (39%) è la percentuale delle risposte che hanno invece individuato nell’acquisizione di competenze e tecniche legate specificatamente all’ambito dell’orientamento il proprio obiettivo primario (in particolare riguardo all’orientamento narrativo e al *counseling*).



Inferiore è invece il numero di coloro che hanno individuato nelle competenze critico-analitiche il proprio *target* formativo e infine decisamente minoritarie le risposte che hanno puntato l'attenzione sulle competenze relazionali considerate necessarie per coinvolgere maggiormente i colleghi nei progetti sviluppati a favore del contesto. Questo dato, in particolare, appare particolarmente in consonanza con quanto evidenziato dalle risposte alla seconda domanda, che testimoniano come all'interno dei Centri CNOS-FAP sia attiva una forte collaborazione tra i diversi professionisti coinvolti, a vario titolo, nei progetti educativi promossi dall'organizzazione.

Questa prima rilevazione è stata seguita, a distanza di qualche tempo, da una seconda indagine che aveva lo scopo di identificare le tematiche su cui i soggetti hanno scelto di lavorare. Si è scelto di fare questo tipo di verifica indicativamente tra la fine della fase di elaborazione e l'inizio della fase di progettazione, in modo che i soggetti avessero avuto il modo di effettuare un'analisi dei fabbisogni della propria struttura, identificandone le questioni aperte e le problematiche emergenti dal proprio contesto di riferimento. È interessante osservare che oltre la metà delle risposte indicano nei rapporti con il contesto uno dei problemi dominanti: nel 28% dei casi, infatti, i *Project Work* riguardano il miglioramento delle politiche di sportello e dei rapporti con il territorio, e su una percentuale identica si attestano i lavori che hanno come obiettivo il concretizzare una risposta, da parte della struttura CNOS-FAP, ad esigenze già evidenziate dal contesto di riferimento e in molti casi già assunte su di sé da parte di altri enti. A questo gruppo appartengono, ad esempio, quei *Project Work* che si focalizzano sull'implementazione di interventi già avviati o in fase di avvio in accordo con gli enti locali (Regioni, Province e Comuni) e che rispondono a bisogni chiaramente

espressi dalla realtà territoriale e già ratificati dalle autorità competenti. Questo appare interessante poiché dimostra come, in molti casi, i Centri assumano una funzione vicaria (o quanto meno integrata) rispetto agli altri enti istituzionali nell'agire su problematiche di tipo sociale ed educativo.



Al terzo posto, e con una percentuale non certo irrilevante (22%), si collocano i *Project Work* che mirano a costruire un rapporto sempre più stretto tra orientatori e formatori, con l'obiettivo di rendere questi ultimi sempre più consapevoli della valenza orientativa dell'azione formativa e, allo stesso tempo, di far emergere il ruolo irrinunciabile dell'orientamento nei contesti formativi. Appare infine rilevante il fatto che i rimanenti *Project Work* si focalizzino in modo paritario sui due macro-argomenti che rappresentano due degli approcci maggiormente studiati e maggiormente apprezzati del dibattito contemporaneo legato ai temi dell'orientamento e del percorso formativo svolto: ovvero l'orientamento narrativo e le pratiche di *counseling* (entrambi attestatisi all'11%).

Il *Project Work*: una valutazione riflessiva

La rilevazione effettuata ha consentito di cogliere, direttamente dalla voce dei partecipanti, le speranze e le paure che uno strumento come il *Project Work* suscita in coloro che si trovano per la prima volta a sfidare se stessi su questo terreno, e di comprendere le loro aspettative ed i loro fabbisogni. Ma ha anche permesso di effettuare una sorta di "mappatura" di quelli che sono i "temi

caldi” che infiammano il campo dell’orientamento, mettendo in luce le complessità e le incertezze che agitano questo ambito formativo. Ciò è particolarmente importante poiché, come appare evidente a chiunque si sia cimentato con un percorso di *Project Work*, esso rappresenta, se portato avanti con serietà e con passione, un’esperienza realmente trasformativa, non solo per il contesto in cui si applica, ma anche, e soprattutto, per il soggetto che lo sperimenta. Come accennato in precedenza, questa metodologia affonda le sue radici in una prospettiva riflessiva poiché impone al soggetto l’assunzione di uno sguardo interrogante sul mondo e su di sé, per giungere ad una «pratica riflessiva» che scardini una visione *routinaria* del lavoro per sostituirvi un atteggiamento attivo, analitico ed esplorativo (Mortari, 2003, p. 111).

Detto in altri termini, un *Project Work* ben fatto dovrebbe ottenere due scopi: risolvere il problema da cui è partito e consentire al soggetto di compiere uno scatto in avanti nel percorso della propria maturità e della propria consapevolezza professionale. Il *Project Work* diviene dunque una pratica di «valutazione riflessiva» di sé e del mondo in cui ci si colloca poiché pone il soggetto su un cammino formativo che ha come meta un agire che si interroga continuamente sulle sue ragioni generative, sposando una dialettica costante tra osservazione, azione e riflessione (Pastore, 2009, pp. 3-7).

Bibliografia

- ELIOTT J. - GIORDAN A. - SCURATI C. - POZZO G. - ZAPPI L. a cura di (1993), *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, Bollati Boringhieri, Torino.
- MANTOVANI S. (1998), *La ricerca sul campo in educazione: I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano.
- MORTARI L. (2003), *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Milano.
- MORTARI L. (2009), *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma.
- PASTORE S. (2009), *Riflessione, apprendimento, valutazione*, RIV Rassegna Italiana di Valutazione, Franco Angeli, Milano, pp. 1-12.
- SCHÖN D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari.
- TACCONI G. (2010), *Dentro la pratica. La concomitante attenzione ai saperi interdisciplinari e al successo formativo degli allievi nel racconto di alcuni insegnanti-scrittori*, Rassegna Cnos, 26/2, pp. 167-184.
- TACCONI G. (2011), *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell’Istruzione e Formazione Professionale*, Franco Angeli, Milano.

Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. Sussidiarietà e Istruzione-Formazione Professionale in Emilia-Romagna e Lombardia

GIANCARLO GOLA¹ - GIUSEPPE TACCONI²

Il contributo affronta le politiche della IeFP attuate in alcuni contesti regionali, con particolare riguardo e confronto sugli interventi formativi delle Regioni Emilia Romagna e Lombardia in regime di sussidiarietà complementare e integrativa.

Le Regioni rappresentano un corposo numero di interventi in materia di Istruzione-Formazione Professionale, assumendo scelte programmatiche diverse e rappresentano l'esemplarità di approcci distinti di attuazione della riforma IeFP e degli obiettivi di sussidiarietà correlati al sistema istruttivo-educativo.

Introduzione

La realizzazione di un'offerta formativa che risponda alle esigenze dei giovani e del mercato del lavoro, delineata secondo diverse riforme del sistema educativo e formativo in Italia, sembra ben lungi dall'essere compiuta e le diverse sperimentazioni nei vari contesti regionali hanno assunto forme ed intensità differenti (Lauro, Ragazzi, 2010, p. 7).

Promuovere la Formazione e l'Istruzione Professionale (IeFP) sembra una via necessaria di sviluppo; sebbene non tutti gli obiettivi di Europa 2020 tocchino l'IeFP, quasi nessuno di essi può ignorarla. Secondo la DG "Istruzione e Cultura" della Commissione Europea, per tenere al di sotto del 10% la quota

¹ Università degli Studi di Trieste.

² Università degli Studi di Verona.

degli abbandoni ed accrescere al 40% quella dell'Istruzione Terziaria, bisognerà che almeno uno studente su due scelga la VET (*Vocational Education and Training*) (Zagardo, 2012, p. 5). Questa speranza sembra, in Italia, ancora lontana dal realizzarsi, almeno stando alla struttura non ancora equilibrata del nostro sistema, oltre che alle rilevazioni sulle pre-iscrizioni dell'a.s. 2012/13³. Da esse, appare un minimo incremento delle preferenze per gli Istituti Professionali, a scapito di quelle per i Licei. Negli ultimi anni, si è avuta comunque una crescita costante della componente scolastica dell'IeFP, tanto che, nell'a.f. 2010/11, gli iscritti ai percorsi in capo alle agenzie Formative aumentavano del 3,7%, rispetto all'a.f. 2009/10, mentre il numero degli iscritti ai percorsi in capo alle scuole cresceva quasi del 10%. Al primo anno, sempre nell'a.f. 2010/11, gli iscritti a scuola sfioravano il 49%, cominciando a prefigurare negli equilibri un'offerta di IeFP da parte degli Istituti Professionali più "sostitutiva" che "sussidiaria", rispetto a quella delle agenzie Formative accreditate dalle Regioni, e precludendo a più importanti cambiamenti nell'anno seguente (ivi, p. 14). L'incremento di iscrizioni nell'IeFP è sostanzialmente da attribuire alla sussidiarietà di tipo *complementare* (studenti che si iscrivono ai percorsi triennali di IeFP all'interno degli Istituti Professionali di Stato) che nell'anno precedente non era stata rilevata (ivi, p. 5).

Nonostante i buoni risultati conseguiti in questi anni dall'IeFP, in termini di incremento delle preferenze, non sono stati agevolati maggiori flussi di finanziamento, né una revisione dei modelli attuativi praticati finora. Invece, a fronte della crescita nel numero di "candidati" all'offerta di IeFP, si è avuta una diminuzione dell'intervento statale (204.700.000 euro nel 2003 e 189.109.570 euro nel 2011) e regionale (600 milioni impegnati nel 2010 e 400 assegnati, ossia il 26% in meno rispetto all'anno precedente). Su questo hanno certamente inciso le scarse risorse in periodo di crisi, i divari territoriali e il mancato riconoscimento culturale dell'equivalenza formativa dei percorsi "triennali" di qualifica rispetto ai percorsi di Istruzione Scolastici (ivi, p. 14).

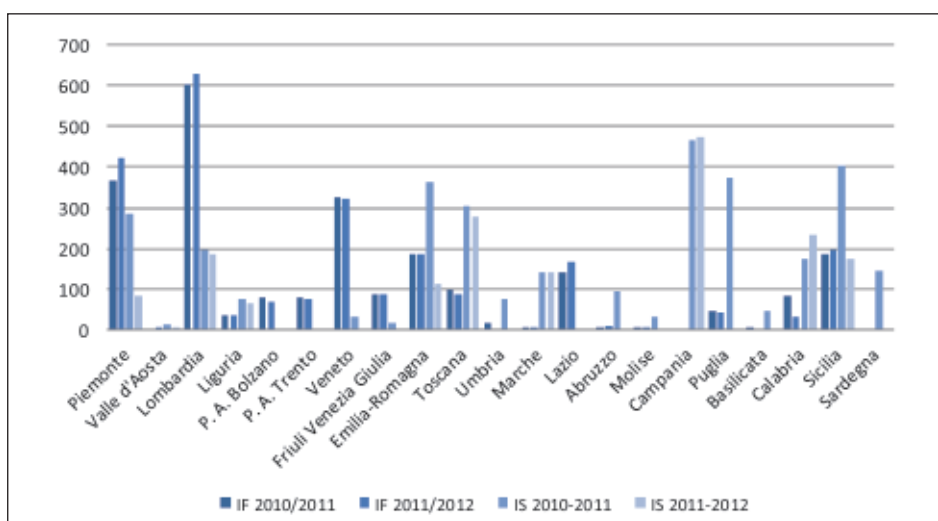
Se guardiamo i primi anni dei percorsi di IeFP, notiamo che, in 16 su 21 tra Regioni e Province Autonome, le classi o i gruppi classe in capo agli enti formativi accreditati subiscono una flessione, spesso drastica, rispetto alle classi attivate presso le Istituzioni Scolastiche (cfr. Figura 1).

I primi dati di sintesi confermano che, nell'a.f. 2011/12, il rapporto era di 2.361 percorsi di IeFP attivati dalle Istituzioni Formative, contro 3.445 clas-

³ Il numero di iscritti a percorsi triennali di IeFP è cresciuto, con un incremento costante negli ultimi sette anni; ma il settore IeFP intercetta oggi ancora solo il 7,9% del totale della popolazione di studenti tra i 14 e i 17 anni (se si prendono come riferimento solo gli iscritti ai percorsi triennali, la quota di studenti dell'IeFP rappresenta il 9,9%; cfr. ISFOL, 2012, p. 16; cfr. anche Tacconi, Gola, 2012b e i dati MIUR, 2012).

si/gruppi classe di IeFP attivate presso le Istituzioni Scolastiche, quando, nel precedente anno scolastico, si contavano 2.342 percorsi in capo alle Istituzioni Formative contro 1.742 affidati alle Istituzioni Scolastiche. Nel sistema della IeFP e relativamente ai percorsi di qualifica triennale, questo significa non solo un sorpasso ma un ribaltamento degli equilibri tra “Istruzione e Formazione Professionale” impartita nelle scuole e “Istruzione e Formazione Professionale” erogata dalle altre Istituzioni Formative della società civile (ivi, p. 15).

Figura 1 - Percorsi su classi/gruppi a.f. 2010/11 e a.f. 2011/12



Fonte: dati ISFOL, 2011⁴

Se, nell'a.f. 2010/11, la componente dell'offerta in capo alle Istituzioni Scolastiche era del 42,7% sul totale, oggi tocca il 59,3% (ivi, p. 15). Nella costruzione del sistema di IeFP, molte Regioni e Province Autonome hanno potuto sperimentare, in questi anni, nella maggior parte dei casi, la valenza positiva dei percorsi attivati dalle Istituzioni Formative accreditate; nonostante questo, nell'a.f. 2011/12, l'equilibrio tra l'offerta formativa degli enti accreditati e quella delle Istituzioni Scolastiche statali si è volto decisamente a favore di queste ultime (ivi, p. 21), e qui non sono altrettanto evidenti i casi di successo formativo.

Anche se, nei numeri assoluti, abbiamo una sostanziale tenuta dei percorsi a titolarità delle Istituzioni Formative, oggi si prefigura nel complesso un impegno più sostenuto, in questo campo, da parte delle Istituzioni Scolastiche.

⁴ IF = Istituzione Formativa; IS = Istituzione Scolastica

In altre parole, sotto la pressione della crisi e delle difficoltà di spesa determinate dal patto di stabilità, in molte Regioni si andrebbe prefigurando un'inversione quasi speculare degli equilibri e delle proporzioni esistenti, tale da alterare la natura stessa della "sussidiarietà".

A Nord, infatti, accanto alla limitata quota di Istituzioni Scolastiche impegnate in percorsi di sussidiarietà, come nei casi di Friuli-Venezia Giulia e Veneto (cfr. anche Tacconi, Gola, 2012), trova spazio sempre maggiore un'offerta formativa di percorsi IeFP attuata da Istituzioni Scolastiche in regime di sussidiarietà, come nel caso delle Regioni Lombardia ed Emilia Romagna (v. Tabella 1).

Tabella 1 - Modelli di sussidiarietà nelle Regioni

Regioni e P.A.	Modello di sussidiarietà adottato nell'a.s. 2011/12		Partecipazione docenti delle IF alla sussidiarietà integrativa 2011/12
	A - integrativo	B - complementare	
Piemonte	I	-	No
Valle d'Aosta	I	C	No
Lombardia	-	C	-
Liguria	I	-	No
P. A. Bolzano	-	-	-
P. A. Trento	-	-	-
Veneto	-	C	No
Friuli V. Giulia	I	C	Si
Emilia-Romagna	I	-	No
Toscana	I	-	No
Umbria	I	-	Si
Marche	I	-	Si
Lazio	I	-	No
Abruzzo	I	-	No
Molise	I	-	No
Campania	I	-	No
Puglia	I	-	No
Basilicata	I	-	Si
Calabria	I	-	No
Sicilia	I	C	No
Sardegna	I	-	No

Fonte: ISFOL; riadattato da Zagardo, 2012, pp. 16-17

L'offerta formativa sussidiaria IeFP nelle Regioni Lombardia ed Emilia Romagna

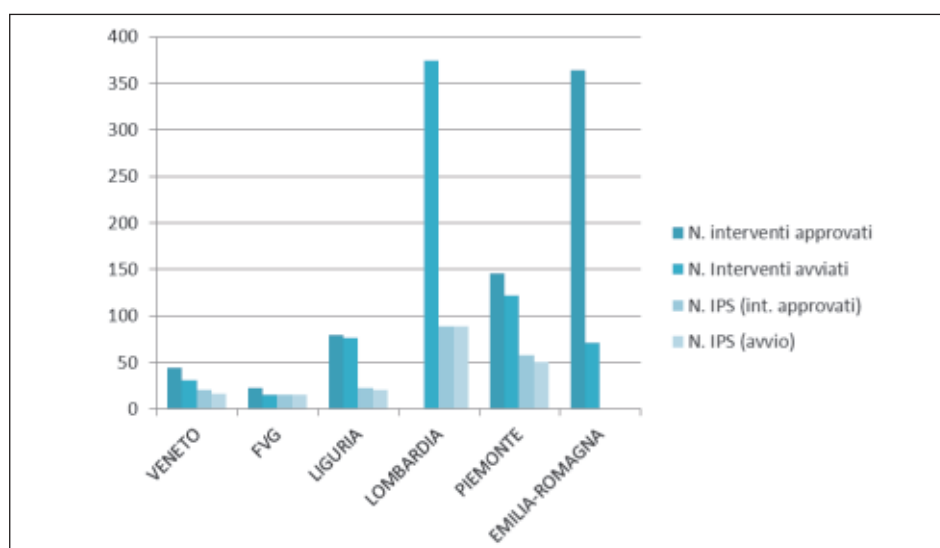
Esplorando, sulla linea di ricerca recentemente avviata (Tacconi, Gola, 2012a; 2012b), l'offerta formativa di IeFP, le scelte di *governance* territoriale, la modalità di programmazione e attuazione dell'offerta di percorsi formativi in via sussidiaria nei vari contesti regionali⁵, ci si focalizza qui su due Regioni del

⁵ Nel regime di sussidiarietà *integrativo* e *complementare* del sistema regionale di IeFP, gli Istituti Professionali di Stato (IP) possono realizzare due tipologie di offerta sussidiaria: *integrativa* (gli studenti iscritti ai percorsi quinquennali possono conseguire anche la qualifica triennale del sistema dell'IeFP) oppure *complementare* (gli studenti possono conseguire una qualifica o un diploma pro-

Nord Italia: Lombardia ed Emilia Romagna. Con le dovute semplificazioni, le due Regioni limitrofe, che rappresentano un'area economico-produttiva rappresentativa del mercato del lavoro del Nord Italia, hanno assunto in tema di IeFP qualche distinguo, in *primis* scegliendo tra un'offerta formativa sussidiaria *integrativa* da una parte e *complementare* dall'altra (scelta quest'ultima presente in poche Regioni, come si evince dalla Tabella 1 sotto riportata; nella quale vengono indicate anche le scelte sulla tipologia di sussidiarietà adottata dalle altre Regioni; cfr. anche Gola, Tacconi, 2012). I due casi sono esemplari di approcci distinti di attuazione della riforma dell'IeFP e degli obiettivi di sussidiarietà correlati al sistema istruttivo-educativo.

Considerando uno *spaccato* relativo ad alcune Regioni del Nord (Veneto, Friuli Venezia Giulia, Liguria, Lombardia, Piemonte, Emilia Romagna), nell'a.s.f. 2011-2012, risultano avviati 689 percorsi formativi in regime di sussidiarietà per complessivi 19.780 allievi. Di questi percorsi, il 42% è rappresentato da quelli dell'Emilia-Romagna e il 44% da quelli della Lombardia (v. Figura 2), con oltre il 50% degli Istituti Scolastici, su un totale di 262 Istituti Professionali, che hanno avviato percorsi di Formazione iniziale in dette sei Regioni settentrionali.

Figura 2 - Interventi IeFP in sussidiarietà di alcune Regioni del Nord Italia a.s.2011/2012



fessionale all'interno degli IP; nell'istituto scolastico vengono quindi a crearsi classi con gli standard formativi e la regolamentazione dell'ordinamento dei percorsi triennali e quadriennali dell'IeFP regionale, parallele alle classi che seguono il percorso scolastico quinquennale). Tale offerta sussidiaria viene realizzata senza oneri aggiuntivi per le Regioni e per lo Stato, che però di fatto mette a disposizione le strutture scolastiche e fornisce l'organico, nel limite delle classi e della dotazione organica complessiva del personale statale (cfr. Tacconi, Gola, 2012).

Anche in Lombardia ed Emilia Romagna (così come nelle Regioni del Veneto e Friuli Venezia Giulia; cfr. Gola, Tacconi 2012) vige una stretta collaborazione tra Regione e Uffici Scolastici Regionali, che si concretizza in un'azione di monitoraggio (come richiesto dagli Accordi Stato-Regioni del 27 luglio 2011 e del 19 gennaio 2012, e ulteriormente specificato nel D.M. n. 4 del 18 gennaio 2011⁶) dell'offerta formativa di carattere sussidiario, che mira anche a comprendere i processi di collaborazione in atto tra Istituzioni Scolastiche e Istituzioni Formative, l'armonizzazione degli ordinamenti, le attività curriculari previste e le riflessioni di carattere pedagogico sulla proposta formativa.

■ IeFP in Regione Lombardia

In Regione Lombardia⁷ i dati delle iscrizioni confermano una crescita dell'IeFP del 9% rispetto all'a.s. 2011-2012; i Centri di Formazione Professionale (CFP) registrano addirittura un più 12%. Il modello di sussidiarietà adottato nell'a.s. 2011-2012 è di tipo *complementare* (v. anche Tabella 1). Nell'anno scolastico in corso, 89 Istituzioni Scolastiche hanno realizzato percorsi di qualifica IeFP, frequentati da 8.697 studenti, distribuiti in 374 classi prime e seconde, con una media di 23-25 studenti per classe. Confrontando i dati di popolazione delle province lombarde e il numero di studenti dell'IeFP in prima e seconda, emergono alcuni dati interessanti (anche se questo richiederà ulteriori approfondimenti): l'IeFP attrae maggiormente nelle province di Bergamo e Lecco, mentre un minore interesse per tale ordinamento si registra nelle province di Milano e Monza Brianza; la popolazione maschile frequentante l'offerta formativa IeFP è nettamente prevalente rispetto a quella femminile; gli studenti stranieri costituiscono circa un terzo della popolazione studentesca (USR Lombardia, 2012, pp. 4-5).

Nel modello sussidiario complementare⁸, i percorsi di IeFP finalizzati al conseguimento di una qualifica regionale sono svolti sia presso agenzie Forma-

⁶ D.M. 4/2011 "Linee Guida per la realizzazione di organici raccordi tra i percorsi quinquennali degli Istituti Professionali come riordinati dal D.P.R. n. 87/2010 e i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale".

⁷ Per un quadro sistematico di tipo normativo in tema di IeFP sulla Lombardia, si veda Zagardo (2012); Iuvone (2012).

⁸ La sperimentazione, iniziata già nell'a.s.f. 2003/04, è stata anticipata dal Protocollo del 3.6.02 che ha istituito, nel 2002/03, 35 corsi (in seguito riallineati alla sperimentazione post-accordo). Il modello del Protocollo del 29.9.03 è stato applicato pienamente solo nell'a.f. 2004/05, quando sono stati autorizzati anche corsi finalizzati a qualifiche da parte di Istituti Tecnici e Professionali. Tale modello è stato perfezionato dall'Accordo territoriale del 27.5.05 per l'attivazione di nuovi percorsi quadriennali finalizzati al conseguimento di un titolo di diploma di Istruzione e Formazione Professionale (Zagardo, 2012).

tive accreditate, sia presso Istituzioni Scolastiche. Si ha uno stesso impianto progettuale che segue le Indicazioni regionali relativamente alle aree, alle figure professionali, agli aspetti di carattere metodologico-didattico e agli obiettivi (*standard*).

Il modello della sussidiarietà complementare per l'a.s.f. 2011/12 si pone in continuità con il modello precedentemente adottato dalla Regione Lombardia, prevedendo gli stessi percorsi regionali presso le Istituzioni Formative (IF) e quelle Scolastiche (IS).

Nei percorsi di IeFP a titolarità delle Istituzioni Formative non è richiesta l'integrazione con le scuole. È possibile, in via sussidiaria, un'integrazione funzionale (non strutturale) con scuole e/o singoli docenti di scuola, i quali, salvo casi particolari, prestano la loro opera presso le IF. Nei percorsi di IeFP a titolarità di Istituzioni Scolastiche (Istituti Tecnici e Istituti Professionali), non c'è integrazione con le Istituzioni Formative; queste ultime sono finanziate con fondi regionali e impegnate nella progettazione di percorsi coerenti con le indicazioni e gli obiettivi (*standard*) individuati dalla Regione, nel rispetto degli ordinamenti nazionali vigenti (Zagardo, 2012). In Lombardia l'offerta a finanziamento pubblico è sostenuta con lo strumento della dote. La Regione garantisce perciò l'assegnazione della "Dote Scuola - Istruzione e Formazione Professionale" a tutti gli studenti regolarmente iscritti alla prima annualità nei percorsi di IeFP.

Un primo monitoraggio puntuale effettuato dall'Ufficio Scolastico Regionale ha messo a fuoco alcuni indicatori per analizzare le esperienze di sussidiarietà attuate in Regione dagli Istituti Scolastici Statali (ITI e IP)⁹. Un primo punto riguarda la conformità piuttosto significativa della denominazione dei percorsi formativi delle Istituzioni Statali in riferimento alla normativa regionale di IeFP definita nell'a.s.f. 2011/12.

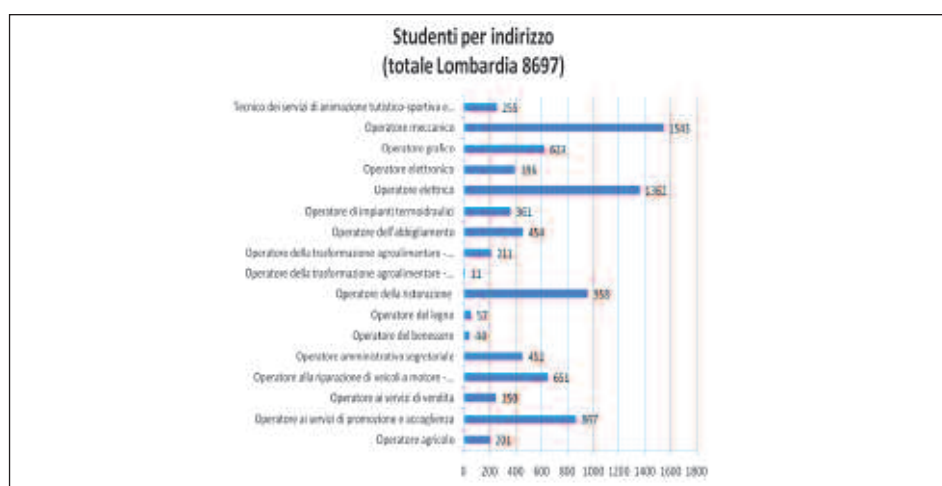
Negli ultimi anni, il passaggio dalla fase di sperimentazione alla fase di ordinamento dei percorsi di IeFP ha visto avvicinarsi quattro repertori di percorsi con denominazioni non del tutto identiche, ultimo e definitivo il repertorio che recepisce le curvature di profilo introdotte da Regione Lombardia sull'ordinamento nazionale (USR-Lombardia, 2012, p. 9).

Il secondo indicatore pone in rilievo la difficoltà di adeguare i percorsi formativi di tipo sussidiario attuati dalle Scuole agli standard formativi minimi professionali.

⁹ Il monitoraggio è stato effettuato su classi prime e seconde IeFP in ordinamento, prendendo in esame i documenti di programmazione di 65 istituti, ossia il 73% degli 89 istituti lombardi in cui sono attivi tali percorsi (Figura 4 e 5). Sono stati analizzati 285 Piani Formativi su un totale di 374, pari al 76% (USR Lombardia, 2012, p. 7).

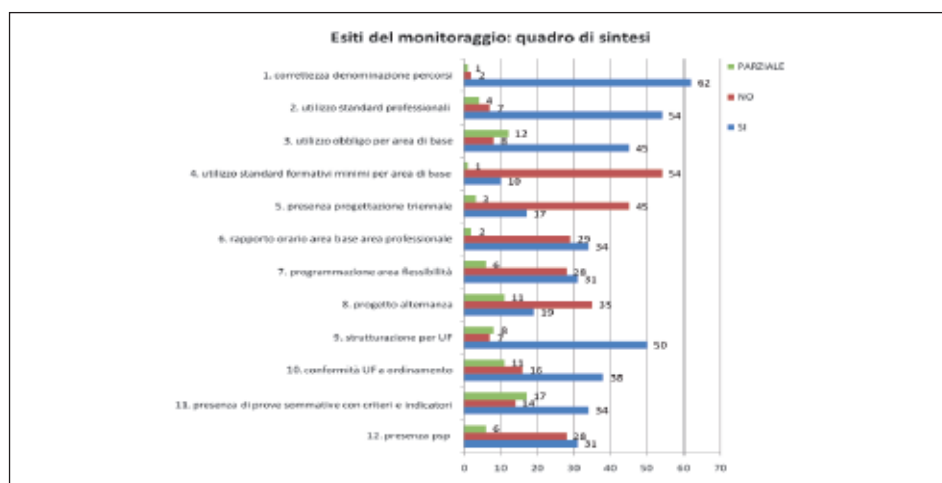
Parrebbe sostanzialmente acquisito che gli enunciati di descrizione del profilo in uscita, formulato in termini di competenze, non possano essere arbitrariamente modificati dall'Istituzione Scolastica o dal singolo docente, facendo appello alla libertà di insegnamento o a particolari esigenze del territorio. I risultati negativi rilevati, benché modesti, segnalano, tuttavia ancora l'utilizzo da parte di alcuni istituti, di standard dell'area professionale risalenti alla fase di sperimentazione precedente (ivi, p. 10).

Figura 3 - Rappresentazione sintetica della distribuzione degli studenti nei percorsi di qualifica



Fonte: USR-Lombardia, 2012

Figura 4 - Esiti del monitoraggio in Regione Lombardia, quadro di sintesi



Fonte: USR-Lombardia, 2012

IeFP in Regione Emilia-Romagna

Il paradigma formativo dell'IeFP in Emilia-Romagna è sorretto dall'idea di integrare il sistema educativo-formativo; questo significa per i legislatori della Regione, contrastare quelle logiche educative che producono separazione culturale e valoriale tra i percorsi di apprendimento, tra Istituzioni Scolastiche e Formative, tra gli stessi allievi che le frequentano (Emilia-Romagna, 2012, pp. 16-17). Tale opzione si concretizza nell'adesione ad una sussidiarietà nella quale gli enti di formazione possono svolgere un ruolo integrativo con la formazione erogata dagli Istituti Statali. Per attuare il modello, la Regione ha attivato una programmazione di medio periodo, con una specifica triennalità (similmente ad altre Regioni), mirando ad un consolidamento del sistema formativo e anche del personale scolastico e formativo, requisito essenziale questo, per avere garanzia di una effettiva qualità didattica (v. Figura 1).

In Regione Emilia-Romagna¹⁰ operano 42 enti di formazione accreditati, riuniti in un'unica RTI regionale, e 71 Istituzioni Scolastiche, operanti in regime di sussidiarietà di tipo *integrativo* (Regione Emilia-Romagna, 2011).

Il modello sussidiario è attivabile da parte di tutti gli Istituti Professionali (IP), con la contemporanea presenza, dal 2° anno in poi (il primo anno è in co-progettazione, per la gestione dei passaggi), di percorsi formativi anche da parte delle Istituzioni Formative accreditate (IF). Tali percorsi si riferiscono anch'essi alle figure professionali nazionali di cui agli Accordi in sede di Conferenza Unificata, correlate alle qualifiche del Sistema Regionale delle Qualifiche (SRQ). Sono percorsi biennali per studenti dai 15 anni a forte rischio di abbandono, per aver accumulato un ritardo scolastico, e percorsi triennali per studenti senza titolo di terza media, in particolare stranieri (con la possibilità, in fase di attuazione, di accesso al IV anno del sistema; cfr. Zagardo, 2012, p.40). Nell'a.s.f. 2011-2012, ruotano attorno al sistema dell'offerta sussidiaria 8.326 allievi presso gli Istituti Professionali statali (IP) e 3.964 presso gli enti formativi accreditati.

Dall'a.s.f. 2011/12 l'iscrizione al nuovo sistema di IeFP avviene presso le Istituzioni Scolastiche (IS); può avvenire presso le Istituzioni Formative (IF) solo in casi particolari (ad es.: studenti dai 15 anni in su, senza titolo di terza media, in particolare stranieri; studenti a forte rischio di abbandono per accumulo di ritardo scolastico), previa verifica della situazione individuale, svolta congiuntamente da IP ed ente di IeFP. Nel modello sussidiario integrativo, i docenti sono personale della scuola; i docenti degli enti di formazione profes-

¹⁰ Per un quadro normativo specifico e recente sul sistema IeFP dell'Emilia Romagna si rimanda a: Emilia-Romagna (2011); Zagardo (2012); Iuvone (2012).

sionale accreditati collaborano per la progettazione unitaria e integrata del percorso formativo triennale, affinché - qualora lo studente, dopo il primo o secondo anno, scegliesse di completare il percorso triennale presso un'Istituzione Formativa - sia assicurata la fluidità del passaggio dall'IS all'IF. Nei percorsi di IeFP a titolarità delle IF i docenti sono dipendenti degli stessi organismi accreditati che, a loro volta, collaborano con i docenti delle IS per le finalità di cui sopra (cfr. Zagardo, 2012). La facilitazione dei passaggi degli allievi nell'ordinamento regionale sarebbe la garanzia di un'effettiva permeabilità orizzontale del sistema educativo di Istruzione e Formazione e di un'azione decisa di contrasto degli abbandoni e degli insuccessi scolastici.

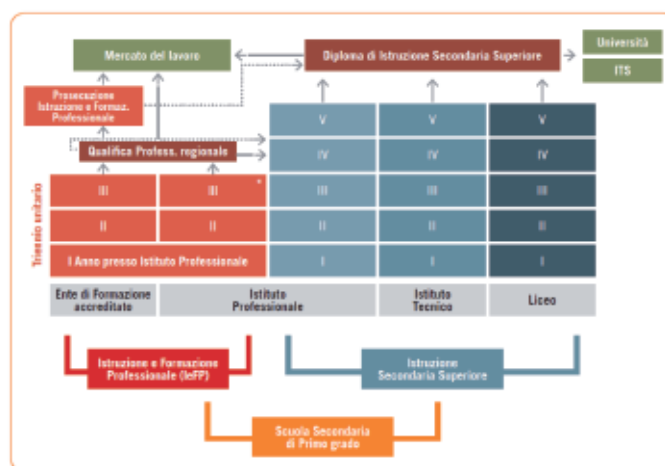
Il nodo critico del passaggio dall'uno all'altro sottosistema, di competenza statale e di competenza regionale (cfr. Gola, Tacconi, 2012), viene attuato in Emilia-Romagna secondo i dispositivi e le modalità previste dall'accordo tra Regione e Ufficio Scolastico Regionale¹¹. Da alcuni anni, inoltre, è stata avviata una parziale applicazione della certificazione delle competenze di base acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione e un sistema regionale di formalizzazione e certificazione delle competenze, il cui impianto metodologico definisce il processo che consente l'acquisizione di evidenze, l'oggetto della certificazione, i soggetti attuatori della certificazione e gli enti accreditati del sistema formativo (cfr. Zagardo, 2012). Assicurare a tutti gli allievi di conseguire medesimi livelli di competenze di base e competenze richieste dalle figure nazionali congiunte alle qualifiche regionali significa anche insistere sul tentativo di armonizzare i sistemi di istruzione e di IeFP, in *primis* attraverso la declinazione dei risultati di apprendimento in competenze, abilità e conoscenze, in raccordo con gli assi culturali dell'istruzione e le aree Formative dell'IeFP (Emilia-Romagna, 2011, p. 17).

Similmente ad altre Regioni (Veneto, Friuli Venezia Giulia) operano dei gruppi di lavoro con compiti di progettazione, programmazione e monitoraggio degli interventi. I gruppi, definiti Comitati Settoriali (istituiti con norma regionale D.G.R. 533 dd. 18/04/2011), riuniscono tutti gli attori che sviluppano qualifiche professionali di un determinato settore, con i seguenti obiettivi: far condividere esperienze e buone pratiche in riferimento alla triennialità e in modo specifico ai distretti locali produttivi; attivare iniziative di informazione, formazione e analisi dei problemi tra Istituti Professionali ed enti formativi accreditati; individuare possibili modalità di attuazione dei progetti di integrazione tra enti. Sostanzialmente si tenta di operare un confronto analitico tra i curricula regionali e quelli nazionali, in modo da facilitare l'integrazione progettuale ed operativa (Emilia-Romagna, 2011, p. 29). I Comitati Settoriali

¹¹ Accordo del 28/10/04 e dall'IntesaUSR - Regione del 28 luglio 2009.

hanno il compito di informare il Comitato Tecnico Regionale sugli esiti dei lavori e di fornire indicazioni per il monitoraggio quali-quantitativo dei percorsi realizzati, comprensivi di audit per i docenti e i formatori, che è di competenza di quest'ultimo.

Figura 5 - Struttura del sistema IeFP in relazione al sistema di Istruzione della Regione Emilia-Romagna



Fonte: Emilia-Romagna, 2011, p. 25

Uno sguardo al triennio 2012-2015

Dai dati disponibili (98%) sulle iscrizioni degli alunni che escono dalle scuole secondarie di I° grado, statali e paritarie, l'1,3% rappresenta gli iscritti ai corsi quinquennali degli Istituti Professionali che conseguono anche una qualifica di IeFP (sussidiarietà integrativa); il 2,4% rappresenta gli iscritti ai corsi attivati dagli Istituti Professionali per il raggiungimento della qualifica di IeFP (sussidiarietà complementare); il 3,1% rappresenta gli iscritti ai corsi IeFP presso strutture accreditate dalle Regioni (cfr. Tabella 2).

Le due Regioni oggetto di osservazione (come il Veneto e il Friuli Venezia Giulia che abbiamo analizzato nel numero precedente della rivista; cfr. Gola, Tacconi, 2012) lavorano ad una programmazione triennale dell'offerta di IeFP. A seguito della verifica di disponibilità degli Istituti Scolastici statali da parte dell'USR, in accordo con la Regione, vengono individuati ed approvati i percorsi futuri. In Emilia Romagna, ad esempio, per il prossimo triennio, sono previsti 221 percorsi di qualifica IeFP presso gli Istituti Professionali e 187 percorsi

presso le agenzie accreditate. Nelle due Regioni vi è un'attenta scelta programmatica territoriale, in accordo diretto con le Provincie; le scelte di attivazione di percorsi di qualifica professionale vengono quindi concertate e specificamente correlate al tessuto urbano ed economico del territorio.

Tabella 2 - Iscrizioni al secondo ciclo di Istruzione e percorsi IeFP a.s.f. 2012-2013

	Statali	Paritarie	Agenzie Formative	Totale	% sul Totale
Iscritti Secondaria II grado	502.427	19.519		521.946	93,2
Iscritti ai corsi quinquennali degli Istituti Professionali che conseguono anche la qualifica IeFP (sussidiarietà integrativa)	6.056	1.094		7.150	1,3
Iscritti ai corsi quinquennali degli Istituti Professionali che conseguono anche la qualifica IeFP (sussidiarietà complementare)	13.610	346		13.456	2,4
Iscritti ai corsi IeFP presso strutture accreditate dalle Regioni			17.613	17.613	3,1
Totale	521.593	20.959	17.613	560.165	100,00

Fonte: MIUR, 2012, p. 5

Questioni aperte

Alcuni punti tracciati dalla Commissione Europea dei Ministri dell'Istruzione e Formazione (riunitisi a Bruges, nel 2010) indicano nuovi traguardi e nuove sfide per l'IeFP, alle quali, secondo Zagardo (2012, p. 6), la via italiana alla VET sembra poco rispondere, principalmente nelle sue finalità. Quella italiana sembra caratterizzarsi come un'Istruzione-Formazione Professionalizzante in accesso e non in uscita, nel nome e non nella pratica. In particolare, verrebbe meno in Italia una delle caratteristiche distintive della VET, fortemente connotata in altri Paesi da un robusto approccio per competenze e da una stretta osmosi con l'impresa (alternanza). L'Istruzione e Formazione per l'Europa di domani muove verso un'evoluzione del mercato del lavoro e richiede sempre più qualità, eccellenza, processi di internazionalizzazione, flessibilità e formazione effettivamente orientata alla carriera professionale.

Si tratta di cardini che sostengono la necessità di investire nella IeFP a più livelli: locali, nazionali ed europei. Una IeFP verso il 2020 significa, secondo la Commissione, una IeFP che aumenti l'attrattività, attraverso il miglioramento delle competenze dei formatori, degli insegnanti, dei dirigenti, l'introduzione di percorsi flessibili tra tutti i livelli di istruzione, la promozione di attività

pratiche e l'accesso a strutture e strumenti adeguati e all'avanguardia. Significa, ancora, favorire percorsi di orientamento, di informazione e sostegno alle famiglie, rendere le competenze dei discenti maggiormente pertinenti alle richieste del mercato del lavoro. Immaginare una IeFP inclusiva, che dia maggiori mezzi alle persone (siano esse in formazione iniziale o continua), richiede sistemi di qualifiche trasparenti, che consentano il trasferimento e l'accumulazione di risultati di apprendimento, nonché elaborazioni di piani personalizzati, procedure di riconoscimento delle competenze (tema questo sul quale nemmeno la politica della sussidiarietà attuata nelle Regioni italiane sta dando risposte significative, e non solo a livello europeo), che si incrocino con l'ampia problematica di elaborazione di un linguaggio comune tra livelli di istruzione, formazione, mondo del lavoro. Favorire processi di mobilitazione transnazionale per gli studenti dell'IeFP, ma anche per professionisti ed insegnanti, richiede la promozione continua dell'apprendimento delle lingue, a più livelli e dunque anche nell'Istruzione-Formazione iniziale.

Tornando ai casi sopra delineati, nell'offerta di IeFP di tipo sussidiario presente, seppur in modo diverso, nelle Regioni Lombardia ed Emilia Romagna, si ritrovano alcuni punti di innovazione, come il processo di riconoscimento e certificazione delle competenze dei discenti nel caso del passaggio tra i sistemi o come la vicina sinergia tra l'ente regionale preposto e gli Uffici Scolastici Regionali in tema di monitoraggio e verifica delle esperienze di programmazione triennale dell'offerta formativa, attraverso gruppi di pilotaggio e comitati scientifici congiunti tra sistema scolastico e sistema formativo. In Regione Lombardia, inoltre, si rileva la sperimentazione (che ha fatto da impulso all'introduzione in altre Regioni di analoghe sperimentazioni) che, introducendo il IV e il V anno, mira a favorire la prosecuzione negli studi superiori e l'ingresso nel mondo del lavoro in modo qualificato¹². Un ulteriore aspetto interessante, rilevabile nell'area lombarda, è l'attenzione ai soggetti con disabilità nel sistema dell'IeFP, con l'introduzione di specifici percorsi personalizzati. In Emilia Romagna, altresì, vi è un'attenta programmazione curriculare, sostenuta da una lettura congiunta delle aree di competenza del sistema di IeFP in raccordo con gli ordinamenti nazionali, oltre che in riferimento al profilo educa-

¹² Previsto dall'Accordo territoriale del 27 aprile 2005, il IV anno di IeFP rappresenta un grado più elevato di acquisizione di competenze. Obiettivo del percorso è il raggiungimento di competenza tecnica (III Livello Europeo) di consapevolezza e di padronanza dell'area. Il percorso è accessibile dai triennali sia dalle IF che delle IS. Previsto dall'Accordo territoriale del 27 aprile 2005, il IV anno di IeFP rappresenta un grado più elevato di acquisizione di competenze. Obiettivo del percorso è il raggiungimento di competenza tecnica (III Livello Europeo) di consapevolezza e di padronanza dell'area professionale che permette la prosecuzione degli studi superiori e l'ingresso nel mondo del lavoro. Il percorso è accessibile dai triennali sia dalle IF che delle IS. (Zagardo, 2012, p. 55).

tivo, culturale e professionale dell'allievo (PECUP) e alle competenze chiave di cittadinanza.

Si riscontrano, tuttavia, alcune criticità che andranno opportunamente monitorate nel prossimo futuro. La Regione Emilia-Romagna, ad esempio, nel tentativo di rispondere ad un elevato numero di abbandoni scolastici e alla difficoltà di vari allievi di assolvere l'obbligo formativo dopo il termine della scuola secondaria di primo grado (scuola media), ha attuato un modello di IeFP integrativo, in linea tra l'altro con l'impianto della sperimentazione decennale precedente (si veda ad esempio L.12/2003), con la frequenza degli allievi dentro gli Istituti Scolastici per almeno il primo anno formativo, prevedendo solo successivamente i passaggi al sistema della Formazione Professionale. La scelta sembra illegittima dal punto di vista normativo (come tra l'altro già la Corte Costituzionale aveva dichiarato esprimendosi sulla normativa applicata in Regione Toscana, che prevedeva l'obbligatorietà della frequenza all'interno del solo sistema di Istruzione Statale). Secondo Casalini (2012, p. 138), si è in netto contrasto con le logiche dell'equa integrazione tra sistemi di Istruzione e di Formazione.

Rileva ancora Zagardo (2012), che sono stati attribuiti alle classi di IeFP le stesse attrezzature e lo stesso personale presenti nell'Istruzione Professionale, senza poter preparare in ogni classe l'organico funzionale al nuovo corso, quando la vera natura dei percorsi di IeFP richiederebbe docenti più flessibili e adatti alle attività pratiche. Si teme, nel tempo, una duplicazione, nel caso dell'IeFP, dei corsi di un tradizionale Istituto Professionale e, ancora, una formazione di tipo prevalentemente generalista, con una forte diminuzione della componente tecnica e professionale. L'attenzione alla professionalità docente, che comporta diversi livelli di interventi, seppur affrontata dalle Regioni (compreso Emilia-Romagna, Veneto, Friuli Venezia Giulia) attraverso percorsi congiunti di scambio e formazione e a volte supportata da specifici finanziamenti regionali, rappresenta uno dei nodi critici del sistema di IeFP, sia esso in regime di sussidiarietà complementare o integrativo.

Secondo Lauro e Ragazzi (2010, p. 7) le attività facenti capo al sistema di Formazione Professionale erano sorte come offerta *sussidiaria*¹³, principalmente su iniziativa economica e sociale, non istituzionale; il tentativo di questi ultimi anni è stato quello di riportarle nell'alveo di un unico sistema scolastico-formativo, ma ancor oggi la tendenza diffusa è a considerarle un'eccezione o un'offerta non pienamente rispondente all'offerta formativa nazionale. Il quadro che

¹³ Il concetto di sussidiarietà si riferisce usualmente alle politiche pubbliche realizzabili per azione diretta, delega a soggetti privati e valorizzazione dell'azione privata e al ruolo che i differenti soggetti assumono nel rispondere ai bisogni collettivi (Vittadini, 2007).

si è pian piano delineato in seguito alla riforma costituzionale del Titolo V, ha rilevato il protagonismo delle Regioni, affidando loro la competenza esclusiva in materia di Formazione Professionale. Per questo, oggi siamo soliti utilizzare l'aggettivo *sussidiario* per definire l'azione dello stato nel campo dell'IeFP. L'equilibrio, faticosamente raggiunto in questi ultimi anni in alcune significative Regioni italiane, tra la componente di offerta formativa in capo agli enti accreditati, e dunque alla società civile, e quella in capo alle Istituzioni Scolastiche statali si sta oggi pericolosamente rompendo e lo scenario che si prospetta è che *sussidiaria*, nell'ambito dell'IeFP, stia per diventare l'offerta in capo agli enti di formazione e non quella affidata agli Istituti Statali.

L'accettazione di accordi tra livello statale e livello regionale in tema di IeFP e l'affidamento massiccio di una buona parte dell'offerta formativa di IeFP agli istituti professionali di stato, con la possibilità di utilizzare quote di flessibilità (come dalla L.40/2007), rischia di rappresentare per le Regioni l'abdicazione alle funzioni esclusive che loro assegna la Costituzione (cfr. D'Amico, 2010, p.725) e un passo indietro rispetto alla sussidiarietà vera e propria. Su questa partita la sfida è ancora tutta aperta.

Bibliografia

- CASALINI C. (2012), *Minima moralia. Lo strano caso della Regione Emilia Romagna*, in MATTEI F., *La Formazione Professionale. Scorci storici e problemi aperti*, Anicia, Roma, pp. 119-142.
- COMMISSIONE EUROPEA (2010), *The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020*, Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission, Bruges, 7 December 2010.
- D'AMICO N. (2010), *Storia e Storie della Scuola Italia. Dalle origini ai nostri giorni*, Zanichelli, Bologna.
- GOLA G. - TACCONI G. (2012), Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. Prime note sull'offerta formativa sussidiaria nelle Regioni Veneto e Friuli Venezia Giulia, *Rassegna Cnos*, n. 2, pp. 129-140.
- ISFOL (2011), *Gli esiti formativi e occupazionali degli allievi dei percorsi triennali*, ISFOL, Roma, [reperibile in: http://www.ISFOL.it/DocEditor/test/File/2011/ISFOL_Indagine_esiti_percorsi_triennali_giu-no2011.pdf; [accesso 02 febbraio 2011].
- ISFOL (2012), *I percorsi di Istruzione e Formazione Professionale a.f. 2009-2010 e 2010-2011. Rapporto di Monitoraggio delle azioni Formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere all'Istruzione e Formazione*, Roma.
- IUVONE C. (2012), Le leggi regionali in materia di Istruzione e Formazione Professionale: un quadro normativo (parte prima), *Scienze dell'Amministrazione Scolastica* n. 1, pp. 39-43.
- LAURO C. - RAGAZZI E. (2010), *Sussidiarietà e Istruzione Tecnico-Professionale in Italia. Note metodologiche per la ricerca*, Working Paper, Ceris-CNR, n. 6.
- LAURO C. - RAGAZZI E. a cura di (2011), *Sussidiarietà e... Istruzione e Formazione Professionale, Fondazione Sussidiarietà*, Mondadori Education.

- MIUR - Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e il Sistema Informativo, Servizio Statistico (2011), *Focus sulle iscrizioni alla scuola di secondo grado, a.s. 2011-2012*, Roma, reperibile in http://www.cnos-scuola.it/newsletter/allegati/2011/pdf-giugno/giugno/02_ITALIA/6_1_Miur_Iscrizioni_2011-2012.pdf [accesso 15 aprile 2012].
- MIUR - Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e il Sistema Informativo, Servizio Statistico (2012), *Focus sulle iscrizioni alla scuola di secondo grado, a.s. 2012-2013*, Roma, (reperibile in http://www.dir-presidi.org/download/article/556/focus_iscrizioni_as_2012_2013.pdf, accesso 15 aprile 2012).
- REGIONE EMILIA-ROMAGNA, Assessorato Scuola, Formazione, Ricerca, Università, Lavoro (2011), *Il Sistema di Istruzione e Formazione Professionale, I Quaderni ER - Educazione Ricerca*, pp. 1-186.
- TACCONI G. - GOLA G. (2012), Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. Presentazione di un progetto di ricerca, *Rassegna Cnos*, n. 1, pp. 127-136.
- USR-Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia Ufficio IV - Rete scolastica e politiche per gli studenti, *Percorsi di Istruzione e Formazione Professionale Formazione e accompagnamento agli Istituti Scolastici che realizzano percorsi IeFP Anno scolastico 2011/2012 - Classi prime e seconde*, Report Formatori USR Lombardia, Settembre 2012 (non pubblicato).
- VITTADINI G. (2007) a cura di, *Cos'è la sussidiarietà. Un altro nome della libertà*, Guerini e Associati, Milano.
- ZAGARDO G. (2012), *L'IeFP tra successi e mutamenti di scenari*, CNOS-FAP, (reperibile in <http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/monitoraggi/Allegato%20100712.pdf>; accesso 28 settembre 2012).

Il diploma professionale e il ruolo delle Regioni

DARIO NICOLI¹

Il Diploma professionale di Istruzione e Formazione Professionale si sta lentamente diffondendo, anche se risulta presente solo nel Nord Italia. L'impianto normativo è più avanzato rispetto alla realtà, ma esso mostra un successo notevole di motivazione allo studio visto che il 44% dei qualificati decide di proseguire per acquisire il Diploma. In questo modo, i percorsi IeFP acquisiscono una dimensione verticale e ciò sollecita le qualifiche verso la cultura professionale e non l'addestramento. Infine, tali Diplomi sono il primo titolo europeo quadriennale; quindi sono molto rilevanti al fine della revisione della durata del secondo ciclo degli studi richiesta dall'Europa, così che i giovani acquisiscano i diplomi a 18 anni.

OSSERVATORIO
sulle politiche formative

La norma e gli standard

Indubbiamente, la normativa del sistema educativo di Istruzione e Formazione è più avanzata rispetto alla realtà ed alla cultura dei vari attori in gioco. Si veda ad esempio l'inclusione tra gli standard formativi approvati dalla Conferenza Stato-Regioni nel maggio 2011, accanto alle 24 qualifiche (di cui una inclusa successivamente nel gennaio 2012), anche di 21 figure di Tecnico Professionale, la cui responsabilità ricade pienamente su Regioni e Province autonome. E, contemporaneamente, la limitatezza delle realtà in cui questi diplomi vengono effettivamente erogati.

La struttura dell'offerta formativa che risulta dai nuovi standard, di cui alla tabella seguente, appare abbastanza bene equilibrata nei vari settori, nel rispetto del principio di continuità previsto dalla legge 53/03 e di quello di

¹ Docente Università degli Studi di Brescia.

“banda larga” proprio dei documenti metodologici di accompagnamento del processo di riforma. Volendo approfondire il giudizio, emergono i seguenti rilievi:

- Mentre per ogni figura di tecnico vi è una corrispondente figura di operatore, solo alcune figure di qualifica sono “orfane” del quarto anno: si tratta del nautico, chimico, calzaturiero, logistico e dei trasporti. Occorre comprendere se si tratta del fatto che le figure di tecnico non esistono, oppure di una mancanza di visione e di coerenza delle indicazioni provenienti dai settori di riferimento. Senza tale proposta, i giovani che acquisiscono le qualifiche “orfane” si vedono sbarrati la strada del prosieguo in senso verticale, e ciò riduce i loro diritti formativi.
- È totalmente assente il settore dei servizi alla persona di tipo socio-assistenziale, mentre risulta incluso solo l’ambito dell’acconciatura ed estetica che a sua volta limita la sottoarea del benessere; ciò riflette un accordo tra Ministero della salute e MIUR che, affidando a quest’ultimo tale ambito, lo ha di fatto isolato dal contesto del sistema professionalizzante come fosse una sorta di area franca, escludendo le Regioni e Province autonome dalla sua gestione, nonostante esse abbiano una fortissima competenza in materia di assistenza e sanità (ma occorre dire che queste non si sono agitate poi molto, segno di una debolezza endemica di cui parleremo poco più avanti).
- In generale risulta abbastanza faticoso l’apparentamento per settori delle qualifiche e dei diplomi proposti, quasi che ogni realtà fungesse da settore a sé stante; ciò riduce la stringenza del principio di “famiglia professionale”, l’unico che consente di definire ambiti di competenza comuni perlomeno tra le figure affini (si veda il caso del meccanico che procede verso una continua frammentazione). Infatti, la concezione di cultura professionale che emerge dalla riforma prende le distanze dall’addestramento specialistico e da una visione puramente operativa del lavoro. Essa prevede un profilo educativo, culturale e professionale, non una semplice esecuzione di operazioni. Per questo servirebbe una maggiore cura della struttura della mappa dell’offerta formativa sulla base del criterio delle famiglie professionali, le quali soltanto sono portatrici di una vera e propria cultura e deontologia professionale, mentre i micro-ambiti rischiano di caratterizzarsi unicamente in base alle tecnologie impiegate o alle operazioni svolte.

Tab. 1 - Elenco dei diplomi professionali e loro rapporto con le qualifiche triennali

SETTORI	QUALIFICHE	DIPLOMI
AGRICOLO E AGROALIMENTARE	Operatore agricolo	Tecnico agricolo
	Operatore della trasformazione agroalimentare	Tecnico della trasformazione agroalimentare
EDILE	Operatore edile	Tecnico edile
MECCANICO	Operatore meccanico	Tecnico per la conduzione e la manutenzione di impianti automatizzati
		Tecnico per l'automazione industriale
TERMOIDRAULICO	Operatore di impianti termoidraulici	Tecnico di impianti termici
AUTORIPARAZIONE	Operatore alla riparazione dei veicoli a motore	Tecnico riparatore di veicoli a motore
NAUTICO	Operatore del montaggio e della manutenzione di imbarcazioni da diporto	
	Operatore del mare e delle acque interne	
ELETTRICO ELETTRONICO	Operatore elettrico	Tecnico elettrico
GRAFICO	Operatore grafico	Tecnico grafico
LEGNO	Operatore del legno	Tecnico del legno
TESSILE ED ABBIGLIAMENTO	Operatore dell'abbigliamento	Tecnico dell'abbigliamento
CALZATURIERO	Operatore delle calzature	
CHIMICO	Operatore delle produzioni chimiche	
ARTIGIANATO ARTISTICO	Operatore delle lavorazioni artistiche	Tecnico delle lavorazioni artistiche
LOGISTICA E TRASPORTI	Operatore dei sistemi e dei servizi logistici	
	Operatore elettronico	Tecnico elettronico
ACCONCIATURA ED ESTETICA	Operatore del benessere	Tecnico dell'acconciatura
		Tecnico dei trattamenti estetici
ALBERGHIERO E RISTORAZIONE	Operatore della ristorazione	Tecnico di cucina
		Tecnico dei servizi di sala e bar
AMMINISTRATIVO	Operatore amministrativo – segretariale	Tecnico dei servizi di impresa
COMMERCIALE	Operatore ai servizi di vendita	Tecnico commerciale delle vendite
TURISMO E TEMPO LIBERO	Operatore ai servizi di promozione ed accoglienza	Tecnico dei servizi di animazione turistico-sportiva e del tempo libero
		Tecnico dei servizi di promozione e accoglienza

Due riflessioni sono però necessarie sul tema degli standard formativi:

- Le competenze delle figure di tecnico vedono una prevalenza dei cosiddetti “fattori di processo” rispetto alle competenze tecnico-professionali in senso proprio. Sono molto articolati, infatti, gli ambiti della predisposizione di strumenti e tecnologie, della sicurezza e tutela della salute, della qualità, degli acquisti e delle vendite, della documentazione, mentre risultano meno approfonditi gli ambiti propri dell’attività professionale a cui viene spesso dedicata una sola competenza. Ciò segnala un eccesso di metodologismo rispetto alla reale cultura della famiglia professionale di cui si tratta, un fattore che occorrerà correggere nelle prossime revisioni.
- È necessario, inoltre, chiedersi di quali standard si tratti, e se questi siano sufficienti per svolgere valutazioni attendibili ed elaborare certificazioni riconoscibili dai vari attori in gioco. In effetti, a ben vedere, gli standard

elaborati hanno una funzione più enunciativa che valutativa e certificativa, mancando sia le evidenze delle competenze (ovvero le prestazioni reali e necessarie, sotto forma di compiti e problemi da fronteggiare e risolvere) sia i gradi di padronanza in riferimento al livello 4 EQF. Si ricorda che, per realizzare una certificazione fondata, occorre che le prove di valutazione siano svolte sulla base di un repertorio preciso di compiti-problemi, e che sia possibile apprezzare le prestazioni in base ai criteri di autonomia, responsabilità e complessità. In altri termini, come giustamente è stato detto nei documenti preparatori, i compiti non sono una somma di operazioni, ma prevedono visione, comprensione, elaborazione di piani d'azione, scelta dei percorsi ritenuti migliori, controllo e valutazione, eventuale revisione fino alla riflessione conclusiva. Ciò richiede la possibilità di graduare la valutazione verso l'alto (basilare, intermedio, elevato) e verso il basso (parziale, nullo) evitando in tal modo di appiattirsi esclusivamente sul criterio sì/no. Per questo è necessario adottare una metodologia di rubricazione, propria della valutazione autentica o attendibile, e di concordarla tra le parti interessate, così che quando si afferma che il tale è competente, ciò rivesta un significato preciso per tutti, ovvero riferito a prestazioni reali ed adeguate, valutate con metodi omogenei. In assenza di questi due fattori riferiti alle competenze – evidenze e gradi di padronanza – ed in assenza pure della possibilità di risalire dall'atto certificativo alle evidenze che hanno costituito la base di riferimento della valutazione, l'intero apparato rischia di rimanere sospeso a mezz'aria e di esporsi al grave rischio del documentalismo che, come si sa, significa sostituire la realtà con la carta. Anche su questo punto occorrerà tornare nuovamente, e con urgenza, perché altrimenti ci troveremo di fronte a documenti tautologici secondo cui "il tale è certificato perché è competente", ma non avremo la risposta alla domanda decisiva: "perché è stato ritenuto competente"?

L'offerta reale

Nonostante questo quadro che conferma sul piano normativo e degli standard uno sforzo teso a delineare un vero e proprio sistema di offerta formativa professionalizzante, il processo di applicazione di tale offerta, pur essendo in fase di crescita, continua ad essere molto contenuto. Oltre alla Lombardia, alla Liguria, alla Provincia di Trento ed a quella di Bolzano, ultimamente si sono aggiunte il Friuli Venezia Giulia (che sta impostando i dispositivi attuativi) ed il Piemonte (che ha già realizzato i primi 12 percorsi sperimentali). In termini unitari, è una crescita consistente, anche se tutta concentrata nell'area del

Nord Italia, ma non in senso completo mancando il Veneto e la Valle D'Aosta, mentre il resto del Paese risulta desolatamente vuoto. Vi sono funzionari regionali che rivestono un profilo "nazionale" quando siedono ai tavoli romani, mentre una volta rientrati nel contesto locale sembrano rimanere impigliati in una rete di vincoli e lentezze che ne attutiscono lo slancio.

Ciò crea una disparità grave tra i cittadini, perché in certi territori manca la possibilità di dare risposta al diritto-dovere di Istruzione e Formazione fino ai 18 anni, obbligando i giovani a rimanere chiusi nel vicolo cieco delle qualifiche professionali contro la loro volontà. Va infatti sottolineato il fatto che la possibilità di assolvere il diritto-dovere perlomeno con la qualifica professionale rappresenta una libera scelta del cittadino, non un'imposizione della Regione la quale decide in tal modo di ridurre l'ambito dei diritti dello stesso impedendo loro di svolgere percorsi quadriennali. Che peraltro rappresentano lo snodo fondamentale ed esclusivo che consente di accedere ai livelli ulteriori di Istruzione e Formazione, dagli IFTS all'Istruzione tecnica e superiore fino all'università. Il diploma quadriennale non è un'aggiunta volontaristica (per la Regione) ai percorsi triennali, ma rientra in un dovere di offerta. La motivazione economica legata alla scarsità di risorse appare pretestuosa perché il quarto anno di diploma professionale, presentando un carattere di sperimentabilità, può essere finanziato con il Fondo Sociale Europeo. Quindi serve una volontà politica o, in alcuni casi, più prosaicamente, una volontà di agire.

E si tratta di una questione decisiva per la valorizzazione dei talenti dei giovani in chiave formativa e lavorativa: giustamente, il Rapporto ISFOL del 2012 afferma che «per una quota non residuale di giovani, la IeFP triennale ha portato ad un rilancio della volontà di continuare ad apprendere: nei percorsi scolastici, attraverso il rientro nel canale dell'istruzione secondaria² o nel cosiddetto quarto anno di IeFP³»⁴.

In termini numerici, gli ultimi dati, riferiti alle annualità 2009/10 e 2010/11⁵, indicano questa situazione:

- Gli iscritti ai percorsi triennali di IeFP hanno raggiunto quota 179mila unità, pari al 7,9% del totale della popolazione tra 14 e 17 anni.

² Si tratta di uno studente su quindici, ossia il 6,5% secondo l'indagine ISFOL: *Gli esiti formativi ed occupazionali dei giovani qualificati nei percorsi triennali di Istruzione e Formazione Professionale*, Relazione finale, Febbraio 2011, cap. 5 p. 72.

³ I dati dell'ultimo Monitoraggio ISFOL rilevano, nelle 4 Regioni dotate di diploma quadriennale, una percentuale media del 44% di qualificati dei percorsi triennali nell'a.f. 2009/10 che, nell'anno successivo, proseguono con l'iscrizione al IV anno per ottenere il diploma professionale.

⁴ ZAGARDO G., *L'IeFP tra successi e mutamenti di scenari*, Tipografia Pio XI, Roma, 2012, p. 15.

⁵ ISFOL, *I percorsi di Istruzione e Formazione Professionale - a.f. 2009-10 e 2010-11. Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione*, Roma, febbraio 2012, p. 4.

- Tra coloro i quali hanno scelto i percorsi triennali, 115mila hanno frequentato, nell'a.f. 2010/11, le istituzioni formative accreditate (64,3%) e quasi 64mila le scuole (35,7%).
- Nell'a.f. 2010/11, il numero degli iscritti al primo anno nei percorsi di IeFP è oltre la metà degli iscritti agli Istituti Professionali di Stato (circa 81mila rispetto ai 141mila degli iscritti al primo anno degli Istituti Professionali).
- Il numero degli iscritti al IV anno dei percorsi di IeFP è arrivato, nell'a.f. 2010/11 a 4.452 allievi.
- Circa 2mila e 100 sono stati gli allievi presenti nei percorsi extra-Accordo per l'a.f. 2010/11.
- Nel 2009/10, oltre il 39% degli iscritti al primo anno aveva 14 anni.
- Nell'a.f. 2010/11, il 15% degli iscritti era di nazionalità straniera.
- Il 74% dei qualificati nell'annualità 2010 si è concentrato su sole 6 qualifiche.
- Oltre il 78% dei qualificati del 2010 si trovava al Nord.
- I diplomati al IV anno sono stati, per il 2009/10, quasi 4mila e 500.

Quindi, nel 2011 gli allievi dei percorsi quadriennali (o meglio: dei quarti anni in aggiunta ai trienni di qualifica) sono stati quasi 4.500, un dato certamente in aumento nell'anno in corso per via delle iniziative in Piemonte e l'aumento in altri contesti, come la Lombardia. Ma decisamente contenuto in riferimento al numero totale degli iscritti al terzo anno delle istituzioni formative, stimabile in 35mila giovani. Se pensiamo che, come è stato indicato in precedenza, il tasso di passaggio al quarto anno nelle Regioni in cui questo esiste è del 41%, il numero potenziale di soggetti interessati può essere a sua volta stimato in circa 14mila. Naturalmente, l'intero scenario non tiene conto dell'assenza di offerta di IeFP in varie Regioni d'Italia, situazione che si riscontra in riferimento a circa il 50% della popolazione. Ed è questo un altro paradosso della politica italiana: pur nel bel mezzo di una grave crisi economica che rilancia il valore del lavoro e della formazione, esistono ancora ampie aree nelle quali persiste una battaglia fuori tempo contro la Formazione Professionale, ed un'idea anacronistica di liceizzazione della gioventù.

Aspetti formativi

I documenti di Tecnostruttura sono piuttosto precisi nell'affrontare gli aspetti formativi della figura di Tecnico professionale, prevedendo un «percorso quadriennale che:

- persegue finalità generali, non solo di carattere *professionale*, ma anche *educative* e *culturali* (in riferimento al quarto anno, rispetto al triennio, si ten-

- de al rafforzamento del processo di maturazione della persona attraverso una maggiore capacità di comprensione della realtà, una più decisa e puntuale capacità di giudizio e di decisione, una maggiore attenzione alle diversità dei fattori in gioco, una più approfondita sensibilità etica e sociale);
- vede la *dimensione professionale* collocarsi in *progressione verticale* (secondo un'ottica di filiera) rispetto a quella dell'Operatore professionale (correlato al livello 3/EQF) rispetto al quale si differenzia per tipologia/ampiezza delle conoscenze, per finalizzazione della gamma di abilità cognitive e pratiche, per grado di responsabilità e di autonomia nello svolgimento delle varie attività, per tipologia del contesto di operatività, per ulteriori specializzazioni, ma anche, più in generale, alle modalità di comportamento nei contesti sociali e lavorativi ed all'uso di strategie di autoapprendimento e di autocorrezione; tale progressione verticale può, in alcuni casi, caratterizzarsi per una ricomposizione professionale di specifiche qualificazioni conseguite al termine del terzo anno (ad esempio, il Tecnico di sistemi e impianti automatizzati, figura di riferimento di un percorso formativo fondato, data l'ampiezza delle competenze in esito, sulla confluenza delle qualificazioni triennali meccanica, elettrica ed elettronica);
 - può, in alcuni casi, non prevedere la qualifica professionale in uscita al terzo anno data la mancanza, nel settore di riferimento, di figure caratterizzate da competenze riconducibili al livello 3/EQF»⁶.

Inoltre, risulta chiaro e quindi incontestabile il posizionamento rispetto al sistema europeo di classificazione dei titoli e delle certificazioni EQF, collocandosi al *livello 4*: «Il Tecnico di IeFP si connota e posiziona – rispetto al Tecnico Superiore (livello 5) ed all'Operatore (livello 3) – *attraverso i descrittori dei livelli del Quadro Europeo delle Qualificazioni, da cui emergono, almeno in termini generali, gli elementi distintivi fondamentali delle dimensioni della complessità, dell'autonomia e del controllo (presidio) che connotano qualsiasi attività lavorativa*»⁷ (cfr. quadro p. seg.).

I modelli formativi adottati dalle Regioni prevedono due impostazioni:

1. il modello che pone l'enfasi sull'alternanza formazione-lavoro, tipico del Trentino ed in parte della Provincia di Bolzano;
2. il modello che pone l'enfasi sulla continuità oraria ed organizzativa del percorso triennale, circa il rapporto tra area culturale, area tecnica ed area del project work, e che si riscontra in tutti gli altri casi.

⁶ Allegato 1 al protocollo 1992 del 23.08.09 “Documento tecnici IeFP - fisionomia e mappa”.

⁷ Ibidem.

Quadro europeo EQF (European Qualification Framework):
Livelli 3 (qualifica), 4 (diploma) e 5 (diploma superiore):

Livelli EQF	Descrittori dei risultati dell'apprendimento		
	Conoscenze	Abilità	Competenze
Livello 3	Conoscenza di fatti, principi, processi e concetti generali, in un ambito di lavoro o di studio.	Una gamma di abilità cognitive e pratiche necessarie a svolgere compiti e risolvere problemi scegliendo e applicando metodi di base, strumenti, materiali ed informazioni	Assumere la responsabilità di portare a termine compiti nell'ambito del lavoro o dello studio; adeguare il proprio comportamento alle circostanze nella soluzione dei problemi.
Livello 4	Conoscenza pratica e teorica in ampi contesti in un ambito di lavoro o di studio	Una gamma di abilità cognitive e pratiche necessarie a risolvere problemi specifici in un campo di lavoro o di studio	Sapersi gestire autonomamente, nel quadro di istruzioni in un contesto di lavoro o di studio, di solito prevedibili, ma soggetti a cambiamenti; Sorvegliare il lavoro di routine di altri, assumendo una certa responsabilità per la valutazione e il miglioramento di attività lavorative o di studio
Livello 5	Conoscenza teorica e pratica esauriente e specializzata, in un ambito di lavoro o di studio e consapevolezza dei limiti di tale conoscenza	Una gamma esauriente di abilità cognitive e pratiche necessarie a dare soluzioni creative a problemi astratti	Saper gestire e sorvegliare attività nel contesto di attività lavorative o di studio esposte a cambiamenti imprevedibili; Esaminare e sviluppare le prestazioni proprie e di altri

L'ultimo arrivato: il Piemonte

Vogliamo ora documentare il progetto della Regione Piemonte, ovvero l'ultimo arrivato, appartenente al secondo modello, quello maggiormente diffuso, che ha potuto avvalersi delle esperienze delle altre realtà che l'hanno preceduto.

Il percorso, della durata complessiva di 1.050 ore, è così strutturato:

- percorso di *gruppo-classe* e di *gruppi di interesse* nella misura indicativa di 920 ore annue;
- *interventi personalizzati* nell'ambito dei laboratori attivati dalle realtà formative, con frequenza obbligatoria, nella misura indicativa di 110 ore annue.

Nella tavola 2, si propone uno schema relativo alle aree formative e al loro impegno orario totale.

Tab. 2 - Ripartizione del monte ore tra le aree formative

	AREE	ORE DEDICATE
1	Area dei linguaggi: lingua madre e lingua straniera	100
2	Area matematica e scientifica	150
3	Area tecnologica	70
4	Area storico, socio economica	100
5	Area professionale	300
6	Project work (stage formativo)	200
7	Laboratorio di recupero e sviluppo degli apprendimenti (Larsa)	110
	<i>Esame finale</i>	20
	Totale	1.050

Con riferimento alla figura del tecnico ed ai compiti con cui questa si confronta, sono stati delineati i seguenti obiettivi generali del processo formativo:

- *Comprensione della realtà* in cui l'allievo vive, sia sotto forma di vita quotidiana sia in senso più strettamente professionale, sapendo definire un rapporto personale con essa, ovvero identificandola tramite la concretezza di oggetti e di problemi che si propongono alla persona.
- *Approfondimento della scientificità dei fenomeni* oggetto di interesse e dei modelli di intervento, rendendo ragione di tutti i diversi aspetti che compongono la realtà che si studia/su cui si interviene, riscoprendo l'unità della cultura, e problematizzando logicamente e socialmente le proprie posizioni e ipotesi rispetto ad essa.
- *Assunzione di responsabilità personale e sociale* rispetto alla realtà in cui si è inseriti a partire dalla libertà e dalla volontà morale della persona e della collettività implicata, ovvero dalla attribuzione di senso esplicito circa il perché delle cose, il loro rapporto con i criteri morali, sociali, tecnici.
- *Elaborazione di un progetto di intervento* volto a modificare la realtà stessa, assumendo le sfide connesse nei compiti e problemi che vengono proposti alla persona, e sapendo trovare le necessarie coerenze tra obiettivi, risultati attesi e mezzi necessari alla realizzazione del progetto.
- *Acquisizione di padronanza circa l'esecuzione del progetto*, sapendo sviluppare un processo di realizzazione dello stesso compresa la necessaria verifica circa il suo andamento e la correzione degli elementi non coerenti con i criteri di qualità in precedenza individuati.
- *Sviluppo di uno stile relazionale e cooperativo* in grado di cogliere tutte le espressioni simboliche della cultura, ed inoltre di valorizzare il proprio apporto e quello degli altri soggetti coinvolti caratterizzati da differenti ambiti e livelli di preparazione e di responsabilità.
- *Comprensione del valore economico, sociale e culturale delle azioni svolte*, tramite una adeguata riflessione e valutazione circa le realizzazioni otte-

nute, sapendo vedere la realtà da un punto di vista non immediato ma riferito al processo storico che informa la cultura in tutte le sue manifestazioni e che contribuisce al benessere generale.

- *Approfondimento della conoscenza di sé* facendo esperienza delle proprie capacità, verificando le proprie scelte, maturando l'attitudine alla progettazione di sé e delle proprie esperienze di vita, ricercando gli aiuti e gli strumenti in grado di fornirgli un apporto significativo in relazione alle differenti opportunità che si presentano al termine del percorso di Diploma di Istruzione e Formazione Professionale.

L'analisi comparativa dei modelli Nazionali e Comunitari⁸ ha evidenziato il fatto che il diploma professionale IeFP rappresenti l'unico titolo di studio italiano del secondo ciclo che corrisponde per durata e natura all'impostazione diffusa in tutti gli altri paesi comunitari. Si coglie quindi un riscontro rilevante della sua valenza, da cui emerge la proposta relativa al percorso di diploma di IeFP, sulla base dei seguenti criteri metodologici:

- Coerenza tra percorsi di qualificazione e percorsi di diploma di IeFP nella logica della filiera formativa, lungo un cammino di progressione della persona da un livello di padronanza tipico della qualificazione professionale ad un livello autenticamente tecnico dotato di adeguata cultura, autonomia, e responsabilità.
- Potenziamento della *partnership* formativa con il coinvolgimento delle imprese e delle loro associazioni al fine di delineare una strategia condivisa, centrata sul reale profilo di competenza della figura del tecnico. Ciò si estende alla progettazione formativa, alla definizione dei compiti professionali chiave della figura di riferimento, alla proposta di occasioni di apprendimento rilevanti sia all'interno sia all'esterno della struttura formativa, fino alla fase di valutazione del *project work* e finale.
- Valorizzazione del *team* di formazione sotto la responsabilità del coordinatore-*tutor*, al fine di sostenere la propensione alla costruzione del piano formativo personalizzato, alla sua continua verifica e riprogettazione, fino alla produzione autonoma di strumenti per il sostegno dei processi di apprendimento.
- Adozione di una metodologia centrata sulla personalizzazione, sulla pedagogia del compito reale, sulla valutazione autentica ovvero "attendibile" e quindi sull'utilizzo del *portfolio* delle competenze personali.

⁸ Cfr CNOS-FAP – CIOFS/FP, *Il diploma di Istruzione e Formazione Professionale. Una proposta per il percorso quadriennale*, Roma, 2005. GAY G. - NICOLI D., *Sistemi di Istruzione e Formazione Professionale a confronto. Francia, Germania, Inghilterra, Svizzera*, Guerini e Associati, Milano, 2008.

- Accorpamento delle discipline e delle tecnologie in un numero limitato di aree formative, per dare vita a processi di formazione di tipo olistico, basati su connessioni e legami significativi in relazione a situazioni di apprendimento (personale, sociale, lavorativo-professionale) attive ed interdisciplinari.

L'impostazione del percorso prevede uno stretto rapporto con i soggetti che costituiscono la *partnership* formativa, al fine di realizzare una convergenza tra offerta formativa e necessità del contesto, in specie territoriale, e gli organismi che rappresentano le forze che concorrono allo sviluppo del sistema di riferimento dell'attività formativa.

Nel quarto anno è prevista un'area formativa denominata "*project work*" che qualifica l'esperienza di *stage*. Si tratta in effetti di un'esperienza di alternanza formativa, opportunamente concordata con le imprese *partner*, mediante la quale l'allievo, dopo una fase di osservazione e interpretazione della realtà aziendale di riferimento, elabora e realizza un progetto rispondente a compiti coerenti con le finalità del percorso formativo e significativo per l'organizzazione stessa. È pertanto necessaria una formazione dell'allievo all'utilizzo di strumenti di rilevazione del contesto organizzativo aziendale e di progettazione professionale. Si possono prevedere diverse tipologie di progetto: studio di un'organizzazione di lavoro; studio di un processo produttivo/di servizio; ricostruzione del prodotto/servizio e del suo "ciclo di vita"; analisi di mercato; *audit* della qualità; progettazione di un processo tecnico/di una unità di servizio; ecc. Tale progetto diviene anche materiale su cui sviluppare la valutazione finale.

Il *portfolio* è una raccolta significativa dei lavori dell'allievo che racconta la storia del suo impegno, del suo progresso o del suo rendimento e della documentazione che attesta i passaggi cruciali, nodali del suo percorso formativo: si tratta pertanto di materiali che documentano ad altri una serie di prestazioni eseguite nel tempo (e che l'allievo sceglie in quanto significative) e nel contempo che registrano lo sviluppo del piano formativo personale. In esso l'allievo raccoglie e documenta una sequenza di esperienze nel campo dell'apprendimento e nello sviluppo di una particolare competenza.

Si prevede anche la compilazione del *libretto formativo personale*. In esso il Coordinatore di classe registra sistematicamente tutte le esperienze orientative, formative e lavorative che la persona svolge nel suo percorso di vita attiva, tali da consentire ad essa di accrescere il proprio bagaglio di capacità, conoscenze, abilità e competenze, in modo da sviluppare una comunicazione più intensa tra l'organismo erogativo e l'utente, così da rendere quest'ultimo maggiormente consapevole e responsabile del suo cammino di crescita.

Tale strumento consente di definire legami tra enti ed organismi vari cen-

trati non già su prospettive istituzionali, bensì sul contributo al benessere della persona-utente.

In funzione degli studi già effettuati all'interno delle Commissioni Obbligo Formativo e Competenze si adotterà, all'interno dei percorsi, il modello di libretto formativo personale concordato.

Il libretto riguarderà sostanzialmente i seguenti aspetti:

- dati dell'utente;
- percorsi orientativi, formativi, lavorativi pregressi;
- esperienze culturali e associati;
- crediti e competenze acquisite;
- progetto formativo personale;
- aggiornamento dei crediti acquisiti;
- attività di revisione del progetto e di personalizzazione;
- certificazioni annuali e finali.

La valutazione riflette il modello di apprendimento adottato. Per lavorare in modo consapevole sulle competenze è necessario ricollegare ciascuna competenza a un insieme delimitato di problemi e di compiti tratti dall'elenco previsto dalle rubriche di riferimento, inventariare le risorse intellettive (saperi, tecniche, saper-fare, attitudini, competenze più specifiche) messe in moto dalla competenza considerata.

Ricostruendo più nel dettaglio e in ordine sequenziale la trama delle azioni valutative, otteniamo il quadro seguente:

Valutazione formativa	Al termine di ogni UdA avviene la valutazione formativa sulla base di un'apposita griglia unitaria pluridimensionale (in riferimento agli indicatori ed alle dimensioni previsti nelle rubriche delle competenze mirate), che consente di rilevare il grado di padronanza dei saperi e delle competenze mobilitati, al fine di indicare in forma attendibile ed unitaria i voti degli assi/aree e delle discipline coinvolte oltre che della condotta e di avviare il processo di certificazione progressiva delle competenze.
Portfolio	Contestualmente viene via via costruito il <i>portfolio dell'allievo</i> che contiene i prodotti significativi e dotati di valore realizzati dagli allievi lungo il percorso formativo.
Certificazione periodica	Il coordinatore del Consiglio di classe, sulla base degli esiti delle valutazioni formative e delle indicazioni dei colleghi, compila un <i>certificato delle competenze progressivo</i> , annotando via via le esperienze ed i prodotti realizzati, fino al completamento delle competenze previste dal progetto formativo. Tale certificato verrà poi integrato raccogliendo gli esiti delle prove di valutazione finale.
Valutazione finale (prova esperta)	La <i>valutazione finale</i> avviene tramite prove inter-competenze (sempre sulla base delle rubriche di riferimento) collocate in corrispondenza delle scadenze formali dei corsi (quando vengono rilasciati titoli di studio) e che consentono di rilevare in forma simultanea, sulla base di un compito rilevante, la padronanza di più competenze e saperi da parte dei candidati, con un peso inferiore rispetto a quello della valutazione formativa che si svolge lungo il percorso.

■ Una riflessione conclusiva: se una notte di Ferragosto il Governo...

L'Italia è rimasto l'unico Paese europeo a prevedere un percorso degli studi secondari superiori che termina a 19 anni, con un aggravio di un anno a carico dei suoi studenti. Questa incongruenza è confermata dal fatto che la maggiore età si raggiunge a 18 anni, il diritto-dovere si assolve con la stessa scadenza, ma nonostante i tentativi prima di Luigi Berlinguer e poi di Letizia Moratti, non si è riusciti a modificare tale situazione.

Ora, l'unico percorso degli studi effettivamente coerente con il contesto europeo è il diploma quadriennale di IeFP. In questa luce, la sua rilevanza cresce decisamente, nonostante la sua scarsa distribuzione. Ciò significa che si tratta di un'esperienza che merita grande interesse ed una verifica circa la possibilità di accentuare, riducendo i percorsi professionali quinquennali di un anno, il carattere effettivamente professionalizzante degli stessi, combattendo il processo di liceizzazione che va avanti oramai da più di un ventennio.

Siccome in Europa si sono un po' stufati delle promesse italiane, non è improbabile che una notte di Ferragosto del prossimo anno o di quello successivo, mentre tutti sono piacevolmente distratti nei luoghi di villeggiatura, il Governo emani un piccolo decreto di due soli articoli, nei quali si definisce in quattro anni la durata di tutti i diplomi tecnici e professionali, compreso qualche liceo. Ed ecco che, come succede spesso al di sotto delle Alpi, una scelta giusta e motivata verrà fatta passare semiclandestinemente senza avvalersi adeguatamente di un'esperienza, quella dei diplomi quadriennali di Istruzione e Formazione Professionale, che molto può dire in termini di finalità e di modello. In particolare quest'esperienza rappresenta una modalità rilevante di valorizzazione e promozione dei giovani così che siano protagonisti del loro percorso formativo, combattendo le numerose "macchine della demotivazione" sparse nel nostro sistema scolastico: l'eccesso di discipline, la divisione tra "base" ed "applicazione", l'inerzia delle attività didattiche, la mancanza di unitarietà del curriculum, la routinizzazione delle pratiche didattiche.

Nuove indicazioni per l'Irc nel secondo ciclo e nell'Istruzione e Formazione Professionale

SERGIO CICALTELLI¹

Il 28 Giugno 2012 è stata firmata l'intesa sulle nuove indicazioni didattiche per l'Insegnamento della Religione Cattolica (Irc) nel secondo ciclo di Istruzione e Formazione. L'accordo, che conclude una lunga fase di elaborazione, delinea un nuovo profilo dell'Irc in linea con l'impostazione data al secondo ciclo e al sistema di IeFP dal recente processo di riforma.

OSSERVATORIO
sulle politiche formative

1. Un iter complesso

Il ministro dell'istruzione, università e ricerca Francesco Profumo e il presidente della Conferenza episcopale italiana card. Angelo Bagnasco hanno firmato il 28 giugno 2012 l'intesa sulle nuove indicazioni didattiche per l'insegnamento della religione cattolica (Irc) nel secondo ciclo di Istruzione e Formazione. L'accordo conclude una lunga fase di elaborazione avviata dalla recente revisione ordinamentale e delinea un nuovo profilo dell'Irc in linea con l'impostazione complessivamente data al secondo ciclo e a tutto il sistema educativo di Istruzione e di Formazione.

Queste nuove indicazioni didattiche vanno di fatto a sostituire i programmi di Irc approvati con DPR 339/87 nell'immediata applicazione del nuovo Concordato, dal momento che le ulteriori indicazioni emanate con DPR 39/06 in attuazione della riforma Moratti non sono mai entrate in vigore per il mancato avvio del corrispondente ordinamento.

Sulla base dell'Intesa per l'attuazione del Concordato in materia di Irc – il DPR 751/85 che è stato sostituito da una nuova versione firmata nella stessa

¹ Dirigente scolastico, Roma.

data dell'accordo sulle indicazioni didattiche – «le indicazioni didattiche per l'insegnamento della religione cattolica sono adottate per ciascun ordine e grado di scuola con decreto del Presidente della Repubblica, su proposta del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca previa intesa con la Conferenza episcopale italiana, ferma restando la competenza esclusiva di quest'ultima a definirne la conformità con la dottrina della Chiesa»². L'Intesa sulle indicazioni didattiche è stata recepita con DPR 20-8-2012, n. 176 ed il suo contenuto costituisce un riferimento imprescindibile per l'azione degli insegnanti di religione cattolica (Idr) e per gli autori dei libri di testo che a tali indicazioni dovranno conformarsi.

Proprio per la complessità dell'iter procedurale, che prevede la redazione delle indicazioni da parte degli esperti appositamente incaricati, la loro approvazione da parte degli organismi collegiali della Cei, la firma dell'intesa, la sua trasformazione in DPR e la pubblicazione in Gazzetta Ufficiale, non era stato possibile uscire con un testo ufficiale il 1 settembre 2010, quando tutto il secondo ciclo di Istruzione e di Formazione aveva visto partire la sua riforma. La rapidità del processo di riordino, avviato dalla legge 133/08 e attuato nel secondo ciclo dai regolamenti del 2010³, non aveva infatti consentito di conoscere con chiarezza la prospettiva didattica che si intendeva promuovere nelle diverse articolazioni del secondo ciclo: prima dell'inizio dell'anno scolastico 2010-11 erano uscite solo le linee guida per il primo biennio degli Istituti Tecnici e Professionali⁴, mentre le indicazioni per i licei, quantunque diffuse via internet in precedenza, uscivano formalmente solo ad anno scolastico inoltrato⁵; e le linee guida per gli ultimi tre anni degli Istituti Tecnici e Professionali sarebbero uscite solo all'inizio del 2012⁶.

L'Irc aveva perciò scelto di inserirsi gradualmente nel processo di riforma del secondo ciclo, adottando in un primo momento indicazioni provvisorie, emanate – previo scambio di note tra le parti – con CM n. 70 del 3-8-2010. Questa soluzione interlocutoria consentiva di rispettare la scadenza del 1 settembre 2010 per proporre un nuovo impianto didattico genericamente ispirato alle tendenze in atto, lasciando il tempo di formulare una proposta organica e definitiva. Ci sono voluti un paio d'anni, ma alla fine il risultato è arrivato e si

² DPR 16-12-1985, n. 751, 1.2, come modificato dall'Intesa del 28-6-2012, cui è stata data esecuzione con DPR 20-8-2012, n. 175. Il testo è citato nella versione del DPR 175/12, che sul punto ha modificato solo alcuni termini tecnici lasciando invariato il contenuto originario.

³ DPR 15-3-2010, n. 87, per gli Istituti Professionali; DPR 15-3-2010, n. 88, per gli Istituti Tecnici; DPR 15-3-2010, n. 89, per i licei.

⁴ Rispettivamente con Direttiva ministeriale n. 57 del 15-7-2010 e con Direttiva ministeriale n. 65 del 28-7-2010.

⁵ DM n. 211 del 7-10-2010, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale del 14-12-2010.

⁶ Direttive ministeriali nn. 4 (Istituti Tecnici) e 5 (Istituti Professionali) del 16-1-2012.

presenta ampio e articolato, nel puntuale rispetto delle diverse sensibilità culturali e didattiche espresse da ogni tipologia di percorso di studi.

A differenza della proposta didattica provvisoria, che era unica per tutti i tipi di scuola, solo con qualche avvertenza sulla collocazione dell'Irc all'interno di ciascun percorso, le attuali indicazioni si presentano in quattro distinte versioni: per i licei, per gli Istituti Tecnici, per gli Istituti Professionali e per l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). La progressiva pubblicazione dei documenti ministeriali ha infatti evidenziato differenze non solo formali di impostazione tra i diversi percorsi scolastici, cui si è aggiunta una specifica proposta per l'IeFP, che costituisce forse la principale novità di questa operazione per la mancanza di precedenti e di possibili riferimenti in materia.

Nell'insieme l'Irc si uniforma al lessico in uso dopo l'autonomia, che ha sostituito la rigidità e prescrittività dei programmi di insegnamento con la più leggera e flessibile proposta di indicazioni e quindi si presenta con queste «Indicazioni didattiche per l'Irc nel secondo ciclo di Istruzione e Formazione», distinguendo però poi tra «indicazioni» per i licei e «linee guida» per gli Istituti Tecnici, gli Istituti Professionali e l'IeFP⁷.

2. Il ruolo delle competenze

Uno degli argomenti sui quali si è consumato il dibattito teorico nel corso della stesura delle indicazioni per i diversi tipi di scuola è il ruolo delle competenze nella attuale prassi didattica. Sul tema esistono essenzialmente due scuole di pensiero che, radicalizzandone le posizioni, possono essere descritte come decisamente favorevoli o contrarie ad assegnare a questo nuovo concetto (nuovo per il mondo della scuola) un ruolo centrale o periferico. Da un lato c'è chi vede nelle competenze il modo per uscire dalla scuola delle sole conoscenze, del nozionismo, dell'apprendimento mnemonico, per avviarsi sulla strada della scuola attiva, figlia del costruttivismo, centrata sulla personale rielaborazione degli apprendimenti da parte dell'alunno. Dall'altro c'è chi accusa le competenze di vuota verbosità, di incerta definizione, finanche di appartenenza ideologica in quanto espressione di una pedagogia sessantottina troppo morbida e accondiscendente, e vuole restituire centralità a un solido bagaglio di conoscenze, alla sistematicità dei saperi, alla serietà dello studio scolastico.

⁷ La variante lessicale è dovuta ai regolamenti degli Istituti Tecnici e Professionali (DPR 88/10, art. 8, c. 3 e DPR 87/10, art 5, c. 1), che ritengono di dover attuare una disposizione della legge 40/07 (art. 13, c. 1-quinquies) che in realtà parlava di linee guida solo per ricordare gli Istituti con l'IeFP.

Messa in questi termini la questione, sembra difficile trovare un punto di incontro, ma in realtà c'è del buono da entrambe le parti, perché non si possono costruire competenze se non a partire da conoscenze ben organizzate e non ci si può fermare a una quantità di conoscenze inutilmente vasta se non assimilata e tradotta in valore d'uso personale.

Nel contesto del secondo ciclo la posizione favorevole alle competenze è rintracciabile soprattutto nelle linee guida per gli Istituti Tecnici e Professionali, che danno specifico risalto a questo costrutto nella formulazione delle indicazioni didattiche per ciascuna disciplina, distintamente articolate per conoscenze, abilità e competenze, in una costante dialettica tra le competenze disciplinari o professionali e le competenze chiave di cittadinanza, in aderenza a quanto anticipato a suo tempo dal regolamento per l'obbligo di istruzione⁸. La posizione contraria è rinvenibile nelle indicazioni per i licei, che tendono a mimetizzare le competenze all'interno di un'esposizione più ampia e discorsiva, lasciando spazio soprattutto a elenchi (tendenzialmente prescrittivi) di contenuti da apprendere. La posizione è esplicitata nella Nota introduttiva alle indicazioni per i licei, dove si teorizza «un percorso di acquisizione di conoscenze e di competenze molteplici, la cui consistenza e coerenza è garantita proprio dalla salvaguardia degli statuti epistemici dei singoli domini disciplinari, di contro alla tesi che l'individuazione, peraltro sempre nomenclatoria, di astratte competenze trasversali possa rendere irrilevanti i contenuti di apprendimento»⁹.

Senza entrare ulteriormente nella disputa, sembra importante fare chiarezza sul concetto di competenza, che effettivamente soffre del fatto di essere arrivato sullo scenario scolastico solo da un ventennio e quindi di non godere di univoca definizione e ancor meno di uniforme applicazione.

La definizione ufficiale di competenza può essere quella fornita dal Parlamento europeo in occasione della pubblicazione del Quadro Europeo delle Qualifiche (*EQF - European Qualification Framework*): «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale»¹⁰. Ma non si deve

⁸ DM 22-8-2007, 139, "Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione". Si veda in particolare il Documento tecnico allegato, che presenta un repertorio di competenze, abilità/capacità e conoscenze ripartite per assi culturali e un elenco di otto competenze chiave di cittadinanza di carattere trasversale e sovradisciplinare.

⁹ DM 7-10-2010, n. 211, "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento", Allegato A, "Nota introduttiva alle Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento".

¹⁰ *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente*, "Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea", 6-5-2008, Allegato 1.

trascurare la definizione dei paralleli costrutti delle conoscenze e abilità, che completano il quadro dei risultati di apprendimento che la scuola di oggi intende perseguire. Le conoscenze sono il «risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento», cioè «un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio»; le abilità consistono invece nella «capacità di applicare conoscenze e di utilizzare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi» e sono descritte come cognitive o pratiche¹¹.

Queste definizioni sono generalmente riprese negli ultimi documenti ufficiali italiani e sono dunque fatte proprie dal nostro sistema educativo di Istruzione e Formazione, ma alla loro impostazione funzionale vorremmo sostituire o almeno affiancare una più specifica lettura in chiave personalista che ci sembra mettere meglio in luce soprattutto le potenzialità pedagogiche della competenza. È importante infatti sottolineare che la competenza è essenzialmente una forma di interazione con la realtà, che non esiste in sé ma solo nel momento in cui il soggetto entra in rapporto con le persone e le cose che lo circondano per dare risposta alle loro sollecitazioni: la competenza non è qualcosa che si trova nel soggetto o nell'oggetto ma esiste solo nella relazione che si stabilisce tra loro, cioè riguarda sempre la persona in un contesto. In maniera più precisa ed articolata possiamo perciò dire che «la competenza è un'azione complessa e originale della persona in risposta a un problema reale, basata sull'attivazione di risorse interne e l'utilizzazione di quelle esterne per raggiungere un risultato positivo nell'esercizio della propria responsabilità»¹².

3. Le competenze promosse dall'Irc

L'Irc ha scelto con convinzione la via delle competenze, percorrendola con coerenza e nel rispetto delle diverse accentuazioni proposte da ciascun percorso di studi, ma soprattutto con l'idea che sia il modo per valorizzare il protagonismo dello studente sollecitandolo ad impegnarsi personalmente nella costruzione del proprio sapere religioso e delle scelte che, del tutto autonomamente, potrà poi compiere a partire da esso.

La scelta era stata compiuta già con le indicazioni per l'Irc nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di Istruzione¹³, in cui la categoria della competenza risultava determinante per formulare appositi «traguardi per lo sviluppo delle

¹¹ *Ibidem*.

¹² CICALTELLI S., *La scuola delle competenze*, LDC-II Capitello, Torino 2011, pp. 75-76. A tutto il volume si rimanda per un primo approccio alla tematica delle competenze nella scuola.

¹³ Pubblicate con DPR 11-2-2010.

competenze», tappe intermedie di un processo che avrà la sua conclusione – ammesso che in una prospettiva di formazione permanente si possa parlare di conclusione – nel secondo ciclo e oltre.

Le attuali indicazioni per l'Irc nel secondo ciclo, perciò, pur nella differente formulazione dei quattro percorsi di studio, trovano un'identità comune nel perseguimento di competenze sostanzialmente unitarie attraverso conoscenze e abilità altrettanto uniformi.

Il problema teorico che si può porre riguarda la natura delle competenze individuate per l'Irc. Solo in parte, infatti si può parlare di competenze religiose, in quanto l'azione che viene richiesta allo studente si precisa nella sua valenza religiosa solo per il suo contenuto. Valutare, costruire, sviluppare, cogliere, utilizzare sono operazioni applicabili indifferentemente a contenuti diversi. La competenza religiosa sarebbe più propriamente descritta da verbi come credere, pregare, amare, sperare (in cui è facile riconoscere le virtù teologali della dottrina cattolica); ma una impostazione del genere ci condurrebbe immediatamente fuori delle «finalità della scuola» che il Concordato prescrive all'Irc. È dunque corretta la proposta delle nuove indicazioni, che richiama gli Idr al rispetto dei ben noti confini tra un insegnamento scolastico ed un'attività di animazione o di formazione spirituale che trovano spazio e legittimazione in altre sedi¹⁴.

Per un Idr, perciò, lavorare sulle competenze nella propria azione didattica significa principalmente – come dovrebbe accadere in tutte le altre materie – puntare a promuovere una originale rielaborazione dei contenuti da parte dello studente, sollecitandolo ad un confronto personale che rafforzi l'apprendimento dei contenuti senza pretenderne la condivisione. Anche perché, come è patrimonio comune del diritto costituzionale e della dottrina cattolica postconciliare (e come vedremo ribadito nella proposta didattica), la libertà è condizione imprescindibile per qualsiasi coscienza e pratica religiosa.

Entrando nel merito, da un punto di vista strutturale, per tutte le tipologie di percorso e per ciascun periodo didattico sono individuate tre diverse competenze, corrispondenti a tre aree di significato: antropologico-esistenziale, storico-fenomenologica e biblico-teologica¹⁵. In queste tre aree si ritiene, cioè, di poter esaurire il contributo educativo dell'Irc, la cui natura è descritta sinteticamente in una introduzione che precede – in forme solo leggermente diversificate – l'elenco delle competenze, conoscenze e abilità previste per ogni percorso di studi.

¹⁴ Per un primo approccio alla tematica delle competenze religiose si rinvia a CICATELLI S., *Alla ricerca delle competenze religiose. Le indicazioni didattiche per l'Irc nelle scuole secondarie superiori*, Marietti Scuola, Novara 2012, in particolare pp. 28-34.

¹⁵ La scelta metodologica è esplicitata solo nelle indicazioni per i licei, ma è rintracciabile anche nell'impostazione degli altri percorsi di studio.

In tale introduzione, dopo aver richiamato il Concordato per individuare le motivazioni della presenza dell'Irc nella scuola, si afferma che esso «contribuisce alla formazione con particolare riferimento agli aspetti spirituali ed etici dell'esistenza, in vista di un inserimento responsabile nella vita civile e sociale, nel mondo universitario e del lavoro»¹⁶. L'Irc è quindi fedele alla sua identità scolastica, rivendicando un ruolo educativo fondato sulla formazione integrale della persona e dunque anche sull'attenzione alla sfera valoriale, che non si connota in termini di esclusiva (ed escludente) appartenenza confessionale. Pur nella specificità cattolica della proposta, l'Irc intende collocarsi consapevolmente in un orizzonte multiculturale e multireligioso con l'obiettivo di favorire «la partecipazione ad un dialogo autentico e costruttivo, educando all'esercizio della libertà in una prospettiva di giustizia e di pace»¹⁷, presentandosi cioè come portatore di valori universali e condivisi.

Nei licei l'Irc si colloca trasversalmente in tutte e cinque le aree in cui si articola il corrispondente Profilo, con una opzione preferenziale per l'area linguistica e comunicativa, tenuto conto «della specificità del linguaggio religioso e della portata relazionale di ogni espressione religiosa». Negli Istituti Tecnici e Professionali rientra inevitabilmente nell'area di istruzione generale, dato che l'alternativa è solo l'area di indirizzo. Nell'IeFP non è dichiarata alcuna collocazione per via della diversa configurazione dei percorsi, ma sembra evidente che l'Irc si inserisca tra le competenze di base, integrando il quadro da ultimo definito con l'Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 27-7-2011.

In relazione all'ordinamento, la proposta didattica dell'Irc per i percorsi scolastici si articola in competenze relative al primo biennio e alla fine del quinquennio, non essendosi ritenuto praticabile proporre distinte competenze alla fine del secondo biennio e del quinto anno in una disciplina che dispone di una sola ora settimanale di lezione e che quindi lavora su tempi medio-lunghi. Per l'IeFP si è invece seguita la diversa suddivisione del percorso, individuando competenze disciplinari alla fine del primo biennio dell'obbligo, alla fine del terzo anno di qualifica e alla fine del quarto anno di diploma. Nonostante l'asimmetria, il quadro risulta abbastanza unitario e compatto, soprattutto per la scelta di riprodurre ovunque lo schema ternario delle competenze. Per uno sguardo d'insieme alle competenze promosse dall'Irc in ogni fase dei diversi percorsi, si veda la tavola 1.

¹⁶ La citazione è tratta dalle indicazioni per i licei, ma si ripete, con minime varianti, anche nelle linee guida per gli Istituti Tecnici e gli Istituti Professionali. Nell'IeFP è sostituita dalla seguente formulazione: «l'Irc offre contenuti e strumenti per la formazione personale arricchita dal confronto sistematico con la concezione cristiano-cattolica del mondo e della vita che possa qualificare anche l'esercizio professionale».

¹⁷ L'affermazione citata è sostanzialmente identica in tutti e quattro i percorsi.

Tavola 1 - Le competenze per l'Irc nel secondo ciclo

Licei	Istituti Tecnici	Istituti Professionali	leFP
Primo biennio			
<ul style="list-style-type: none"> - costruire un'identità libera e responsabile, ponendosi domande di senso nel confronto con i contenuti del messaggio evangelico secondo la tradizione della Chiesa; - valutare il contributo sempre attuale della tradizione cristiana allo sviluppo della civiltà umana, anche in dialogo con altre tradizioni culturali e religiose; - valutare la dimensione religiosa della vita umana a partire dalla conoscenza della Bibbia e della persona di Gesù Cristo, riconoscendo il senso e il significato del linguaggio religioso cristiano. 			
			Qualifica professionale
			<ul style="list-style-type: none"> - sviluppare un maturo senso critico e un personale progetto di vita, riflettendo sulla propria identità nel confronto con il messaggio cristiano, aperto all'esercizio della giustizia e della solidarietà; - cogliere i segni del cristianesimo e il loro significato nella cultura e nelle tradizioni in relazione alla propria figura professionale; - confrontarsi, in relazione alla propria figura professionale, con i principi del Vangelo e la dottrina sociale della Chiesa.
Fine percorso	Fine percorso	Fine percorso	Diploma professionale
<ul style="list-style-type: none"> - sviluppare un maturo senso critico e un personale progetto di vita, riflettendo sulla propria identità nel confronto con il messaggio cristiano, aperto all'esercizio della giustizia e della solidarietà in un contesto multiculturale; - cogliere la presenza e l'incidenza del cristianesimo nella storia e nella cultura per una lettura critica del mondo contemporaneo; - utilizzare consapevolmente le fonti autentiche della fede cristiana, interpretandone correttamente i contenuti, secondo la tradizione della Chiesa, nel confronto aperto ai contributi di altre discipline e tradizioni storico-culturali. 	<ul style="list-style-type: none"> - sviluppare un maturo senso critico e un personale progetto di vita, riflettendo sulla propria identità nel confronto con il messaggio cristiano, aperto all'esercizio della giustizia e della solidarietà in un contesto multiculturale; - cogliere la presenza e l'incidenza del cristianesimo nelle trasformazioni storiche prodotte dalla cultura umanistica, scientifica e tecnologica; - utilizzare consapevolmente le fonti autentiche del cristianesimo, interpretandone correttamente i contenuti nel quadro di un confronto aperto ai contributi della cultura scientifico-tecnologica. 	<ul style="list-style-type: none"> - sviluppare un maturo senso critico e un personale progetto di vita, riflettendo sulla propria identità nel confronto con il messaggio cristiano, aperto all'esercizio della giustizia e della solidarietà in un contesto multiculturale; - cogliere la presenza e l'incidenza del cristianesimo nelle trasformazioni storiche prodotte dalla cultura del lavoro e della professionalità; - utilizzare consapevolmente le fonti autentiche del cristianesimo, interpretandone correttamente i contenuti nel quadro di un confronto aperto al mondo del lavoro e della professionalità. 	<ul style="list-style-type: none"> - delineare la propria identità, maturando un senso critico nel confronto con il messaggio cristiano, in vista di un progetto di vita per l'affermazione della giustizia e della solidarietà in un contesto multiculturale; - cogliere la presenza e l'incidenza del cristianesimo nella storia e nella cultura, per una lettura consapevole del mondo del lavoro e della società contemporanea; - utilizzare consapevolmente le fonti autentiche del cristianesimo, interpretandone correttamente i contenuti nel quadro di un confronto aperto al mondo del lavoro e della professionalità.

Si nota subito l'identica formulazione delle competenze al termine del primo biennio per tutti e quattro i percorsi: all'interno dell'istruzione obbligatoria si è deciso di trattare tutti allo stesso modo, a prescindere dalle differenze ordinali e culturali. Ad un sedicenne si chiede quindi di saper costruire la pro-

pria identità in maniera libera e responsabile anche in relazione alle principali domande di senso (che possono essere affrontate attraverso il confronto con il messaggio evangelico); si chiede inoltre di saper valutare, altrettanto autonomamente, la presenza del cristianesimo nella storia dell'uomo, in un orizzonte aperto al confronto con altre tradizioni religiose; si chiede infine di esprimere una ulteriore valutazione sulla dimensione religiosa della vita, misurandola con le fonti del cristianesimo (la Bibbia e Gesù) e soprattutto adoperando correttamente lo specifico linguaggio religioso. A prima vista la terza competenza può sembrare una replica della prima, ma la differenza sta nell'applicazione a se stessi della prima (costruire la *propria* identità a confronto con il Vangelo) e nella portata più oggettiva e culturale della terza (valutare il senso della proposta religiosa emergente dalla Bibbia e dalla persona di Gesù). Si noti che, qui come in seguito, è importante la successione delle competenze, in quanto rivelatrice di una scelta metodologica che intende partire dal vissuto del giovane per passare poi all'osservazione del dato empirico religioso e giungere infine alla documentazione della sua sistematizzazione dottrinale.

Nei periodi didattici successivi le competenze iniziano a differenziarsi. In primo luogo, rimane isolato il triennio di qualifica professionale, dove la competenza antropologico-esistenziale appare piuttosto impegnativa, consistendo nella richiesta di passare dalla costruzione della propria identità allo sviluppo di un maturo senso critico e di un personale progetto di vita, obiettivi che si giustificano soprattutto per chi chiude qui la sua esperienza scolastico-formativa per avviarsi al mondo del lavoro; ecco perciò anche il richiamo etico all'esercizio della giustizia e della solidarietà. Più semplice la seconda competenza, che lega la capacità di cogliere i segni del cristianesimo soprattutto alla figura professionale dell'allievo. E la figura professionale è criterio orientativo anche nella terza competenza, che chiede di confrontarsi – non solo astrattamente ma personalmente – con i principi evangelici e la dottrina sociale cattolica.

A fine ciclo si coglie la sostanziale uniformità dei percorsi scolastici, pur nella accentuazione di alcune sensibilità che si presumono proprie delle diverse tipologie di scuola. La prima competenza è ancora identica nei tre percorsi scolastici: a tutti viene chiesto di aver imparato a sviluppare un personale progetto di vita in confronto con il messaggio cristiano e aperto alla pratica della giustizia e della solidarietà in contesto multiculturale. Non è facile fare sintesi tra tutti questi aspetti, ma si può notare come la dimensione valoriale solleciti un coinvolgimento personale nella ricerca di una risposta che rimane però assolutamente libera e aperta ad orizzonti plurali. Per l'IeFP la competenza è di fatto una parafrasi di quella dell'anno precedente: tra qualifica e diploma sarà quindi decisiva la misura in cui saranno maturati l'identità e il progetto di vita.

Nella competenza di carattere storico-fenomenologico viene chiesto agli studenti liceali di cogliere i segni del cristianesimo in vista di una lettura critica di tutto il mondo contemporaneo. Per gli studenti di Istituto Tecnico la stessa operazione si riferisce alla cultura umanistica, scientifica e tecnologica. Per gli studenti di Istituto Professionale l'orizzonte è dato dalla cultura del lavoro e della professionalità. Analoga è la proposta per l'IeFP, dove la presenza del cristianesimo va colta allo scopo di produrre una lettura consapevole non solo del mondo del lavoro ma anche della società contemporanea nel suo insieme.

La competenza biblico-teologica mira ovunque all'uso consapevole e all'interpretazione corretta delle fonti autentiche del cristianesimo, differenziando solo lo sfondo sul quale si colloca l'operazione: uno scenario interdisciplinare per i licei, la cultura scientifico-tecnologica per gli Istituti Tecnici, il mondo del lavoro e della professionalità per gli Istituti Professionali e per l'IeFP.

4. Conoscenze e abilità dell'Irc

Più complessa, ma forse anche più indicativa, è la lettura degli obiettivi specifici di apprendimento (Osa), che propone conoscenze e abilità per ciascuno dei tre periodi didattici individuabili: primo biennio, secondo biennio e quinto anno per i percorsi scolastici; primo biennio, terzo e quarto anno per l'IeFP. Nell'insieme vengono proposti un numero di *item* variabile tra i 31 dell'IeFP e i 41 degli Istituti Professionali, che si può tentare di raggruppare riconducendoli alle competenze corrispondenti. Si tratta di un'operazione arbitraria, condotta a posteriori senza che sia stata pensata sistematicamente nella fase di stesura delle indicazioni didattiche, ma la forzatura può essere utile per un primo orientamento sulle linee di tendenza emergenti e sull'identità dello stesso Irc. Abbiamo quindi cercato di collocare ciascuna conoscenza o abilità in relazione ad una sola delle tre competenze, forzando in qualche modo la corrispondenza quando il contenuto si prestava a più di un riferimento. Il risultato di questa interpretazione è riassunto nella tavola 2, in cui per ogni periodo didattico sono individuate distintamente le conoscenze e abilità a nostro parere riconducibili alle tre tipologie di competenza: A = antropologico-esistenziale, B = storico-fenomenologica, C = biblico-teologica.

L'analisi mostra come non sia stato seguito uno schema rigidamente simmetrico: il numero delle conoscenze e abilità è più o meno equilibrato all'interno di ciascun percorso di studi ed è comprensibile che l'IeFP abbia un numero minore di Osa per via della durata inferiore del percorso; le altre tipologie di scuola oscillano senza una logica particolare e, andando a verificare, si trova qualche ripetizione o precisazione non sempre necessaria.

Tavola 2 - Numero degli Osa per percorso di studi

Percorso	Licei						Tecnici						Professionali						IeFP								
	Cono- scenze			Abilità			Cono- scenze			Abilità			Cono- scenze			Abilità			Cono- scenze			Abilità					
Competenze	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
1° biennio	3	1	3	1	2	4	3	1	3	1	2	4	3	1	4	1	2	4	3	1	3	1	2	4	3	1	3
2° bn./3° an IeFP	3	1	3	4	3	1	3	2	3	4	3	1	3	2	3	4	3	1	2	1	2	1	2	2	2	2	1
5° an./4° an IeFP	1	2	1	3	1	-	2	2	1	3	1	1	2	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	-
Totale colonna	7	4	7	8	6	5	8	5	7	8	6	6	8	5	8	8	6	6	6	6	6	6	3	6	6	5	5
Totale con./ab.	18			19			20			20			21			20			15			16					
Totale Osa	37						40						41						31								

Più interessante può essere andare a rilevare, nella tavola 3, la ripartizione degli Osa per tipologia di competenze, sommando insieme conoscenze e abilità, dato che interessa qui mettere in luce l'eventuale prevalenza di un'area di significato rispetto alle altre.

Tavola 3 - Ripartizione degli Osa in relazione alle competenze

	Licei	Tecnici	Professionali	IeFP
Area antropologico - esistenziale	15	16	16	12
Area storico - fenomenologica	10	11	11	8
Area biblico - teologica	12	13	14	11

Ferma restando l'arbitrarietà dei raggruppamenti, emerge con una certa chiarezza ed omogeneità la prevalenza delle competenze antropologico-esistenziali su quelle biblico-teologiche e su quelle storico-fenomenologiche. Se ne può derivare l'immagine di un Irc che intende partire dal vissuto degli studenti, inserirvi i principali riferimenti teorici e guardare infine agli effetti prodotti sul piano culturale. Dal punto di vista didattico è una scelta condivisibile (prevale lo studente sui contenuti dottrinali); dal punto di vista istituzionale, pensando al Concordato, rimangono un po' sacrificati il valore della "cultura" religiosa e il patrimonio "storico" del popolo italiano. Ma si tratta di considerazioni puramente astratte, poiché è la mediazione didattica dell'Irc a determinare l'effettiva incidenza di ciascun aspetto sul lavoro didattico.

Più indicativo – pur sempre in una prospettiva di astratta lettura delle indicazioni – può essere un esame degli Osa condotto alla ricerca delle tematiche ricorrenti o prevalenti. Anche in questo caso occorre operare delle forzature, poiché ben pochi Osa si prestano ad una catalogazione univoca e molti sono

formulati in maniera complessa attraverso l'intreccio di più dimensioni. Abbiamo provato a operare dei raggruppamenti, individuando una decina di tematiche, la cui frequenza ci può dare un'idea abbastanza indicativa delle attenzioni educative e dei contenuti prevalenti. Il risultato è riassunto nella tavola 4, in cui si deve comunque tenere presente che la somma numerica mette insieme temi fondamentali e semplici sfondi di riferimento presenti anche contemporaneamente nella stessa conoscenza o abilità; ancora una volta starà all'Idr distribuire ed equilibrare sapientemente ciascun argomento.

Tavola 4 - Alcune tematiche ricorrenti negli Osa

	Licei	Tecnici	Professionali	leFP	Totale
Bibbia	6	7	8	6	27
Tracce del cristianesimo nella cultura	7	7	7	4	25
Tematiche morali	7	6	6	6	25
Pluralismo religioso	4	6	6	5	21
Presenza storica della Chiesa	5	5	5	3	18
Domande di senso	4	4	4	4	16
Relazioni umane e affettività	3	4	4	4	15
Gesù Cristo	3	4	4	3	14
Tematiche teologiche	3	2	2	2	9
Storia della salvezza	2	2	2	-	6

Questa seconda analisi consente di correggere qualche osservazione già fatta. In primo luogo fa piacere trovare al primo posto nelle occorrenze la tematica biblica, che rappresenta un solido ancoraggio alla cultura religiosa che la scuola deve promuovere negli alunni: si tratta talvolta di semplice conoscenza di contenuti, altre volte di una più complessa capacità di interpretazione e uso di alcune categorie biblico-teologiche. Questa insistenza consente di rimediare alla posizione inferiore occupata nella classifica da Gesù Cristo, che si sarebbe immaginato di trovare al primo posto.

Recupera posizioni la dimensione storico-culturale, sia attraverso i riferimenti alle cosiddette tracce del cristianesimo nella cultura (dizione che sintetizza riferimenti di vario genere alla presenza e agli effetti del cristianesimo nella cultura, nella società, nel mondo del lavoro), sia attraverso gli espliciti richiami alla conoscenza della storia della Chiesa da svolgere in parallelo allo studio della storia civile e con particolare attenzione agli sviluppi più recenti ed attuali.

La competenza antropologico-esistenziale trova conferma alla sua posizione preminente con sostanziose proposte di tematiche morali (formulate prevalen-

temente in termini di scelta e responsabilità), di analisi delle fondamentali domande di senso, di attenzione alle relazioni umane (soprattutto nella sfera della famiglia e dell'affettività).

Il pluralismo costituisce a sua volta un richiamo costante, spesso nella forma di orizzonte all'interno del quale collocare l'esame di altri contenuti. Non è previsto che l'Irc si trasformi in storia delle religioni ma è richiesto di operare un confronto con altre confessioni religiose e sistemi di significato sempre a partire dal punto di vista cristiano. Uno spazio particolare e specifico occupa in questo campo il richiamo all'ecumenismo.

Rimangono infine alcune tematiche teologiche di vario genere (il problema di Dio, la natura della Chiesa, ecc.), che sono state raggruppate insieme per la loro impostazione fortemente teorica, e lo spazio dedicato al ruolo della storia della salvezza nell'esistenza umana, che abbiamo voluto separare per la sua specificità dalle altre domande di senso ma che non compare nell'IeFP.

5. Questioni aperte

L'adozione delle nuove indicazioni sarà inevitabilmente graduale, a partire dalle classi prime. Avremo così contemporaneamente l'applicazione di tre diversi documenti all'interno di uno stesso percorso scolastico: le nuove indicazioni per le classi prime, le indicazioni provvisorie per le classi che hanno iniziato il ciclo nel 2010 o successivamente, i programmi del 1987 per le classi che hanno iniziato il ciclo prima del 2010.

Per l'IeFP si tratterà invece di una novità a tutti gli effetti. Nelle indicazioni provvisorie era contemplato solo il caso dei percorsi di IeFP attivati all'interno degli Istituti Professionali statali. Negli enti di Formazione Professionale che assicurano autonomamente i medesimi percorsi si è finora proceduto in maniera un po' empirica, tentando mediazioni con quanto previsto per il sistema scolastico (non solo sul piano didattico). Ora si dispone di indicazioni specifiche e vincolanti, che imporranno di risolvere anche le più complesse questioni istituzionali legate all'applicazione del sistema concordatario in questo settore¹⁸.

Per tutti si porrà il problema di avviare il lavoro su basi nuove ma per ora senza l'ausilio di libri di testo aggiornati. Autori ed editori sono già al lavoro e si spera che non proporranno solo rielaborazioni di manuali preesistenti, ma i primi libri di testo nuovi saranno disponibili solo per il 2013-14; e gli anni

¹⁸ Cfr. CICALI S., *L'inserimento dell'Irc nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, "Rassegna CNOS", XXVII, n. 2, maggio-agosto 2011, pp. 153-65.

successivi vedranno probabilmente l'uscita di numerose novità. Non deve preoccupare la prescrizione contenuta nella legge 169/08 di mantenere lo stesso libro in adozione per almeno sei anni, dato che l'introduzione di nuove indicazioni didattiche è proprio una delle motivazioni previste per derogare da quell'obbligo e procedere a nuove adozioni¹⁹, che ovviamente rimarranno bloccate per i successivi sei anni.

La nuova impostazione didattica dovrebbe incidere soprattutto sulla valutazione dell'Irc, come sulla valutazione di qualunque altra disciplina. Nel caso dell'Irc la valutazione è caratterizzata da tutta una serie di vincoli che ne limitano in vario modo la portata. Senza entrare nel merito di queste caratteristiche²⁰, ci soffermiamo solo su alcuni criteri che l'Idr dovrà adottare per dare effettivo riscontro alla nuova prassi didattica.

In primo luogo, è cosa diversa valutare il raggiungimento degli Osa, cioè l'acquisizione delle conoscenze e abilità previste, e la maturazione delle competenze corrispondenti. Mentre la prima può essere più o meno facilmente accertata mediante le tradizionali prove di verifica (scritte o orali, strutturate o semistrutturate), la valutazione delle competenze può essere realizzata attraverso indicatori di altro genere, osservazione sistematica e procedimenti di carattere più "clinico" in cui è opportuno coinvolgere lo stesso studente, non certo per contrattare con lui la valutazione quanto per assumere anche il suo punto di vista in un processo che richiede di essere attentamente interpretato da più osservatori²¹.

In secondo luogo, con specifico riferimento alle competenze previste dall'Irc, la verifica del grado di interiorizzazione dei contenuti appresi non dovrà mai trasformarsi in apprezzamento sulle personali posizioni religiose dello studente. Ciò che si deve valutare è solo la coerenza del percorso liberamente ed autonomamente compiuto, apprezzandone l'impegno, la continuità, l'originalità, e correggendone o sanzionandone gli errori materiali nell'uso dei riferimenti culturali studiati. In particolare, per quanto riguarda la comprensione e la pratica di alcuni valori si dovrà tener conto del significato che essi hanno

¹⁹ Si veda in proposito la CM 18/11.

²⁰ A norma dell'art. 309 del DLgs 297/94, per la valutazione dell'Irc non si può ricorrere a voti o ad esami e si deve utilizzare una scheda separata dalla pagella. A norma del DPR 202/90 (revisione dell'Intesa, confermata dall'ultima modifica del 2012), in sede di scrutinio il voto dell'Idr, se determinante in una votazione a maggioranza, diviene un giudizio da trascrivere nel verbale ma – come ha chiarito più volte la giustizia amministrativa – senza perdere il suo valore costitutivo della maggioranza. Infine, le ordinanze annuali sugli esami di stato ricordano sempre che il giudizio dell'Idr concorre a determinare il credito scolastico nella banda di oscillazione prevista per tale punteggio.

²¹ Per una serie di suggerimenti concreti cfr. CASTOLDI M., *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2009; ID., *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Carocci, Roma 2012.

assunto per lo studente e delle situazioni in cui egli ha avuto modo di mettersi alla prova in relazione ad essi. A tale proposito potranno essere proposte esperienze e situazioni di verifica complesse (la competenza è una dimensione complessa e va valutata con prove altrettanto complesse) in cui lo studente possa esprimere le sue capacità di scelta, di valutazione, di orientamento, di giudizio, di relazione, di espressione.

È evidente che l'adozione di una certa prassi valutativa rivela una concezione della scuola e della didattica corrispondente. Rinnovare le modalità di valutazione è forse il modo più efficace per rinnovare il modo di fare scuola, perché l'intervento sullo stadio finale del processo retroagisce su tutto il processo. Saranno i prossimi anni a dirci se e quanto le nuove indicazioni avranno effettivamente inciso per il rinnovamento dell'Irc e del sistema educativo italiano di Istruzione e Formazione.

L'efficacia occupazionale della Formazione Professionale iniziale in Italia

MASSIMO DE MINICIS – EMILIANO MANDRONE¹

Il seguente articolo presenta e analizza alcuni dati forniti dall'indagine PLUS – ISFOL 2011 relativamente agli esiti occupazionali dei giovani (18-29 anni) qualificati nel secondo ciclo di Istruzione e Formazione Professionale iniziale.

OSSERVATORIO
sulle politiche formative

1. Premessa

Dopo 10 anni di sperimentazioni ed attuazioni normative, il canale di Istruzione e Formazione Professionale iniziale è diventato un vero e proprio percorso educativo, stabile e strutturato a livello istituzionale che conseguentemente è tenuto a sviluppare tutte le sue forme di complementarità ed integrazione rispetto al canale educativo scolastico. È importante analizzare, quindi, alcune caratteristiche di questo percorso formativo in relazione alla sua principale funzione: garantire un maggiore livello di occupabilità dei qualificati in termini temporali e qualitativi. Nell'articolo vengono analizzate alcune caratteristiche socio-demografiche dei diplomati e qualificati professionali tra cui le condizioni occupazionali ed economiche delle famiglie di appartenenza. Chi sono coloro che frequentano questo percorso scolastico, ovvero esistono bacini di riferimento (culturali, geografici o economici) che più di altri hanno optato per questi percorsi formativi?

I dati. Le analisi dei successivi paragrafi sono effettuate sulla base della banca dati ISFOL PLUS², una rilevazione nazionale³ sull'offerta di lavoro che

¹ Ricercatori ISFOL, Dipartimento Lavoro e Professioni. *Usual disclaimer applies.*

² I dati relativi alle annualità 2005, 2006, 2008, 2010 e i panel relativi sono distribuiti facendone richiesta a PLUS@isfol.it .

³ L'indagine fa parte dell'offerta informativa della Statistica Ufficiale ed è nel Programma Statistico Nazionale.

coinvolge annualmente circa 40 mila individui. Il campo d'osservazione è rappresentato dalla popolazione residente in Italia con età compresa tra 18 e 64 anni⁴. La rilevazione è di tipo Cati e il piano d'indagine consente stime significative, anche a livello regionale, per porzioni molto piccole della popolazione⁵. Tra le principali caratteristiche di quest'analisi si sottolineano: a) l'assenza di rispondenti proxy (diversamente da molte indagini su base familiare), ovvero le risposte sono fornite direttamente ed esclusivamente dal soggetto intervistato; b) la presenza di moduli del questionario dedicati ad ogni fattispecie contrattuale con quesiti specifici; c) la possibilità di analizzare questi indicatori congiuntamente a variabili sulla condizione occupazionale, i redditi (da lavoro e familiari), l'istruzione e il background familiare degli individui; d) la struttura longitudinale dell'indagine: al momento essa offre due tipologie di panel: i primi sono relativi a due periodi (2006-2008 e 2008-2010) e contengono i pesi campionari longitudinali, quindi danno luogo a stime di flusso; mentre i secondi sono relativi all'unione di tutte le annualità disponibili (2005, 2006, 2008, 2010) ma senza pesi longitudinali specifici e pertanto non consentono stime dei flussi ma unicamente analisi inferenziali.

2. Il sistema territoriale della leFP

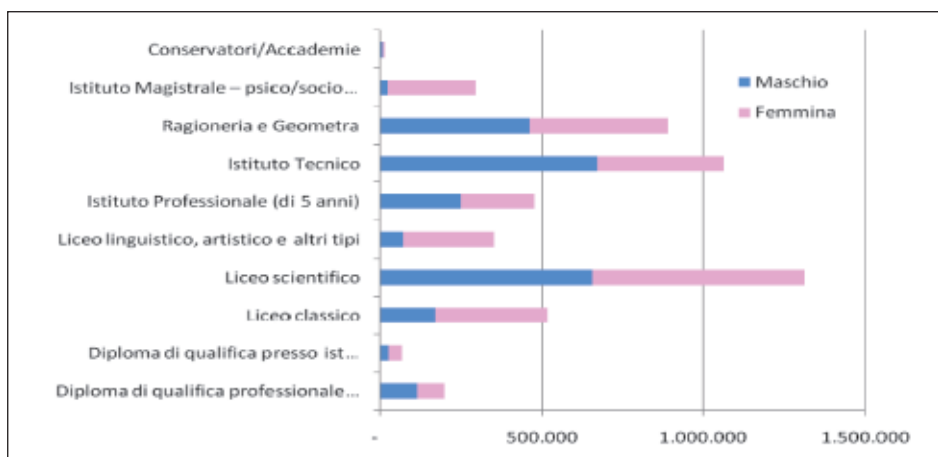
Secondo i dati dell'ultima rilevazione PLUS 2011, i giovani tra i 18 e i 29 anni in possesso di una qualifica triennale o di un diploma professionale ottenuto attraverso il quarto anno integrativo sono poco meno di 200.000 unità, di cui la maggior parte di genere maschile (57%).

Tali percorsi cominciano, quindi, ad assumere dimensioni quantitative importanti, considerando la loro non compiuta organizzazione omogenea a quella scolastica e la difficile realizzazione di un serio sistema di orientamento nazionale che sappia rappresentare in maniera completa ed esaustiva i corsi di FP iniziale alle famiglie ed agli allievi. Spesso, infatti, i corsi di qualifica triennale non iniziano parallelamente ai percorsi scolastici ed i bandi di aggiudicazione delle attività agli organismi formativi sono frammentati con assegnazioni di tipo annuale.

⁴ In particolare non vengono incluse nella popolazione di riferimento le seguenti fasce di popolazione: gli uomini inattivi tra i 30 e i 64 anni (esclusi i pensionati da lavoro oltre i 49 anni) e le donne inattive tra i 40 e i 64 anni (escluse le pensionate da lavoro oltre i 49 anni). Queste limitazioni sono dovute esclusivamente a vincoli di bilancio rispetto agli obiettivi della rilevazione, ma verranno in gran parte superati nella rilevazione del 2012 in cui si coprirà completamente la popolazione di 18-75 anni.

⁵ Vedi Giammatteo (2009) per una descrizione dettagliata dell'indagine e Corsetti e Mandrone (2012) per il disegno longitudinale.

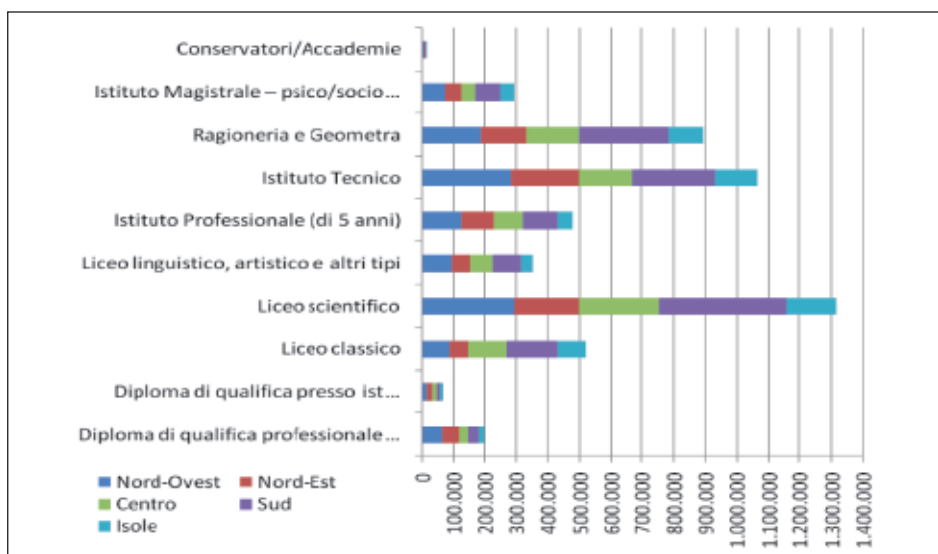
Fig. 1 - Distribuzione degli allievi nei diversi percorsi di Istruzione del II ciclo, v.a.



Fonte ISFOL PLUS 2011

La distribuzione geografica, figura 2, dei qualificati vede 116.872, pari al 60%, nell'area del Nord Italia, mentre 76.000 soggetti si sono qualificati nelle altre aree del paese. La sproporzione nella distribuzione geografica tra il Nord e le altre aree è notevole, soprattutto se messa in confronto con la suddivisione territoriale dei diplomati degli altri percorsi educativi del secondo ciclo.

Fig. 2 - Distribuzione dei partecipanti ai percorsi di Istruzione del II ciclo per area, v.a.



Fonte ISFOL PLUS 2011

Gli iscritti negli altri percorsi secondari tendono a distribuirsi in maniera abbastanza omogenea tra le diverse macroaree regionali; gli istituti tecnici statali raggiungono un livello alto nelle Regioni del Nord con il 47%, ma lontano dalle percentuali della Formazione Professionale iniziale regionale. I dati, quindi, ci mostrano una IeFP fortemente strutturata in una precisa area socio-economica del paese, quella dei distretti industriali del Centro-Nord. Altrove la IeFP si presenta, spesso, come un fenomeno residuale, non canale alternativo e complementare al sistema educativo-scolastico.

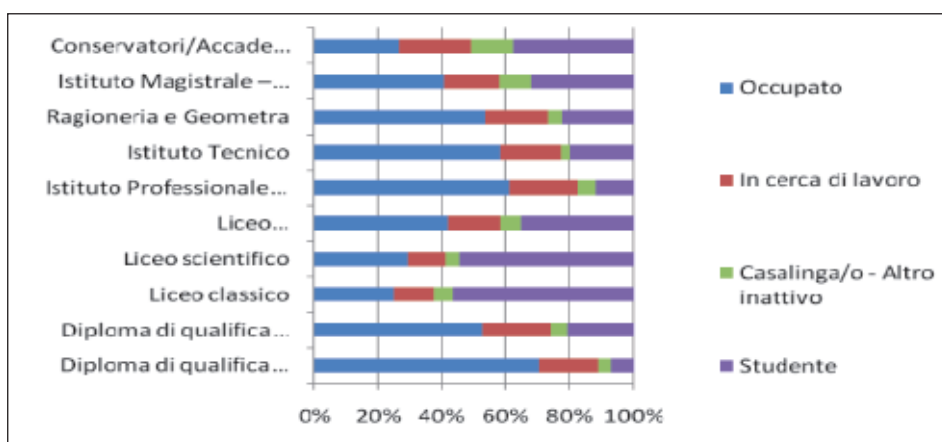
In tal senso si confermano le analisi che descrivono la IeFP ancora come un processo fortemente legato nelle sue origini storiche e nelle sue successive trasformazioni alla nascita e allo sviluppo dell'impresa industriale di tipo distrettuale, forte stimolatore endogeno di bacini formativi professionalizzanti. Tale sistema ha assicurato nel tempo una forte sinergia tra le imprese distrettuali e gli enti di Formazione Professionale storici. In particolare, si potrebbe ritenere che un modello economico-produttivo basato sulla piccola impresa possa aver indotto un trend di sviluppo più continuo e regolare del sistema di IeFP rispetto a quanto avvenuto in un contesto caratterizzato dalla grande Industria o in territori segnati da condizioni di sotto sviluppo con una economia dipendente da meccanismi esogeni⁶.

⁶ "...in un contesto locale caratterizzato da un'economia diffusa che si organizza e sviluppa dal basso, la FP può risultare immediatamente strumentale allo sviluppo stesso: in questo caso la domanda di formazione potrebbe originarsi direttamente dalla struttura sociale e – nel caso in questione – dal suo nucleo dinamico fondamentale: la famiglia contadina modificata che si organizza in piccola impresa. Nel modello di sviluppo dal basso i nessi fra la domanda e l'offerta di FP dovrebbero risultare oggettivamente intensi e sistematici, dando luogo ad impulsi reciproci per cui – mentre la FP assolve ad una funzione attribuibile direttamente – dal contesto sociale è essa stessa a trarne giovamento e linfa vitale. In altri termini, la FP, potrebbe funzionare effettivamente come un mercato regolato dalla domanda e dall'offerta, ed in questo senso aver contribuito a suscitare e utilizzare risorse e capacità nascoste, che erano già presenti nella formazione storico sociale del Centro/Nord-Est. Si noti anche che l'intervento politico in queste aree non ha avuto un ruolo diretto nello sviluppo ma ha, piuttosto, creato le condizioni di cornice ad esso funzionali in termini di organizzazione dei servizi della sanità, della scuola, della cultura, della casa e così via, le regioni della piccola impresa presentano infatti spesso standard di servizi fra i migliori del paese. Al polo opposto...si colloca la Formazione Professionale nel Centro - Sud Italia. A differenza del primo, questo contesto presenta un modello di sviluppo contrassegnato prevalentemente da spinte esogene e prodotte essenzialmente dall'alto, che si è caratterizzato per un'idea di sviluppo visto essenzialmente come un gioco tra due protagonisti: la grande impresa e lo stato...i ritmi evolutivi della FP potrebbero risentire di un legame meno diretto ed immediato con i bisogni del contesto locale ...influenzati dalla variabilità delle condizioni determinate dai fattori esogeni, in primis di natura politica...gli attori che orientano la domanda e l'offerta di formazione non si alimentano reciprocamente in maniera diretta come nel primo modello ma tra essi tende piuttosto a prendere forma una relazione mediata tendenzialmente unidirezionale, top down, che crea dipendenza ed espone il sistema formativo a criticità e ciclicità più accentuate nei suoi ritmi di sviluppo. In questo modello di sviluppo tende a prodursi una situazione di profondo distacco tra IeFP e l'ambiente di riferimento..." Francesco Gaudio, I Formatori della Formazione Professionale. Come e perché cambia una professione. *Immagini dello sviluppo socio-economico e stratificazione del mercato della IeFP*. ISFOL 2005. I Libri del Fondo Sociale Europeo.

3. Gli esiti occupazionali

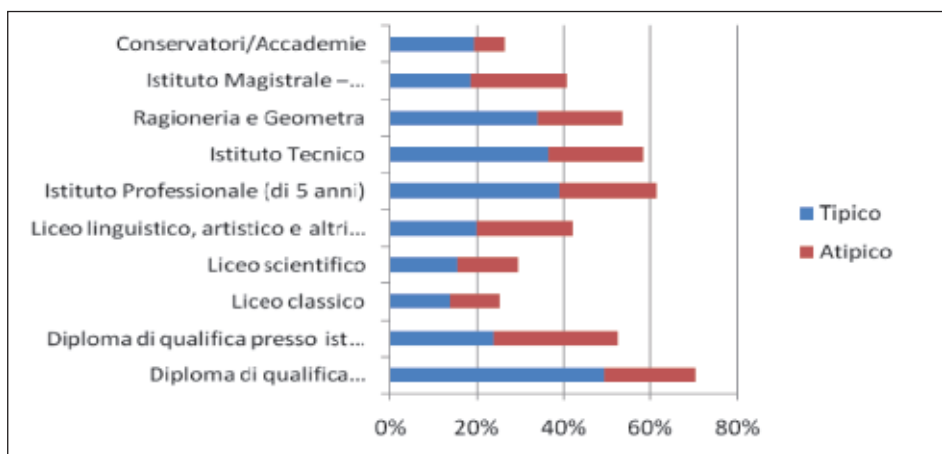
I dati circa l'inserimento occupazionale dei qualificati e diplomati nella Formazione Professionale regionale segnalano performance importanti anche nell'annualità 2011.

Fig. 3 - Inserimenti occupazionali dei qualificati e diplomati, %



Fonte ISFOL PLUS 2011

Fig. 4 - Incidenza tipologia contrattuale non standard degli inserimenti occupazionali, %



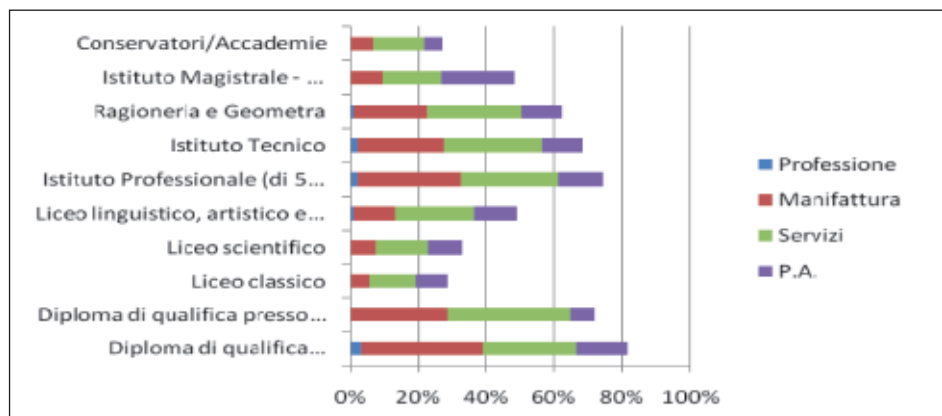
Fonte ISFOL PLUS 2011

Interessante è il dato sulla tipologia contrattuale dei nuovi occupati qualificati della IeFP dove il contratto *tipico* raggiunge una percentuale quasi del 50%, rispetto al 21% delle forme atipiche. Il livello delle forme contrattuali

maggiormente regolari supera di molto la percentuale degli altri percorsi educativi del II ciclo. È molto superiore a quella dei licei: lo scientifico si attesta ad un 15% e il classico ad un 14%. Sale anche se nettamente inferiore ai livelli della IeFP, la percentuale degli Istituti Professionali statali, che con il 39% dei professionali e il 36% dei tecnici garantiscono una occupazione meno flessibile rispetto ai percorsi scolastici.

Interessante è anche il dato della Fig. 5 che indica il settore professionale occupazionale dei qualificati. Il settore manifatturiero, che comprende gran parte delle qualifiche oggi riconosciute a livello nazionale, si attesta con il 36% come settore guida, seguito dai servizi con il 27%, mentre la pubblica amministrazione arriva ad un 15%. Il dato conferma le analisi precedenti di una IeFP che si relaziona perfettamente con il tessuto della piccola-media impresa manifatturiera. La FP difficilmente si offre come potenziale bacino di manodopera per i settori della pubblica amministrazione o della grande impresa, altrettanto difficile è l'utilizzo di tale percorso come esperienza formativa per il mondo delle professioni dove i provenienti dalla FP rappresentano soltanto il 3%.

Fig. 5 - Settore professionale degli inserimenti occupazionali dei qualificati e diplomati, %

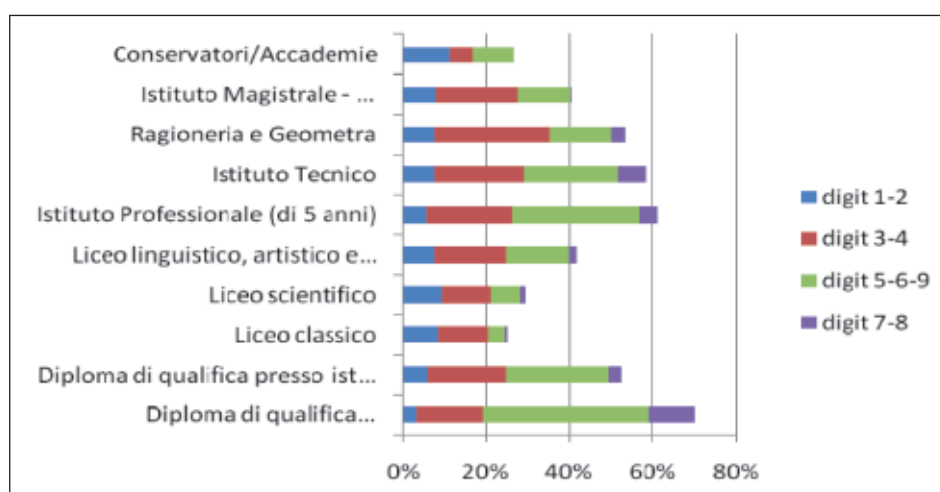


Fonte ISFOL PLUS 2011

Nella figura 6, vediamo come la IeFP occupi prevalentemente professioni intermedie (5,6,9 digit) e raramente conduca, come era lecito attendersi, a ruoli manageriali. Infatti, secondo la classificazione ISTAT CP01 delle professioni, la maggior parte dei qualificati si attesta, con il 40%, su un livello professionale medio-basso, l'11% è ad un livello molto basso, il 16% ad un livello alto e soltanto il 3% arriva a livelli professionali apicali contro un 9% dei licei ed un 8% degli istituti tecnici e professionali statali. La Formazione Professionale iniziale regionale si dimostra ancora poco attraente per il raggiungimento

di livelli professionali alti. Tale fenomeno è giustificabile, anche, per il ritardo con cui stanno partendo i diplomi professionali quadriennali che consentono l'accesso alla alta Formazione Professionale regionale superiore: gli ITS, gli IFTS e la formazione post diploma insieme all'apprendistato di alta formazione e ricerca. I corsi integrativi per l'ottenimento del diploma post qualifica triennale sono attualmente presenti soltanto in alcune Regioni del Nord Est.

Fig. 6 - Distribuzione per livello professionale degli inserimenti occupazionali, %



Fonte ISFOL PLUS 2011

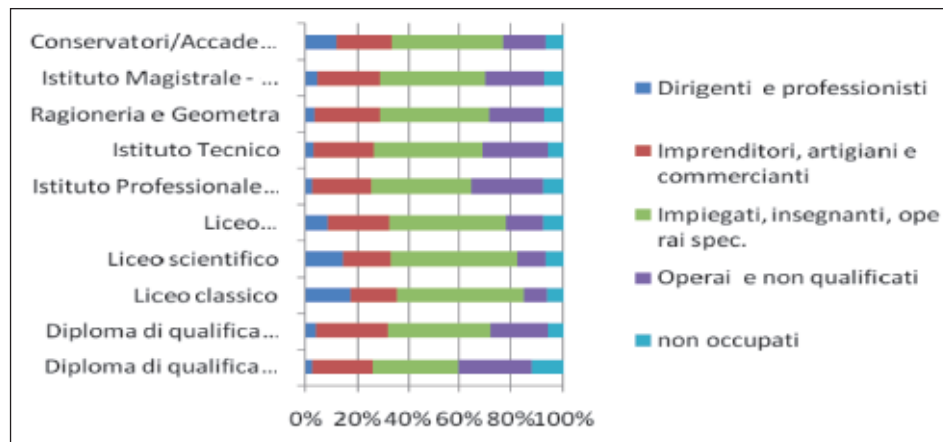
4. Le condizioni familiari e il background

Analizzando il background familiare di appartenenza dei diplomati nella IeFP notiamo subito una alta presenza di giovani con genitori appartenenti alle categorie professionali operaie e di piccoli artigiani, il 28% contro un 6% e 9% rispettivamente di licei scientifici e classici.

Minore è la presenza di giovani che provengono da famiglie il cui padre svolge attività di insegnante-impiegato (19%), bassa è invece la scelta della Formazione Professionale per quei giovani il cui padre svolge una professione di dirigente o imprenditore (4%), in particolare rispetto al 24% del Liceo scientifico e al 19% del classico, o agli Istituti Professionali statali (7%). In generale la Formazione Professionale regionale e statale si conferma come una scelta osteggiata e non consigliata dai ceti professionali più alti, ma apprezzata dalle famiglie con redditi più bassi, maggiori difficoltà economiche e di sicurezza sociale, con una primaria necessità di occupare i figli nel minor

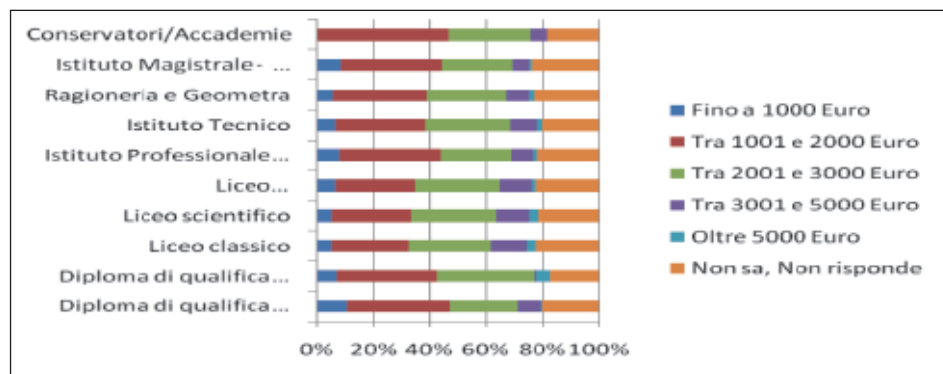
tempo possibile e con forme di lavoro stabili. Il dato della situazione economica delle famiglie di origine dei qualificati conferma tali considerazioni. La maggior parte dei formati (il 62%) IeFP proviene da famiglie con un reddito che va dai 1000 ai 3000 euro, l'11% con un reddito di 1000 e solo l'1% con un reddito superiore ai 5000.

Fig. 7 - Scelta del percorso di Istruzione del secondo ciclo per professione del padre



Fonte ISFOL PLUS 2011

Fig. 8 - Percorso di Istruzione secondaria per reddito della famiglia (netto mensile), %



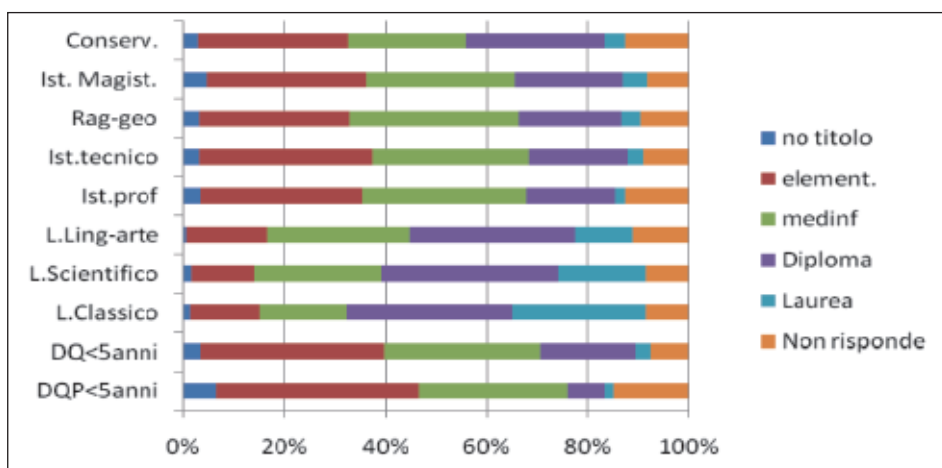
Fonte ISFOL PLUS 2011

Anche il dato che fa riferimento ai titoli di studio del padre dimostra come la IeFP sia scelta essenzialmente da individui con un genitore con un non alto livello di Istruzione, figura 9. Quasi l'80% degli intervistati che hanno scelto la FP regionale nel secondo ciclo di Istruzione, proviene, infatti, da famiglie, il

cui padre non ha titolo di istruzione o nella maggior parte dei casi ne possiede uno relativo alla licenza elementare o alla media inferiore.

Per tracciare meglio il quadro sulle caratteristiche e aspettative dei giovani della IeFP è interessante analizzare anche un nuovo indicatore presente nell'indagine PLUS, quello della propensione al rischio. Il 62% dei giovani qualificati triennali o con un diploma professionale regionale dimostrano una aversità alla propensione al rischio. Dato superiore a quello dei licei e alla Formazione Professionale e tecnica di tipo statale. Questo dimostra un atteggiamento molto prudente e responsabile dei giovani che scelgono la Formazione Professionale triennale. Il giovane che sceglie la FP, soprattutto nel Nord Est e nel Nord Ovest sceglie un percorso formativo più direttamente collegato al mercato del lavoro, con meno aspettative di carattere intellettuale o economico ma con più sicurezza occupazionale.

Fig. 9 - Percorso di Istruzione secondaria per titolo di studio del padre, %



Fonte ISFOL PLUS 2011

Conclusioni

La Formazione Professionale in Italia si conferma come un sistema fortemente definito e strutturato soprattutto in alcune aree del paese caratterizzate da piccole o medie imprese di carattere distrettuale. È qui che la IeFP ha trovato una sua reale ed efficace missione ed è qui che si presenta in termini di qualità e quantità didattica in modo realmente alternativo e complementare ai percorsi scolastici. Per quanto riguarda le caratteristiche degli utenti della IeFP

questi si confermano come soggetti provenienti soprattutto da famiglie operaie, contadine e di piccoli artigiani caratterizzate da un basso livello di scolarità. I giovani che scelgono la IeFP scelgono un percorso formativo con obiettivi professionali fortemente definiti, con meno possibilità di effettuare cambi radicali nel percorso di Istruzione o di arricchirlo con esperienze educative diverse. D'altra parte questo garantisce una maggiore occupabilità, raggiunta in tempi non troppo lunghi anche se con livelli e profili lavorativi più bassi.

Un'ultima riflessione finale riguarda il futuro di questo sistema.

Dall'inizio della sperimentazione ed attuazione normativa della IeFP come percorso istituzionale alternativo a quello scolastico, avviato ormai più di dieci anni fa, molti cambiamenti sono avvenuti nel settore economico e industriale del nostro paese ed il concetto di crisi strutturale ha ormai travolto nuove e antiche certezze.

È indubbio, che tale fenomeno di crisi e trasformazione del settore produttivo, comporta anche per la IeFP la necessità di una seria ridefinizione. Appare in crisi e trasformazione, infatti, sia la funzione della IeFP come fornitrice di manodopera qualificata nelle aree ad impresa distrettuale da tempo in forte difficoltà, sia la funzione della FP come ammortizzatore sociale o strumento di contrasto alla dispersione scolastica nelle aree centro-meridionali del paese.

La forte contrazione delle risorse finanziarie pubbliche non può più garantire quell'aspetto solidaristico-assistenziale spesso con degenerazioni di tipo clientelare del sistema di FP. In tal senso anche la nuova riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita impone la necessità di accelerare questa operazione di profonda riforma e rilancio anche in termini economici della IeFP in Italia. Per dargli definitivamente quel ruolo di vero e proprio canale educativo alternativo e complementare ai percorsi scolastici statali realizzabile soltanto attraverso la piena attuazione di quei livelli essenziali delle prestazioni formative, costituzionalmente garantiti, su tutto il territorio nazionale.

Bibliografia

- Accreditation and quality assurance (2009), in *Vocational Education and Training Selected European Approaches*, CEDEFOP.
- CORSETTI G. - MANDRONE E. (2013), "ISFOL-PLUS Survey" in MANDRONE E. "PLUS Empirical Studies" ISFOL.
- DE MINICIS M. (2008), "Storia e analisi dell'Accreditamento in Italia", *Formazione e Lavoro*. Supplemento al n. 3 di ACLI OGGI - Editore Aesse Comunicazione - 1.
- DE MINICIS M. - GIULIANI L. (2010), "Il Nuovo Accreditamento per l'obbligo di Istruzione/Diritto dovere - formativo, La sfida di una sperimentazione in corso", I libri del Fondo Sociale Europeo 139, ISFOL, Rubettino.

- GAUDIO F. (2005), *I Formatori della Formazione Professionale. Come e perché cambia una professione. Immagini dello sviluppo socio-economico e stratificazione del mercato della IeFP*. ISFOL. I Libri del Fondo Sociale Europeo.
- GIAMMATTEO M. (1999), *L'indagine campionaria ISFOL-PLUS: contenuti metodologici e implementazione*, Roma, ISFOL, (Studi 4).
- International qualifications (2012), CEDEFOP.
- NICOLI D. (2000), "Sviluppi organizzativi delle strutture della formazione professionale: nuove funzioni, nuove competenze, nuovi sistemi di gestione", in AMBROSIANI M. (a cura di), *Un futuro da formare*, La Scuola, Brescia, pp. 81-109.
- RAAB (2000), in *The Governance of Schooling. Comparatives Studies of devolved Management*, London, Routledge - Falmer.
- SCHWARTZ B. (1995), *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*, Anicia.

Tir-na-nog (È vietato portare i cavalli in città)

ALBERTO AGOSTI¹

Titolo originale in inglese: *Into the West*²

Regia: *Mike Newell*

Soggetto: *Michael Pearce*

Sceneggiatura: *Jim Sheridan*

Scenografia: *Jamie Leonard*

Fotografia: *Newton Thomas Sigel*

Montaggio: *Peter Boyle*

Musiche originali: *Patrick Doyle*

Cast: *Gabriel Byrne (Papa Riley), Ellen Barkin (Kathlen, donna nomade),*

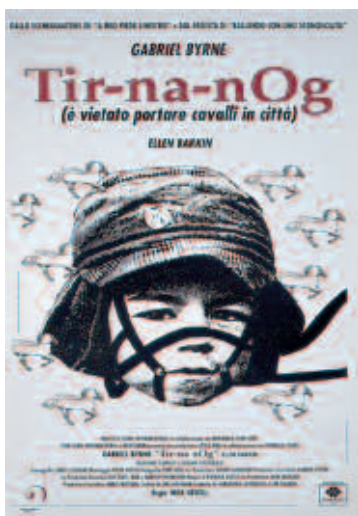
Ruaidhbri Conroy (Tito, bambino), Ciaran Fitzgerald (Ossie, bambino),

David Patrick Kelly (il nonno dei bambini)

Irlanda 1992, durata 100'

Il film è facilmente reperibile in dvd (Eagle Pictures)

CINEMA per pensare
e far pensare



È un film ricchissimo di simboli e metafore e di grandi temi, quello che si propone all'attenzione del lettore, terreno fertile per un denso lavoro di riflessione con giovani ed adulti: la proiezione può essere proposta, infatti, sia a soggetti con pochi anni d'età (6-7), sia a 'grandi' che accettino, anzi desiderino, immergersi in un'opera cinematografica del tutto pregevole da un punto di vista estetico. Per gustarne la visione occorrono comunque occhi e orecchie come quelli dei bambini, disponibili all'incanto della fiaba e della poesia. Nondimeno, al di là della storia narrata, costellata di elementi di fantasia, si è alle prese con un film che può consentire di lavorare su prospettive

¹ Università degli Studi di Verona, Facoltà di Scienze della Formazione.

² Sul mercato va cercato sotto questo titolo in inglese.

importanti quali quella ecologica e quella interculturale, e su tematiche di indubbio rilievo, come il rapporto tra padre e figli, la giustizia, il rispetto della libertà, il riscatto, il valore della religiosità e il senso del sacro, la profondità dei riti e la forza delle narrazioni, il valore dell'interiorità. Nel film trovano largo spazio anche i sentimenti: il dolore, il coraggio, la paura, il senso della paternità e della figliolanza, il sentimento dell'amicizia.

Il contesto geografico è quello di una Dublino grigia e opprimente e poi quello dell'Irlanda Nord-occidentale. Buona parte delle sequenze della seconda parte del film sono state infatti girate nel Connemara, regione particolarmente aspra e selvaggia, dai paesaggi stupendi, magistralmente ripresi. I colori in questo film risultano visivamente fondamentali: ci sono il marrone e il grigio di Dublino, il verde nelle sue innumerevoli tonalità dei paesaggi naturali, il rosso del fuoco, il blu del mare e i colori sgargianti degli indumenti dei protagonisti, i gitani. Il contesto umano riguarda infatti la comunità di coloro che sono colà chiamati *irish travellers* (viaggiatori irlandesi), detti anche *tinkers* (stagnai) o *walking people* (gente che cammina), che in quel contesto vivono nei loro accampamenti e si spostano – una delle caratteristiche fondamentali di questa etnia infatti, come si desume dagli appellativi, è il nomadismo – e che si devono spesso confrontare, anche duramente, con i pregiudizi degli abitanti stanziali dell'isola. Si tratta di un gruppo etnico di minoranza, con la sua cultura del tutto particolare e degna di essere presa in considerazione, collegato politicamente con i gruppi nomadi della Gran Bretagna, dell'Europa continentale e degli Stati Uniti d'America, ma che non fa parte dei Rom.

Tir-na-nog, che tradotto in italiano suona come 'Terra dell'eterna giovinezza', è il nome che viene dato nel film ad un cavallo³, segnatamente e significativamente ai fini della costruzione della narrazione filmica, uno stupendo esemplare di genere femminile, di colore bianco. L'incipit del film è particolarmente suggestivo: si può ammirare l'animale che, solitario, libero e selvaggio, cavalca maestosamente sulla riva della costa irlandese, sotto il chiarore lunare. Esso però interrompe la sua solitudine quando si avvicina intenzionalmente ad un vecchio nomade, il quale lo osserva tra lo stupore e la curiosità: egli ha capito che il superbo animale è giunto per significare qualcosa, che gli risulta oscuro, ma che tuttavia intuisce essere essenziale. Lo si capirà lungo lo scorrere dei fotogrammi, che cosa è venuto a portare il cavallo, meglio, quale compito esso debba affrontare e risolvere. In effetti il cavallo, condotto in città da nonno Ward, si mette al fianco di due bambini, Tito ed Ossie, orfani della

³ Numerosi sono i film in cui compare il cavallo, che svolge spesso un ruolo del tutto rilevante. Basti pensare al cavallo, anch'esso bianco, che compare in *Sciuscià*, di Vittorio De Sica, oppure a *Black stallion*, di Carroll Ballard, a *Flika - Uno spirito libero*, di Michael Mayer, fino al recente e bel film di Steven Spielberg *War Horse*, già uscito in dvd.

madre, morta nel dare alla luce il secondo dei due. Il loro padre, *papa* Riley, a suo tempo re della tribù di gitani, entrato in una depressione profonda per la perdita della compagna, si è dato al bere e ha smarrito il senso della sua identità, uscendo dal gruppo nomade, e costringendo i due figli ad una vita con dimora fissa in una Dublino fatta di pietre e cemento, pesantemente grigia. Succede che l'animale viene notato da un facoltoso proprietario di un allevamento di cavalli mentre compie prodigiose evoluzioni, in particolare dei salti stupefacenti effettuati con in groppa il più piccolo dei bambini, Ossie. Con l'aiuto di un disonesto e squallido poliziotto, animato da fortissimi sentimenti razzisti nei confronti dei nomadi, l'allevatore riesce ad impossessarsi illegalmente di Tir-na-nog.

Riconosciuto in tv dai bambini mentre gareggia in una corsa ad ostacoli, il cavallo viene successivamente recuperato dai due piccoli e lì comincia il loro viaggio verso il West e l'inseguimento da parte dell'allevatore, del poliziotto, ma anche di *papa* Riley e un gruppo di gitani che l'aiutano a recuperare i figli perduti. Meravigliosi, ai fini di possibili momenti di discussione o di scrittura personale da parte dei giovani cui si proponga questo film, sono i vari momenti del viaggio apparentemente senza meta dei due bambini. Ma chiaramente Tir-na-nog sa dove andare: i bambini lo intuiscono e si lasciano portare dalla nobile, maestosa e generosa creatura. Nel viaggio i due bambini giungono anche a sostare in un cinema, nel quale riescono a proiettare un film e ad offrire al cavallo popcorn e coca-cola. Immagmano di essere degli indiani braccati da cowboy, poi decidono invece di immaginarsi nei panni dei secondi, e nel loro peregrinare hanno modo di dormire sotto il cielo stellato e di rincuorarsi vicendevolmente, sperimentando i segni di una solidarietà tra bambini che si scambiano tra loro due, ma che ricevono anche da una bambina gentile che li aiuta nella loro fuga verso il West. I bambini sanno anche aiutarsi! Il cavallo durante il viaggio sosta davanti ad una statua della Madonna, e i bimbi si chiedono come mai li abbia portati lì, e sanno darsi una saggia risposta: 'Forse vuole che diciamo una preghiera!' Evidente il richiamo alla dimensione religiosa, presente tra i gitani. Alla fine del viaggio il magnifico destriero li fa giungere davanti alla tomba della mamma: devono prendere atto che non è più con loro, devono accettarne la morte, cosa che non ha fatto il loro padre. Di grande impatto emotivo sono le sequenze finali del film, quando i bambini, ma anche il loro padre e i suoi compagni, stanno per essere catturati dai poliziotti. Il cavallo si immerge nel mare e porta tra i flutti Ossie, che, in una scena di struggente e poetica tenerezza, nell'acqua del mare intravede la mamma: la sua mano dolcissima e i suoi vestiti leggeri fluttuano davanti al volto sorridente del bambino, che alla fine viene salvato da *papa* Riley.

Si diceva all'inizio come il film sia punteggiato da innumerevoli simboli.

Centrale è sicuramente il cavallo, bianco come la luna, che sembra essere generato dalle oscurità della notte. A partire da ciò che è possibile far esprimere ai bambini, ma non solo ai bambini, circa i significati che possono essere associati a questo animale, è possibile anche fare una ricerca che possa aiutare a connettere quanto le diverse culture e le diverse prospettive scientifiche suggeriscono al proposito e quanto viene invece suggerito dal film. Sarà così possibile mediare una lettura psicanalitica, secondo la quale il cavallo è una manifestazione dell'inconscio (Jung), oppure rappresenta la psiche, capace di trascendere l'umanità, oppure ancora l'epifania della forza dei desideri e delle passioni. Interessante è l'interpretazione che attribuisce al cavallo, quello di colore bianco in particolare, l'idea dell'istinto umano controllato, capace di promuovere lo sviluppo spirituale dell'uomo e di guidarlo ad elevarsi moralmente. Nel caso di questo film, il regale cavallo dal colore bianco, significativamente spuntato dall'oscurità della notte, è il simbolo di libertà per un popolo, quello gitano, che ha bisogno di spostarsi, e di distinguersi, affermando la sua differenza, nel contesto di una stanzialità retta da regole e limiti. Sarà bello riconoscere le tracce in fieri di queste suggestive interpretazioni in ciò che i bambini sapranno dire rispondendo a questa semplice domanda: 'quali sentimenti ti ispira il cavallo? Tir-na-nog quale significato ha nella storia che abbiamo visto? Che cosa è venuto a fare in quel gruppo di nomadi?'

Bellissimo da sviluppare è anche il tema del 'dono'. Nel film si vede *papa* Riley, che all'inizio del film non è capace di rapportarsi con il cavallo, perché - gli dice suo padre, il nonno dei bambini - egli ha 'perso il dono', dono che invece dimostra di possedere molto bene il bimbo più piccolo, che riesce a stabilire con l'animale un'intesa basata su un'intensa fiducia, alimentata da un'affettività reciproca. È come se il cavallo e il bambino si conoscessero da lunga data. 'Gli piaccio perché lui mi piace', dice con grande autenticità il piccolo Ossie all'inizio del film, quando il cavallo accetta di portarlo in groppa e dimostra subito di non avere paura assieme a lui. Tornando ai simboli, terra, acqua, aria e fuoco sono il perno dei momenti cruciali della vicenda: l'acqua del mare accoglie il bambino evocando l'archetipo della grande madre; la terra sa nascondere ai malvagi, e nello stesso tempo comunicare a chi vuole bene ai bambini, il loro cammino, attraverso tracce che solo i gitani sanno riconoscere. Di grande valore simbolico risulta essere il salto sul fuoco che Tir-na-nog compie con il suo giovanissimo conduttore, tra lo stupore del nonno e degli astanti. Anche il fuoco ha un ruolo centrale nel film: se fa compiere un salto stupefacente ad Ossie, segno di una resilienza necessaria a fronte della perdita della mamma, è danzando attorno al fuoco che *papa* Riley ritrova la sua identità, ed è il fuoco che riscalda le notti dei piccoli durante il loro viaggio verso il West, ed è di nuovo il fuoco che al termine del film brucia il carrozzone appartenuto

alla madre dei bambini, morta dando alla luce il secondo figlio, e il cui spirito viene così liberato, secondo la cultura nomade, proprio grazie all'incenerimento della sua dimora. Da notare infine come è nel fuoco che consuma il carrozzone che i due bambini vedono, solo loro, l'immagine del cavallo, un cavallo che sopravvive perché è ritornato nella Terra dell'eterna giovinezza. È una visione che li rende contenti, sereni, consapevoli che per la vita degli uomini e degli animali si può sperare in una continuità ove la morte è separazione dei corpi, ma anche rinascita, soprattutto spirituale.

Giovani 2011, come “generazione neet”?

RENATO MION¹

È un'impresa veramente ardua ragionare e riflettere in questi mesi attorno alla condizione giovanile, per evidenziarne un qualche tratto caratteristico che ne descriva le tendenze prevalenti nell'ambito dell'attuale dinamica sociale, caratterizzata oggi più che mai da una situazione così grave e diffusa da avvolgere tutti i settori della vita economica di questo Paese. Se infatti è già problematica e grave l'emergenza degli aspetti economici investiti dalla crisi, ancor più grave è la serie degli effetti che essa sta producendo sulle condizioni esistenziali delle famiglie e delle persone, minandone il senso stesso della vita e la perdita dei significati motivazionali più profondi che ne sostengono l'agire quotidiano. Assistiamo infatti all'aumento della cifra quotidiana dei suicidi di adulti, professionisti imprenditori e padri di famiglia, motivati esplicitamente dalle gravi difficoltà economiche. Dichiarano di togliersi la vita, nella previsione di fallimenti economici o perché oberati dall'impossibilità di far fronte a debiti ed insolvenze di giorno in giorno sempre più crescenti. Sono stati oltre una trentina gli imprenditori o i semplici operai che nel primo quadrimestre di quest'anno si sono tolti la vita a causa della crisi economica e del peggioramento della propria situazione personale. Il fenomeno è stato denunciato dalla Cgia di Mestre, che ne ha rilevato le cause soprattutto nella mancanza di liquidità, ma anche nella dolorosa coscienza della perdita della propria dignità, riscontrata in quasi tutti questi drammi: senza contare che molti imprenditori, a seguito del mancato pagamento da parte dei committenti, sono sprofondata nella crisi più profonda senza riuscire a risollevarsi².

1. La disoccupazione in Italia al mese di maggio 2012

A livello occupazionale i dati ISTAT non sono meno preoccupanti³.

La disoccupazione totale sale al 9,8%, mentre quella giovanile (15-24 anni), nel mese di maggio 2012, vola al 36,2%, in aumento dello 0,9% rispetto al mese precedente: più di 1 giovane su 3 è senza lavoro. È il tasso più alto dal gennaio 2004 (inizio delle serie storiche mensili), ma guardando le serie trimestrali è il più alto dal quarto trimestre 1992.

¹ Professore emerito, già Ordinario di Sociologia dell'Educazione presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² *Dall'inizio dell'anno 32 imprenditori suicidi*, “Avvenire”, 3 maggio 2012.

³ ISTAT, *Occupati e disoccupati - marzo 2012*, Roma, ISTAT, Statistiche flash, 2 maggio 2012, pp. 1-2.

Il numero dei disoccupati, pari a 2 milioni e 506 mila, è aumentato del 2,7% rispetto a febbraio (66 mila unità). Su base annua si registra una crescita del 23,4% (476 mila unità). L'allargamento dell'area della disoccupazione riguarda sia gli uomini che le donne. Il tasso di inattività si posiziona così al 36,7%, con una flessione di 0,1 punti percentuali in termini congiunturali e di 1,1 punti su base annua.

Tutto ciò conferma il trend di crescita già notato da Eurostat, l'agenzia statistica dell'Unione Europea, secondo cui i senza lavoro in Italia, che erano l'8,1% a febbraio 2011, sono saliti all'8,9% verso dicembre per sfondare la quota del 9% a gennaio 2012.

A preoccupare però in modo particolare è, soprattutto, la disoccupazione giovanile, di quella generazione cioè tra i 15 e i 24 anni, che a maggio è volata al 36,2% di senza lavoro, in aumento dello 0,9 punti percentuali sul mese precedente⁴, diffondendo nell'opinione pubblica quella immagine dei giovani di questa generazione che li ha connotati come i giovani della **“generazione Neet”** (= Not in employment, in education, in training). È ragionevole, plausibile, fondato un simile etichettamento?

Ovviamente una tale denominazione ha suscitato immediatamente, e non a torto, una varietà di discussioni e di prese di posizione, tra favorevoli e oppositori. Impropriamente ha toccato anche i dibattiti della politica, talora con accenti piuttosto coloriti⁵, quando invece si sarebbe dovuto trattare e deliberare nei loro confronti in maniera più seria, riflessa e argomentata. È vero che questo fenomeno sembra diffuso anche a livello europeo, ma la sua categorizzazione concettuale sembra eccessiva, specie se la si vuole generalizzare a tutta una popolazione e la si intende caricare di attributi etici, moralistici e comportamentali, che ne vogliono caratterizzare la dinamica sia personale che sociale. Lasciando per il momento sospesa la questione, allarghiamo la nostra analisi fenomenologica a livello europeo.

2. Il confronto con gli altri Paesi europei

È comune a tutta Europa il mal di lavoro, il cui tasso medio di disoccupazione totale al 10,9% ne rappresenta emblematicamente un record storico, rispetto al 10,8% del febbraio, quando invece un anno fa era al 9,9%⁶. L'Italia

⁴ ISTAT, *Indicatori di disoccupazione - serie storiche*, 2 maggio 2012; cfr. anche “Il Sole 24 Ore”, 2 luglio 2012.

⁵ DIAMANTI I., *La leggenda dei bamboccioni*, in “La Repubblica” 13 febbraio 2012; QUERZÈ R., *I disoccupati e la mobilità professionale*, in “Corriere della Sera-economia” 3 febbraio 2012.

⁶ SANTELLI F., *In un anno 500.000 disoccupati in più*, in “la Repubblica”, 3 maggio 2012, p. 22;

non è al livello dei vicini più virtuosi come Austria (4%) o Germania (5,6%), ma con il suo 9,8% fa comunque meglio della media, lontano dai valori delle pericolanti Spagna (24,1%) e Grecia (21,7%). Se però invece del dato generale si considera la disoccupazione giovanile, il nostro 36,2% diventa una delle peggiori performance del continente, appena inferiore a quella del Portogallo (36,1%) e ben al di sopra della media del 22,1% dell'Europa dei 27.

Eurostat. I problemi sul mercato del lavoro amplificati dalla crisi del debito sovrano colpiscono anche il resto d'Europa. Secondo Eurostat è stato eguagliato il record storico dell'aprile 1997. Nell'UE allargata a 27 i senza lavoro sono al 10,2%, come febbraio, ma nel 2011, a marzo, erano il 9,4%. Complessivamente nell'Eurozona, al mese di marzo c'erano 17,365 milioni di disoccupati che salgono a 24,772 milioni nell'intera UE. Rispetto a gennaio il numero dei disoccupati è aumentato di 169mila nella zona euro e 193mila persone nell'intera UE. Il tasso di disoccupazione più alto è quello registrato in Spagna (24,1%) seguita dalla Grecia (21,7% in gennaio). Tra marzo 2011 e marzo 2012, il tasso di disoccupazione maschile è passato dal 9,7% al 10,8% nell'Eurozona, quello femminile dal 10,2% all'11,2%. A marzo erano disoccupati 3,345 milioni di giovani sotto i 25 anni nell'Eurozona in aumento di 163mila unità. A marzo il tasso di disoccupazione era all'8,2% negli Usa e del 4,5% a febbraio, in Giappone.

Germania. I problemi sul mercato del lavoro non lasciano indenne neppure la locomotiva tedesca con il primo aumento di disoccupati da oltre un anno. Gli analisti si attendevano un calo del tasso al 6,7%, ma la disoccupazione è rimasta al 6,8% con 19mila persone in più costrette a stare a casa.

Italia. Tornando ai dati presentati dall'ISTAT emerge che il numero dei disoccupati, pari a 2,506 milioni di persone, aumenta del 2,7% rispetto a febbraio (66mila unità), mentre su base annua si registra una crescita del 23,4% (476mila unità). Gli inattivi tra i 15 e i 64 anni diminuiscono dello 0,3% (-40mila unità) rispetto al mese precedente. Il tasso di inattività si posiziona così al 36,7%, con una flessione di 0,1 punti percentuali in termini congiunturali e di 1,1 punti su base annua. Da questi dati emerge quindi che l'aumento del numero di disoccupati e del relativo tasso deriva principalmente dal fatto che coloro che prima erano inattivi ora sono in cerca di un lavoro.

Uomini e donne. La crescita della disoccupazione non risparmia nessuno, ma colpisce di più tra gli uomini dove i senza lavoro sono il 3,9% in più rispetto a

IOSSA M., *Disoccupazione record dal 2004. Giovani, 600mila senza posto*, in "Corriere della Sera", 3 maggio 2012, p. 8.

febbraio, ma il 23,4% in più sullo scorso anno. Appena migliore la situazione dell'impiego femminile: le disoccupate a marzo sono l'1,3% in più da febbraio, ma il 23,4% sullo stesso periodo del 2011. In particolare il tasso di disoccupazione maschile cresce di 0,3 punti percentuali nell'ultimo mese, portandosi al 9,0%; quello femminile segna una variazione positiva di 0,1 punti e si attesta all'11,0%. Rispetto all'anno precedente il tasso di disoccupazione maschile sale di 1,6 punti percentuali e quello femminile di 1,9 punti. L'inattività diminuisce dello 0,3% in confronto al mese precedente, coinvolgendo sia la componente maschile (-0,4%) sia quella femminile (-0,2%). Rispetto a dodici mesi prima, quindi, gli inattivi diminuiscono del 2,9%: in particolare, la componente maschile si riduce del 3,2% e quella femminile del 2,6%.

Occupazione. A marzo scorso, prosegue l'ISTAT, gli occupati sono 22.947mila, in diminuzione dello 0,2% rispetto a febbraio (-35mila unità) e dello 0,4% rispetto a marzo 2011 (-88mila unità). Il risultato è determinato dal calo dell'occupazione maschile. Il tasso di occupazione è pari al 57%, in diminuzione nel confronto congiunturale di 0,1 punti percentuali e di 0,2 punti in termini tendenziali. Il calo - sottolinea l'ISTAT - è in parte dovuto al fatto che gli occupati adulti restano più a lungo al lavoro, sia per l'allungamento della vita media che per gli interventi sul sistema pensionistico.

Tab. 1 - Tasso di disoccupazione totale in Europa

Austria	4,0	Cipro	21,0
Olanda	5,0	Polonia	10,1
Lussemburgo	5,2	Europa 27	10,2
Germania	5,6	Eurolandia (17)	10,9
Repubblica Ceca	6,7	Ungheria	11,2
Malta	6,8	Estonia (dicembre 2011)	11,7
Belgio	7,3	Bulgaria	12,6
Svezia	7,3	Slovacchia	13,9
Romania	7,5	Lituania (dicembre 2011)	14,3
Finlandia	7,5	Irlanda	14,5
Danimarca	8,1	Lettonia (dicembre 2011)	14,6
Gran Bretagna (gennaio 2011)	8,2	Portogallo	15,3
Slovenia	8,5	Grecia (gennaio 2012)	21,7
Italia	9,8	Spagna	24,1
Francia	10,0		

Fonte: Eurostat marzo 2012

3. La disoccupazione dei giovani in Europa e in Italia

I giovani sono la classe che sta pagando il prezzo più alto della crisi economica.

Nel febbraio di quest'anno il tasso di disoccupazione giovanile più basso è stato registrato in Germania (7,8%), seguita da Austria (8,2%) e Paesi Bassi (8,6%), mentre il più elevato è stato rilevato in Spagna (48,7%), e subito dopo in Grecia (47,2%) e Slovacchia (35,6%).

Ma già nel mese di aprile 2012⁷, a fronte di una disoccupazione totale del 24,4% la Spagna presentava una disoccupazione giovanile pari al 51,1%, mentre la Grecia le era di poco inferiore rispettivamente 21% e 50,5%. L'Italia si collocava terza con un 9,7% rispetto al 31,5%.

I giovani che hanno studiato si trovano avvantaggiati rispetto agli altri, tanto che, sempre tra i 15 e i 24 anni, il tasso di disoccupazione dei laureati è del 19,5% contro il 28,5% di chi ha solo la licenza media (dati riferiti al terzo trimestre 2011), mentre le ragazze rimangono ancora penalizzate più dei coetanei.

Tab. 2 - Tasso di disoccupazione totale e giovanile in alcuni Paesi

Disoccupazione	Totale	Giovan.	Disoccupazione	Totale	Giovan.
Spagna	24,4	51,1	Regno Unito	8,3	22,4
Grecia	21,0	50,5	Germania	5,7	7,8
Italia	9,7	31,5	U.S.A	8,3	7,8
Svezia	7,5	23,5	Giappone	4,5	8,5

Fonte: Eurostat gennaio 2012

I precedenti di un simile risultato appaiono straordinariamente premonitori, nelle riflessioni di A. Schizzerotto a commento del *Rapporto annuale 2010 dell'ISTAT* circa i risultati sull'occupazione giovanile. Dopo aver osservato che il tasso di occupazione era calato del -13,2%, mentre quello della disoccupazione dei giovani italiani dai 15-19 anni era salito al 20,2%, superiore di 3,7 punti alla media dell'UE e più che doppio rispetto a quello dei giovani tedeschi (9,2%), concludeva amareggiato: "Come stupirsi dunque, se un quarto (22,1%) dei giovani italiani di oggi si trova in condizioni di Neet, come li definisce il rapporto, ossia non lavorino, non ricerchino un impiego e non studino? Né particolare sorpresa desta il fatto che, malgrado i consistenti aiuti ricevuti dalle rispettive famiglie d'origine, i giovani d'oggi si sposino a età sempre più avanzate e che il lasso di tempo intercorrente tra l'inizio del primo impiego e la data del primo matrimonio si sia ormai attestato sui nove anni, di fronte a un intervallo di circa due anni registrato dai soggetti che giovani erano vent'anni or sono"⁸.

⁷ *Crisi, ecco la disoccupazione giovanile in Europa*, www.panorama.it>Economia, 21 aprile 2012.

⁸ SCHIZZEROTTO A., *La crisi della condizione dei giovani*, in "Jobtel", 7 giugno 2011; ISTAT, *I Neet, giovani che non lavorano e non studiano*, in ISTAT, *Rapporto annuale 2010*, Roma, ISTAT, 2011, pp. 143-148.

4. L'emergere di una nuova categoria di giovani: la "Generazione NEET"?

La denominazione di "Generazione Neet" era apparsa nella pubblicistica ordinaria già dal 2005, ma poi la categoria ha avuto una risonanza così elevata da diffondersi ampiamente, fino ad assumere oggi una connotazione che non passa inosservata, ma diventa oggetto di particolare attenzione⁹ anche dalla stampa e dagli altri mezzi di comunicazione più immediata.

Seguendo la definizione proposta dall'ISTAT nel suo Rapporto¹⁰ sono definiti **Neet** i giovani che non lavorano, non studiano e non risultano iscritti a corsi di durata non inferiore a 6 mesi o a 600 ore (*Not in employment, in education, in training*).

All'11 maggio 2012 i dati riportati da "Tuttoscuola" (11 maggio 2012) riferivano che quasi un italiano su cinque (il 18%) tra i 18 e i 24 anni aveva lasciato gli studi dopo il primo ciclo dell'istruzione superiore, ossia alla fine della terza media. Il dato del 2010, reso noto dall'Eurostat è nettamente superiore alla media dell'Unione Europea (14,1%) e lontanissimo dalla realtà degli altri Paesi fondatori: 7,1% in Lussemburgo, 10,1% in Olanda, 11,9% in Germania e Belgio, 12,6% in Francia. Ma in Spagna e Portogallo l'abbandono precoce degli studi è fenomeno che tocca quasi un giovane su tre: 28,7% dei portoghesi e 28,4% degli spagnoli. In ogni caso sono sempre i maschi a lasciare anzitempo la scuola più delle femmine. In Italia il 22% dei ragazzi contro il 15,4% delle ragazze. Dati che nella media europea sono rispettivamente del 16% contro il 12,1%.

Mentre in Slovacchia si ha il 93,2% di studenti che completano almeno il ciclo di scuola secondaria, seguita dalla Repubblica Ceca (91,9%) e dalla Polonia (91,1%), in Italia invece arriva al diploma di maturità il 76,3% dei giovani: il 72,6% dei maschi e l'80,2% delle femmine. Anche qui il dato italiano è inferiore alla media europea: 79% (76,2% degli uomini e 81,8% delle donne).

Su questo sfondo culturale trovano buon terreno quei due milioni circa di Neet, di cui ci stiamo occupando.

4.1. Le rilevazioni della Banca d'Italia

Dalle rilevazioni della Banca d'Italia¹¹, nel periodo 2005-08 i Neet tra 15 e 29 anni erano poco meno di 2 milioni, pari al 20 per cento della popolazione nella stessa fascia d'età; nel 2010 sono diventati 2,2 milioni, circa il 23,4%. L'aumento

⁹ BASSI G., *La generazione "Neet"*, in "Il Sole 24Ore", 20 aprile 2011; *Generazione Neet: La storia di Davide e Sophie*, in "Corriere della Sera", 21 novembre 2010; MARAFIOTI A., *Generazione Neet*, in "Peace Reporter", 27 maggio 2010.

¹⁰ ISTAT, *Noi Italia 2011, cento statistiche per capire il Paese in cui viviamo*, Roma, ISTAT, 2011.

¹¹ BANCA D'ITALIA, *Economie Regionali n.23*, Roma, Banca d'Italia, novembre 2011.

è stato più marcato nel Nord e al Centro, meno pronunciato nel Mezzogiorno, dove tuttavia l'incidenza di giovani Neet era vicina al 30% già prima della crisi. L'incidenza dei Neet tra le donne supera il 26%, contro il 20% degli uomini.

Nel 2010 tra i giovani non diplomati l'incidenza dei Neet era pari al 24,8%, contro il 21,9% di quelli con il diploma. Tale percentuale è superiore anche nella fascia di età dei meno giovani (25-29 anni), dove invece è più frequente la presenza di diplomati. Se si analizza la fascia d'età fino ai 35 anni, la quota di Neet tra i laureati risulta del 20,5%. Nelle Regioni del Nord tale quota è meno del 15%, mentre al Sud si raddoppia, oltre il 30%. Tali giovani nella maggior parte dei casi, quasi 2 su 3, vivono in famiglia con almeno un genitore; nel Mezzogiorno questo accade per oltre tre Neet su quattro. La quota di Neet che vivono in una famiglia in cui nessuno dei componenti lavora supera il 25 per cento. Rispetto al 2008 tale quota oggi è aumentata in Italia di 3 punti percentuali, soprattutto al Centro e al Nordest.

Prima della crisi, tra il 2007 e il 2008, il 32% dei giovani Neet riusciva a trovare lavoro nei 12 mesi successivi. In seguito il tempo dell'attesa è aumentato: solo il 28,8 per cento dei giovani che erano Neet nel 2009 usciva da tale condizione un anno dopo. Tra il 2008 e il 2010 l'inserimento nel lavoro era calato dal 74,5% al 69,5%, mentre il passaggio verso attività formative era aumentato dal 25,5% al 30,5%, quasi a indicare l'accresciuta coscienza giovanile della necessità di una formazione ulteriore.

4.2. Le rilevazioni dell'agenzia "Italia-Lavoro"

Se scendiamo ad un'analisi di questo fenomeno in ambito italiano, appaiono indicative anche le osservazioni dell'agenzia Italia Lavoro sulla sua diffusione nel nostro Paese¹². Concentrati al Sud, si afferma, ma anche in alcune province del Centro e del Nord, la maggior parte di questi giovani è inattiva e ha la licenza media o un diploma superiore. In Italia sono oltre due milioni – per la precisione 2.043.615 nel 2009 – i giovani tra i 15 e i 29 anni che non hanno trovato un posto di lavoro e non proseguono negli studi. In parte risultano del tutto inattivi e in parte alla (vana) ricerca di un'occupazione.

Al di là del dato numerico complessivo calcolato dall'ISTAT, uno studio dello staff statistico di **Italia Lavoro** per la prima volta ha analizzato il fenomeno in profondità fornendo alcuni spaccati inediti. Come è ovvio l'incidenza del 21,2% di Neet sulla popolazione giovanile (56,5% femmine e 43,5% maschi) è una media che riassume situazioni assai differenti. Anzitutto sul piano territoriale il Sud fa registrare un valore di oltre 30 punti fino a toccare il

¹² RICCARDI F., *Chi non studia, né lavora. Ecco la mappa dei "neet" italiani*, in "Avvenire", 2 aprile 2011.

33,3% nel caso delle femmine e il 27,4% per i maschi. Sono valori doppi e anche più rispetto ai tassi delle altre ripartizioni territoriali, con il Nordest al 13,2% di media, il Nordovest al 15,4% e il Centro al 16,1%. Il fenomeno è quindi fortemente concentrato al Sud, come viene confermato dall'analisi della situazione nei singoli territori. Le prime 35 province per tasso di giovani Neet sono infatti del Sud, con il record di Napoli (37%), Catania (36,4%), Brindisi (36,3%) e Palermo (36,3%). In parallelo si affiancano i dati delle Regioni, Campania (33,5%), Sicilia (33%), Calabria (28,8%) e Puglia (28,6%).

Tab. 3 - Distribuzione dei giovani Neet per zone geografiche (in %)

	Nord-Ovest	Nord-Est	Centro	Sud
Maschi	12,6	9,2	13,3	27,4
Femmine	18,3	17,2	19,0	33,3
Media	15,4	13,2	16,1	30,3

Fonte: Elaborazione di Italia Lavoro su dati ISTAT

Il problema non si riferisce solo alla "questione meridionale". Anche al Centro e al Nord vi sono zone con tassi comunque rilevanti, superiori ai 18 punti che si collocano a ridosso dei dati più critici, come si rilevano a Frosinone, Massa Carrara, Rieti, Livorno, Chieti, Imperia, Gorizia, Terni, Latina, Ascoli Piceno. Tra le migliori invece spiccano Lucca (7,7%), Bologna, (9,3%), Padova (9,8%) e Bolzano (9,8%).

All'interno del continente Neet osserviamo inoltre i giovani che sono alla ricerca di un'occupazione (42,3%) e quelli invece del tutto inattivi (57,7%). A livello regionale, la percentuale più alta di giovani inattivi si registra in Calabria (71,1%), Campania (67,7%), Puglia (61,2%) e Sicilia (61,1%); al Nord il Trentino Alto Adige (60,3%). Invece per quella dei giovani Neet in cerca di occupazione, i valori più alti si registrano nelle Marche (58,9%) e in Piemonte (54,8%).

Rispetto al *genere* sono in stato di inattività il 72% delle donne rispetto al 28% di quelle in cerca di occupazione. Qualche sorpresa emerge rispetto al titolo di studio posseduto, e cioè sono Neet il 7,9% dei giovani con diploma di scuola superiore e l'8,9% quelli con la sola licenza media, con punte del 15,6% in Campania, Puglia, Sardegna e Sicilia. Relativamente pochi e con scarse differenze territoriali sono invece i Neet laureati (2,1%).

4.3. I giovani Neet italiani nel "Rapporto ISTAT 2010"¹³

Nel 2010 i giovani Neet tra i 15 e i 29 anni sono poco più di 2,1 milioni, circa 134 mila unità in più rispetto all'anno precedente (+6,8 per cento). Dopo

¹³ ISTAT, *I Neet, giovani che non lavorano e non studiano*, in ISTAT, *Rapporto annuale. La situazione del paese nel 2010*, Roma, ISTAT, 2011, pp. 143-148.

un periodo in cui il fenomeno aveva mostrato segnali di lieve regressione (tra il 2005 e il 2007 si era passati dal 20,0 al 18,9 per cento), la crisi ha peggiorato la già limitata capacità del sistema di coinvolgere i giovani dal punto di vista lavorativo, cosicché la quota di quelli che si trovano al di fuori del circuito formazione-lavoro sale dal 20,5% del 2009 al 22,1% del 2010. A livello nazionale è disoccupato un terzo dei Neet e una giovane donna su quattro.

Nonostante l'incidenza del fenomeno continui a essere più diffusa tra le donne (il 24,9%) tra i residenti nel Mezzogiorno (30,9%) e tra i giovani con al più la licenza media (23,4%), l'incremento osservato tra il 2009 e il 2010 ha colpito maggiormente i giovani del Nordest (+20,8%), gli uomini (+9,3%) e quanti hanno un diploma di scuola secondaria superiore (+10,1). Aumenta, tra i giovani Neet, anche la componente straniera che, nel 2010, raggiunge il 14,7% del totale dei Neet, con un incremento, rispetto al 2009, di quasi 50 mila unità (+17,8%).

Il confronto europeo mette in luce come, nel 2009, la quota dei Neet in Italia (20,5%) sia significativamente superiore alla media europea (14,7%) e prossima solamente a quella spagnola (20,4%). A differenza degli altri paesi, la condizione di Neet in Italia è in buona misura riconducibile all'area dell'inattività piuttosto che a quella della disoccupazione, anche perché la maggioranza resta Neet per almeno due anni e più della metà proviene dalla classe operaia, evidenziando ancor più **una situazione di preoccupante scoraggiamento da parte dei giovani italiani**.

Ciò si riflette anche nell'uso del tempo libero che presenta caratteristiche particolari. I Neet partecipano meno degli altri alle attività delle associazioni di volontariato, o di altra natura; il loro stile di vita rischia di non essere del tutto salutare: infatti, mentre chi lavora o studia fa sport in oltre il 50% dei casi (quasi il 60% tra gli studenti), tra gli inattivi neppure uno su quattro pratica abitualmente attività sportive.

Infine, l'esclusione dal circuito formativo e lavorativo si associa anche a più bassi livelli di soddisfazione nelle relazioni familiari e in quelle con gli amici, soprattutto tra i Neet con più basso titolo di studio. Ne deriva che la situazione stessa di Neet, al di fuori di adeguati stimoli culturali e lavorativi, rischia di far entrare questi giovani in un processo di depauperamento culturale e di devitalizzazione sociale, che sarà tanto più accentuato quanto più la condizione si protrarrà nel tempo.

4.4. La ricerca "Eurofound" 2012

Recentemente sulla Rivista "Magazine" dell'Enciclopedia Treccani, in data 8 febbraio 2012, appariva uno studio intitolato "*L'Europa studia il fenomeno NEET, per cercare risposte*".

Si riferiva al fatto che all'inizio di gennaio la *European Foundation for improvement of living and working conditions*¹⁴ aveva pubblicato l'anteprima di una ricerca europea sui giovani tra i 15 e i 24 anni che vivono una condizione di inattività sociale quasi completa "non studiano, non lavorano e non sono impegnati in attività formative", come i corsi di aggiornamento o di formazione continua. La pubblicazione definitiva veniva preannunciata per la fine dello stesso anno.

Fatta eccezione per il Lussemburgo, nei 27 stati membri dell'Europa sono circa il 12,8%, sette milioni e mezzo, i giovani che si trovano in questa condizione, anche se la percentuale di ragazzi Neet nei diversi stati cambia in modo rilevante dall'uno all'altro. Il fenomeno tocca la punta massima in Bulgaria (21,8%) seguita a breve distanza dall'Italia che si attesta appena sotto il 20%. Agli estremi opposti dell'elenco la condizione dei giovani appare invece decisamente migliore nei Paesi Bassi dove il fenomeno Neet coinvolge appena il 4,4% della popolazione tra i 15 e i 29 anni.

Le cause di tale fenomeno risultano assai complesse e variegata. Fattori di rischio appaiono infatti il basso livello di istruzione, la rottura della famiglia per effetto della separazione o divorzio, il vivere in zone depresse, avere genitori disoccupati, soffrire di una qualche disabilità o essere immigrati. L'indagine oltre che a indagare sulle cause del fenomeno, ne pone in rilievo anche i costi economici e sociali: si parla infatti di una perdita quantificabile in 90 miliardi di euro l'anno (16 miliardi per l'Italia). Assai più preoccupante però è certamente quell'altro fattore più esistenziale che è *l'atteggiamento di totale sfiducia nelle istituzioni*, che i giovani Neet presentano e che si riflette nella non partecipazione politica, nella mancanza di interesse ad impegnarsi nella vita sociale e associativa, nella scarsa fiducia nelle istituzioni civili e politiche e addirittura nella legittimità degli stessi sistemi democratici.

La pubblicazione dei nuovi bollettini ISTAT (marzo 2012), rileva che la disoccupazione in Europa, a livello generale è salita a 9,5% e quella giovanile (15-24 anni) è cresciuta ancora di due punti, e cioè al 35,9%. Si tratta di un fatto grave, ma il dato potrebbe essere meno negativo se ci trovassimo di fronte a una realtà dinamica, in forte movimento, di giovani che superando scoraggiamenti depressivi, manifestassero iniziative di coraggiosa intraprendenza imprenditoriale, o almeno entrassero in settori formativi per farsi trovare attrezzati non appena ci sarà l'inversione della curva.

A ciò si aggiunga, il *Rapporto 2011 dell'ILO*, (*Istituto internazionale per il lavoro* legato alle Nazioni Unite), presentato al G20 che prevedeva per l'Italia un "allarmante" aumento di Neet, visto che alla fine dell'anno scorso il tasso di

¹⁴ EUROFOUND, *Young people and NEETs in Europe: First findings*, 2011, in <http://www.eurofound.europa.eu/publications/htmlfiles/ef1172.htm>

disoccupazione giovanile era ancora al 32,6%¹⁵. L'ILO però avvertiva pure che "seri problemi esistono anche circa la qualità dello stesso lavoro". Dall'inizio della crisi, infatti, la proporzione dell'occupazione a tempo determinato e a tempo parziale è aumentata fino a raggiungere rispettivamente il 13,4% e il 15,2% dell'occupazione totale, osservando però che il 50% del lavoro a tempo parziale e il 68% del lavoro a tempo determinato non è frutto della libera scelta dei lavoratori, quanto è una scelta obbligata, costretti dalla necessità di un sia pur debole guadagno. Infine, appena qualche settimana fa è uscito il *Rapporto ILO 2012 sulle tendenze mondiali dell'occupazione giovanile*, il quale confermava i dati precedenti, arricchendoli di ulteriori dettagli¹⁶. Il tasso globale della disoccupazione giovanile rimane, nel 2012, al suo massimo livello dall'inizio della crisi e non ci si aspetta una diminuzione almeno fino al 2016. Il 12,7% della manodopera globale giovanile rimarrà disoccupata quest'anno, dato rimasto invariato rispetto al picco massimo della crisi raggiunto nel 2009 e leggermente superiore a quello dell'anno passato, che si attestava al 12,6 per cento. I giovani continuano ad essere le principali vittime della crisi occupazionale. Viste le tendenze attuali, il Rapporto precisa, sono poche le speranze di vedere un sostanziale miglioramento delle loro prospettive di impiego nel breve termine. In totale sono 75 milioni i giovani tra i 15 e i 24 anni senza lavoro, un aumento di circa 4 milioni dal 2007. Oltre tutto, si osservava ancora, a livello globale, un giovane ha circa tre possibilità in più di essere disoccupato rispetto ad un adulto. Ma soprattutto aumentano i giovani sfiduciati, che per rassegnazione smettono di cercare lavoro.

In conclusione, il fenomeno sta preoccupando tutta l'Europa, in questo momento di recessione ancora profonda, ma in Italia in particolare sta diventando ancora più dirompente, sotto tutti i punti di vista, soprattutto per il ripetuto evidenziarsi di *una generazione disincantata, scoraggiata, priva di prospettive, che si ritiene "senza speranza"*, che vive alla giornata, costretta a rimanere per lungo tempo in continua dipendenza dalla famiglia di origine, senza riuscire a realizzare progetti per costruirsi una propria, o in qualche modo sostenuti da una motivata intraprendenza e spirito di iniziativa in vista della creazione di una propria vita autonoma.

Lo abbiamo osservato nelle varie indagini e Rapporti. La stessa "Italia Lavoro"¹⁷ ha rilevato che, tra i motivi della inattività, un'alta percentuale è costituita da *scoraggiati* (9,3%, rispetto al 4,3% della media europea), e cioè da giovani che non

¹⁵ *Non c'è lavoro e i giovani non lo cercano più*, in "La Repubblica" 2 maggio 2012.

¹⁶ ILO, *Tendances mondiales de l'emploi 2012*, Genève, 22 mai 2012 (Comunicato Stampa); <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public> del 24 maggio 2012; *Giovani stanchi di cercare lavoro*, in "L'Osservatore Romano", 23 maggio 2012.

¹⁷ STAFF STATISTICA STUDI E RICERCHE SUL MERCATO DEL LAVORO, *Giovani generazioni al lavoro. Gli inattivi e gli scoraggiati*, Roma, Italia Lavoro, 2009, pp. 53-65.

cercano il lavoro perché pensano di non riuscire a trovarlo, pur volendo investire in esso le proprie energie. Viene confermato anche dall'analisi della serie storica (2000-2009) degli scoraggiati dove questa quota è cresciuta dal 3,1% al 9,3%, soltanto a partire dal 2004. Su questo piano c'è ancora molto lavoro da fare.

Può tuttavia offrire *motivi di speranza* quella serie di provvedimenti che sembrano avviarsi dagli stati europei, per contrastare l'inattività dei giovani e favorire il loro reinserimento nel mondo della formazione o del lavoro. Tre sono le direzioni verso le quali si progetta di lavorare e cioè, innanzitutto, rafforzare le iniziative contro la dispersione scolastica attraverso politiche di una più efficace integrazione scolastica, in secondo luogo migliorare i processi che possono facilitare il passaggio dalla formazione al lavoro (quali ad esempio incentivi ai contratti di apprendistato) e infine procedere al supporto finanziario di quelle imprese che avviano progetti di assunzione di manodopera giovanile.

Nel nostro Paese una via di immediata soluzione, potrebbe essere oggi nella particolare congiuntura economica, quella di istituire a livello nazionale un fondo di solidarietà per l'erogazione di mutui in favore di piccoli e medi imprenditori in chiara situazione di difficoltà economica e finanziaria e privi di accesso al credito bancario o ai quali sono stati revocati affidamenti da parte di banche o intermediari creditizi.

Anche se tutti gli Stati europei si sono attivati in questa impresa, i dati relativi all'efficacia di tali azioni politiche non sono ancora disponibili, però la preoccupazione deve tuttavia restare alta e vigile, perché si tratta di un fenomeno che rappresenta una tra le sfide più rilevanti del nostro Paese.

5. È teoreticamente legittimo quindi parlare di una "Generazione Neet"?

Per ritornare alla domanda iniziale ci è d'obbligo anche solo avviare alcune riflessioni di stimolo, che hanno la loro legittimità nel fatto che il parlare di "generazioni" è oggi diventato abbastanza comune. In che senso allora se ne può discutere? Un tale problema non è nuovo nella teorizzazione sociologica di questi ultimi decenni¹⁸, partendo dall'opera classica di Mannheim¹⁹ e le altre

¹⁸ BERTOCCHI F., *Sociologia delle generazioni*, Padova, Cedam, 2004; CAVALLI A., *Generazioni*, in AIS (Associazione Italiana di Sociologia), (Ed.), *Mosaico Italia. Lo stato del paese agli inizi del XXI secolo*, Milano, F. Angeli, 2010, pp. 76-78; DIAMANTI I., (Ed.), *La generazione invisibile*, Milano, Il Sole24Ore, 1999; SCANAGATTA S., (Ed.), *Generazione virtuale*, Roma, Carocci, 1999; QUART A., *Generazione R*, Milano, Sperling & Kupfer, 2003; BAGOZZI F., *Generazione in ecstasy*, Torino, Gruppo Abele, 1996; GARELLI F., *La generazione della vita quotidiana*, Bologna, Il Mulino, 1984.

¹⁹ MANNHEIM K., *Sociologia della conoscenza*, Bologna, Il Mulino, 2000, (I ed. 1928); ID., *Le generazioni*. Bologna, Il Mulino, 2008.

successive di Dilthey (1947)²⁰, di Ariès (1989)²¹, di Achenbaum (1993) e di Cavalli (2010), possiamo rilevare due tipi di approccio a questo concetto, quello positivista della scuola francese (Attias-Donfut, 1991)²² e quello romantico-storicistico della scuola tedesca (Mannheim, 2000).

La prima più positivista è concentrata sull'aspetto quantitativo della durata demografica di una generazione (la generazione come "gruppo di età"); la seconda invece più orientata ad un approccio qualitativo considerava generazione coloro che hanno la stessa età biologica e che insieme condividono una medesima esperienza di avvenimenti storici. Questi soggetti costituiscono una generazione perchè sono uniti dal "legame di generazione", sono collocati nello stesso spazio sociale e condividono esperienze individuali e collettive analoghe. Ciò che "fa" dunque una generazione non è solamente il fatto che i membri siano nati nello stesso periodo di tempo, ma è anche, e soprattutto, la condivisione di una stessa problematica storica, di un nucleo di esperienze e di cultura, oltre che un comune coinvolgimento nelle stesse dinamiche sociali.

In questo ultimo senso allora si potrebbe avanzare l'ipotesi di una corretta definizione circa la "**Generazione Neet**", in quanto questi giovani hanno una medesima età biologica (15-24 anni; 15-29 anni; 15-34 anni-IARD), e stanno vivendo la medesima situazione di precarietà lavorativa ed insieme esistenziale (oggi piuttosto *in depressione*). Oltre tutto il loro peso economico e politico è tutt'altro che statisticamente irrilevante, ma soprattutto è accompagnato da una accresciuta e diffusa coscienza comune, rafforzata assai velocemente dalla rapidità della "Rete" (twitter, facebook, YouTube, blog, ecc.). Siamo pure convinti della necessaria cautela circa l'uso di questa proposta, in ragione sia delle difficoltà teoretiche a cui va incontro sia del rischio di generalizzazione indebita, tuttavia, concordiamo con l'ipotesi di Cavalli che sostiene: "In assenza di un metodo rigoroso per fare emergere il fenomeno della "generazione" dai dati di survey, possiamo fare congetture sulle differenze generazionali e poi cercare pezzi d'appoggio per argomentare la plausibilità di tali congetture" (pp. 76-77).

In questa linea infatti l'autore si azzarda ad ipotizzare per l'Italia una tipologia di generazioni con le quali descriverne in successione le diverse fasi di sviluppo in quest'ultimo mezzo secolo.

²⁰ DILTHEY W., *Le monde de l'esprit, t.1: Histoire des sciences humaines*, Parigi, Aubier-Montaigne, 1947 (I. ed. 1875).

²¹ ARIES PH., *Generazioni*. Voce dell'*Enciclopedia Einaudi*, Torino, Einaudi, 1979, vol. 4, pp. 557-563.

²² ATTIAS-DONFUT C., *Génération et âges de la vie*, Parigi, Puf, 1991.

1. *La generazione dei "grandi vecchi"*, di coloro che hanno oggi più di 85 anni, sono coloro che avevano almeno 15 anni all'inizio della II guerra mondiale e quindi si sono formati nel clima della guerra, della caduta del fascismo e della resistenza. Se vogliamo darle un nome, la chiameremo la «*generazione della guerra e della resistenza*».
2. *La seconda generazione* che si è formata nel periodo della ricostruzione e del decollo industriale, tra il 1945 e il 1960, periodo di grandi tensioni, ma anche di grandi aspettative. È formata da coloro che hanno attualmente grosso modo dai 65 agli 80 anni. La chiameremo la «*generazione della ricostruzione*».
3. *La terza generazione è quella del '68 e degli «anni di piombo»* fino all'assassinio di Aldo Moro, una generazione segnata dai movimenti collettivi sia per i «militanti», sia per i semplici spettatori o, talvolta, vittime. I più giovani hanno oggi 50 anni, i più anziani arrivano a 65. È chiaramente la «*generazione del '68 e degli anni di piombo*».
4. *La quarta generazione* si è formata nel clima della caduta del muro di Berlino e, in Italia, nella fase di «tangentopoli». È la generazione che ha assistito alla caduta delle dittature, e, in Italia alla fine del «bipartitismo imperfetto» e al distacco dalla politica. È composta essenzialmente dai trenta-quarantenni. In Italia è la «*generazione disillusa*».
5. Infine, è assai probabile che l'11 settembre 2001, anche se riguarda un evento che è accaduto al di là dell'oceano, segni un'altra svolta nella successione delle generazioni. Chi ha oggi da 20 a 30 anni si è formato intorno a quella data in un clima caratterizzato da un nuovo senso di insicurezza. Potremmo appunto chiamarla la «*generazione dell'insicurezza e della globalizzazione*»²³.

Sulla base di queste premesse, peraltro autorevolmente fondate, non risulterà quindi atipico attribuire la categoria di "**generazione Neet**" a quei giovani, caratterizzati da quegli attributi che sono stati oggetti della nostra articolata disanima in queste riflessioni, e che sono ormai entrati anche nel linguaggio degli statistici e dei sociologi del lavoro. Una cautela doverosa è quella di non caricare questa denominazione di valenze etiche o di giudizi critici affrettati circa il valore sia umano che strutturale di questa fascia di popolazione, che sta vivendo una crisi difficile, peraltro sconosciuta alla generazione dei propri padri.

²³ CAVALLI A., *Generazioni*, in AIS (Associazione Italiana di Sociologia), (Ed.), *Mosaico Italia. Lo stato del paese agli inizi del XXI secolo*, Milano, F. Angeli, 2010, pp. 76-78.

6. Conclusioni e prospettive di intervento

Se, riferendoci sempre alla serie dei dati presentati sulla situazione lavorativa dei giovani di questa generazione, dall'approccio teoretico, ***spostiamo la nostra attenzione su quello più operativo e politico, ci sembra che possano aprire orizzonti più fiduciosi*** le riflessioni apparse sulla rivista "Sociologia del Lavoro" n. 124, tutta dedicata al tema del "Lavoro e condizione giovanile in Europa e in Italia"²⁴.

In un intervento molto accurato e suggestivo dagli orizzonti italiani ed europei, R. Rizza, dopo un'analisi approfondita e documentata della situazione occupazionale dei giovani del nostro Paese, si impegna nella presentazione di una serie di prospettive concrete sulle quali, soprattutto in questo tempo di crisi, concentrare prioritariamente gli sforzi di tutte le istituzioni politiche ed economiche²⁵.

Preso atto che i giovani sono il segmento debole del mercato del lavoro italiano, proprio perché soffrono un tasso di occupazione inferiore rispetto agli adulti, livelli di disoccupazione superiori e sono colpiti in misura maggiore dall'instabilità delle carriere lavorative, l'idea che i contratti a termine possano fungere da strumento per erodere il dualismo nel mercato del lavoro sembra per effetto della crisi ormai fallita. Anche se il contratto a tempo determinato è in grado di accordare un vantaggio rispetto al prolungarsi dello stato di disoccupazione, è dimostrato che ripetuti episodi di occupazione a termine finiscano per segnare negativamente il giovane lavoratore, strutturando invece spirali di intrappolamento. Infatti una prima occupazione sottoqualificata condiziona negativamente la successiva carriera lavorativa come uno stigma che impedisce per sempre l'accesso ad attività coerenti con il titolo di studio.

Ma se gli interventi dal lato dell'offerta paiono mostrare la loro debolezza e le iniziative fondate soprattutto sulla intraprendenza non sembrano sufficienti per diminuire lo svantaggio dei giovani nel mercato del lavoro italiano e la loro crescente precarietà sociale, sembra invece aprire vie di intervento il *puntare sulla capacità di innovazione delle imprese e sulla qualificazione mirata della domanda di lavoro*.

Un secondo aspetto sul quale intervenire è quello relativo alla *difficile transizione scuola-lavoro*. Negli ultimi decenni abbiamo assistito a due fenomeni:

²⁴ BLOSSFELD H.P. - HOFACHER D. - RIZZA R. - BERTOLINI S. (Edd.), *Giovani, i perdenti della globalizzazione? Lavoro e condizione giovanile in Europa e in Italia*, Milano, F. Angeli, 2011.

²⁵ RIZZA R., *La vulnerabilità dei giovani nel mercato del lavoro italiano: dinamiche e persistenze*, in BLOSSFELD H.P. - HOFACHER D. - RIZZA R. - BERTOLINI S. (Edd.), *Giovani, i perdenti della globalizzazione? Lavoro e condizione giovanile in Europa e in Italia*, Milano, F. Angeli, 2011, pp. 117-147.

un prolungamento del periodo di istruzione-formazione e un allungamento dei tempi di ricerca del primo lavoro.

Il primo fenomeno è legato alla componente femminile, che investe sempre più nell'incremento del proprio capitale umano.

Il secondo si spiega con quelle strategie di solidarietà intergenerazionale per cui i genitori sono disposti a compiere sacrifici affinché i figli possano accedere a posizioni lavorative congrue con il titolo di studio acquisito, a costo di lunghi periodi di attesa. Però l'innalzamento del livello di istruzione ha visto un aumento delle difficoltà di inserimento professionale, anche se questi giovani corrono minori rischi di restare disoccupati a lungo rispetto ai meno istruiti. Infine anche l'inefficacia del capitale formativo per trovare lavori di qualità ha portato molti giovani ad abbandonare il circuito della formazione e ad entrare, come abbiamo visto, nella categoria dei Neet.

Tutto ciò però ha una serie di conseguenze assai pesanti, di cui i giovani devono essere avvertiti e cioè che la fuoriuscita dal circuito occupazionale e formativo è molto pericolosa, perché quanto più lunga è questa fase di "sospensione" tanto più difficile è il rientro sia nel mercato del lavoro, sia nel perimetro della formazione. Per questo c'è bisogno da una parte di esempi e di impegni positivi, di politici qualificati e che siano davvero attenti al bene comune; di istituzioni più moderne ed efficienti, di scuole incentrate sulla cultura del merito e dell'innovazione, di una società che torni a produrre posti di lavoro pur rivedendo i suoi parametri di sviluppo. Però dall'altra anche i giovani devono fare la loro parte, non coltivando attese irrealizzabili; operando scelte formative più concrete, più in linea con i possibili sbocchi occupazionali, attivandosi per dare il meglio di sé nelle diverse circostanze.

PERLA L., *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*, Ed. F. Angeli, Milano, 2011, pp. 204.

Dove sono finiti i maestri?

È la domanda che si pone l'autrice in apertura al testo.

Maestro viene da *magis*, che esprime in grado assoluto un di più, un superare, un eccellere. La caratteristica di eccellere sta in una maestria pratica, che non predilige precetti, ma *habitus* informali maturati attraverso una relazione e un contatto ripetuti, con uno stile personale.

La magistralità, intesa come l'agire del maestro, è il tentativo di una persona che apre al mondo della vita l'allievo, che si esperisce nei gesti e nelle parole di una relazione magistrale.

Maestria, maestro, magistralità sono parole dense, scrive l'autrice, che hanno il loro significato attorno alle qualità personali dell'insegnante e all'*expertise* didattico e disciplinare. Qualità e azioni che si esplicano con la voce, con l'esempio, ma anche con il silenzio.

Sono questi i presupposti epistemologici dai quali prende avvio il testo, tuttavia esplorare l'eccellenza appare un sentiero difficile, soprattutto perché essa è radicata nell'implicito, nel tacito dei saperi esperti degli insegnanti.

Le pratiche didattiche sono mobilitate da una logica che non si comprende nell'immediato e che la stessa autrice definisce didattica dell'implicito, una didattica costituita da repertori latenti, *habitus* e credenze dell'insegnante.

Riuscire ad illuminare questa, l'essenza implicita, è la tesi sostenuta nella ricerca empirica, che ha coinvolto oltre un centinaio di insegnanti esperti, con almeno dieci anni di insegnamento, attraverso il coinvolgimento in interviste elucidative, l'album dei ricordi di scuola e infine, utilizzando il *software* di analisi qualitativa *Nvivo* (tipico *Qualitative Data Analysis Software*), il gruppo di ricerca ha condotto una approfondita analisi e codifica sui materiali recuperati.

L'intervista aveva la finalità di ricostruire l'azione, chiarire e spiegare i significati dei metodi di insegnamento agiti dai docenti; l'album di scuola è stato lo strumento con il quale si rievocavano in forma scritta gli insegnanti eccellenti avuti.

Nonostante i molti ricordi, pochi sono i maestri eccellenti nella memoria degli insegnanti, pochi sono quelli che hanno lasciato indelebili ricordi, netti e ai quali gli insegnanti vorrebbero immedesimarsi, mentre praticano la loro didattica.

In questo articolato itinerario empirico si rintracciano dei metodi e delle strategie del "far lezione" degli insegnanti maestri e che quasi inconsapevolmente si ritrovano negli insegnanti intervistati. La magistralità della lezione appare attraverso una *lectio quaestio*, ovvero presentazione di un problema, discussione dei pro e contro e soluzione dello stesso. Questo modo di insegnare passa attraverso la comunicazione dell'insegnante, nonché attraverso la relazione dello stesso con gli studenti, intesa nella sua sfera multipla e sfaccettata compresa la corporeità dello stesso insegnante.

Il percorso di ricerca tenta di mettere in rilievo una teoria emergente dell'eccellenza dell'in-

segnamento, dei *referenziali della magistralità*: l'*habitus* alla ricerca e la *lectio magistri*, una sapienza euristica, una conoscenza profonda, la cura delle espressioni e dei rituali.

Essi sono temi che abitano le pratiche docenti e che spesso costituiscono quello stile magistrale che è connotato nei pensieri, parole, gesti e azioni dell'insegnante.

G. Gola

FONDAZIONE ISMU, *Diciassettesimo Rapporto sulle migrazioni 2011*, Milano, Franco Angeli, 2012, pp. 359.

Sul piano mondiale gli ultimi dieci anni hanno assistito a una notevole crescita dei migranti con un balzo in avanti di 64 milioni per cui al presente essi ammontano complessivamente a 214 milioni. I giovani che studiano in un Paese estero hanno raggiunto una cifra considerevole, cioè 3,7 milioni. Inoltre, le persone in fuga assommano a ben 43,7 milioni e i rifugiati superano i 15 milioni. In sintesi, nell'ultima decade gli spostamenti delle popolazioni hanno raggiunto dimensioni certamente molto ingenti.

Un andamento positivo che riguarda i Paesi in via di sviluppo può essere visto nella considerevole crescita economica dell'ultima decade che ha liberato mezzo miliardo di persone dalla povertà estrema. Al tempo stesso non va dimenticato che tale situazione riguarda ancora un altro miliardo e mezzo di uomini e donne.

In prospettiva si ipotizza che la Cina sia destinata a diventare il Paese con maggiore forza attrattiva nei confronti dei flussi migratori e, tra i continenti, l'Asia a motivo della graduale diminuzione della popolazione in età lavorativa in questa area del mondo. In ogni caso, l'Unione Europea si mantiene un importante polo di riferimento delle correnti migratorie in relazione all'andamento che vede i suoi tassi di fecondità ridotti quasi a metà rispetto al 1952. Una novità da sottolineare è che anche i nuovi Paesi ex-comunisti hanno incominciato a dare un contributo in questa direzione.

Secondo il Rapporto, all'inizio del 2011 gli stranieri presenti in Italia erano cinque milioni e quattrocentomila. In proposito, vale la pena ricordare che al momento dell'unificazione del Paese, nel 1861, gli stranieri costituivano solo lo 0,4% della popolazione e si trattava di persone che potevano vantare una condizione sociale medio-alta. A motivo della situazione economica difficile – diversamente dalla Francia e dalla Germania – la nostra unità si accompagnava a una fase di grandi emigrazioni che ha coperto più di un secolo di storia. Solo a partire dagli anni '90 il nostro Paese ha incominciato ad essere oggetto di forti flussi migratori.

Nel Rapporto il fenomeno dell'immigrazione è approfondito tenendo conto di alcuni eventi che hanno caratterizzato il 2011 come la "primavera araba" che ha causato nuove immigrazioni dal Nord Africa verso l'Italia e l'Europa, o il perdurare di una crisi economica che colpisce soprattutto le fasce deboli della popolazione tra cui gli immigrati. Come di consueto, sono presi in considerazione alcuni ambiti di particolare rilievo come il lavoro, la sanità, la situazione abitativa, gli orientamenti degli italiani verso l'immigrazione, la scuola e la Formazione Professionale dove gli alunni di cittadinanza non italiana continuano ad aumentare. Inoltre, il Rapporto presenta utili approfondimenti su altri temi: l'accesso degli stranieri al credito, la devianza, la conoscenza della lingua, il contratto di integrazione in Italia e in alcuni Paesi europei.

Il presente Rapporto, come i precedenti, costituisce uno strumento prezioso per conoscere il pianeta dell'immigrazione senza pregiudizi, su una base oggettiva e in una prospettiva correttamente scientifica.

G. Malizia

GAWANDE A. (2007), *Con cura. Diario di un medico deciso a fare meglio*, Einaudi, Torino, pp. 245.

Che cosa può dire un saggio narrativo sulla professione medica a chi si occupa di Formazione Professionale? Nel caso del libro di Gawande, davvero molto. Il libro, infatti, esplorando la complessità della prestazione professionale nel campo medico, ci offre diversi spunti di riflessione sulle caratteristiche del sapere pratico e delle scienze che se ne occupano, e tale riflessione risulta essenziale per chi si occupa di come formare appunto a tale rilevante sapere.

Nel campo medico, ma anche in quello formativo, le decisioni – e le omissioni – richieste dalla pratica non sono solo di carattere tecnico, ma anche e soprattutto etico. Nell'uno e nell'altro caso la posta in gioco è infatti la vita delle persone, la possibilità di mettere ogni essere umano nelle condizioni di vivere in pienezza la propria vita con gli altri. In entrambi i casi, i passi da compiere sono spesso incerti e rischiosi, le conoscenze da padroneggiare vaste, quasi sterminate, e gli atteggiamenti richiesti sono quelli della sollecitudine e della cura responsabile. Inoltre diventano indispensabili la sensibilità, l'intuizione, la riflessione e la capacità di collaborare con altri, all'interno di contesti organizzativi.

Il libro di Gawande affronta una duplice questione: in che cosa consista l'essere bravi nel campo medico e come sia possibile sviluppare continuamente questo sapere. Per dirla con le parole dell'autore, «si entra nella professione convinti che sia tutta una questione di acume diagnostico, di bravura tecnica, e di una qualche capacità di simpatizzare con la gente. Ma non è così, e lo si scopre presto. In medicina, come in qualunque professione, bisogna vedersela con i sistemi, le risorse, le circostanze, le persone – e anche con i nostri limiti. Ci si trova ad affrontare una varietà apparentemente infinita di ostacoli. Eppure in qualche modo si deve progredire, ci si deve affinare, perfezionare» (p. 9). Chi si interroga sulla pratica formativa e cerca di analizzarla (Tacconi, 2011) si pone gli stessi interrogativi e può trovare in questo libro diverse indicazioni e spunti di risposta.

L'autore individua tre caratteristiche fondamentali della pratica esperta in medicina e all'esse dedica una parte del libro. La prima caratteristica è la scrupolosità, «la necessità di prestare sufficiente attenzione ai dettagli per evitare errori e superare gli ostacoli» (p. 9). La seconda caratteristica è «fare la cosa giusta» (idem), nelle situazioni dilemmatiche. La terza caratteristica del sapere esperto è l'ingegnosità, intesa come quel «saper pensare in modo nuovo» (idem), che è frutto della riflessione e nasce dalla «disponibilità a riconoscere il fallimento, a non nascondere gli errori, e a cambiare» (p. 10).

L'autore affronta ciascuna di queste caratteristiche a partire da storie. Si tratta di esempi concreti di situazioni problematiche e di come sono state affrontate. Riguardano fatti di pratica – ad esempio, le pratiche per impedire il diffondersi di infezioni negli ospedali, le pratiche messe in atto per debellare la poliomielite in India, le pratiche per ridurre la mortalità nei contesti bellici, le pratiche ingegnose per risolvere i problemi del travaglio e del parto o per combattere la fibrosi cistica – o situazioni che mettono a confronto con interrogativi morali su ciò che è giusto o non è giusto fare e impongono di operare una scelta – ad esempio, le relazioni umane in ambito medico, l'errore, la questione del compenso, le situazioni in cui l'uso "esperto" delle proprie competenze non coincide con quello "corretto", gli insuccessi ecc.

Da un punto di vista metodologico, molte delle storie che vengono qui narrate sono state raccolte dall'autore direttamente sul campo, osservando e mettendosi in attento ascolto di come i vari professionisti agiscono nel loro contesto. Nella sua ricerca, anche attingendo ad altri studi empirici sulla vita professionale dei medici, l'autore si fa scrupolosamente attento ai dettagli delle prestazioni degli operatori che ha osservato o con i quali ha avuto modo di interloquire, per cercare di mettere in parola gli elementi rilevanti del loro sapere, ciò che sul campo ha dimostrato di funzionare. Non sempre infatti alla pratica si dedica l'attenzione che merita.

Del resto, anche da un punto di vista formativo, la strategia che si è rivelata di gran lunga

più efficace nei vari ambiti non è quella di trasmettere ai pratici ciò che gli esperti ritengono si dovrebbe fare o di dire loro cosa essi dovrebbero cambiare per operare al meglio, ma quella di «costruire su capacità che le persone già possiedono» (p. 26) e di esplorare ciò che i pratici trovano utile e già fanno per risolvere i problemi che incontrano, interpellandoli direttamente ed interessandosi a ciò che fanno. Rendendo comunicabili e facendo circolare le “devianze positive dalla norma” (idea questa che Gawande ricava dalla letteratura, cfr. www.positivedeviance.org), cioè le invenzioni e le soluzioni che non vengono dettate da fuori ma che nascono all’interno dei contesti, si possono guidare processi di cambiamento che danno alle persone la consapevolezza di essere innovativi ed efficaci.

Si tratta, allora, come sostiene l’autore, di “fare della pratica una scienza” (cfr. p. 54; pp. 214 sq.), indagando e perfezionando continuamente la pratica reale e le conoscenze di cui già si dispone, dando finalmente la parola ai pratici ed imparando dai migliori di loro. Le finezze delle grandi prestazioni mediche possono essere identificate ed apprese, ma «...una simile lezione è impraticabile finché gli artefici di tali prestazioni restano anonimi» (p. 210). Spesso, in medicina, sono state proprio le innovazioni semplici, quasi banali, nate dalla pratica (ad esempio, il lavarsi le mani) – e non le grandi scoperte o le sofisticate ricerche – a produrre enormi progressi. È proprio sull’inventiva e la voglia di sperimentare di tanti pratici a contatto con situazioni spesso incerte che lo studio di Gawande accende i riflettori.

Si rileva così la portata etica dell’agire professionale, che ne illumina il senso. Per i medici, come per i formatori, vale certamente la seguente regola: «...“Lottare sempre”, cercare sempre qualcosa in più da fare [...]. È il modo migliore di evitare l’errore peggiore, quello di arrendersi con qualcuno che avremmo potuto aiutare» (p. 150). Ma i bravi medici, come i bravi formatori, sono quelli che capiscono una cosa importantissima, che in ballo non ci sono loro, ci sono i pazienti/gli allievi (cfr. p. 152): «I bravi medici non hanno sempre la risposta giusta. Capita che si accaniscono troppo o non abbastanza, ma quantomeno si fermano a riflettere, a riconsiderare le scelte fatte. Chiedono consiglio ai colleghi. Mettono da parte il proprio ego» (idem). La tenacia che la medicina e la pedagogia richiedono non si esprime necessariamente in un fare di più, ma in un fare pensoso e interrogante, che non smette mai di cercare ciò che è possibile e sensato.

G.Tacconi