

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 28 - n. 2 Maggio-Agosto 2012

INDICE

Editoriale

3

Studi e ricerche

DAL TOSO P., *San Giovanni Bosco e il lavoro* 25

VETTORATO G., *2012: anno europeo dell'invecchiamento attivo e della solidarietà tra le generazioni* 41

DORDIT L. - SALATIN A., *La valutazione dei sistemi educativi tra prospettive di accountability e di improvement* 55

NICOLI D., *Le sfide delle nuove politiche del lavoro: cultura, formazione, servizi di attivazione* 67

Progetti e esperienze

Proposta degli Enti di Formazione Professionale di CONFAP e di FORMA 81

SILVIA R., *Con le parole che hai detto. Il corso per orientatori CNOS-FAP, attraverso i loro diari riflessivi* 83

PELLERREY M., *Imparare a dirigere se stessi nello studio e nel lavoro* 97

FRANCHINI R., *L'esame di qualifica e di diploma nel Sistema di Istruzione e Formazione Professionale Ligure* 111

Osservatorio sulle politiche formative

GOLA G. - TACCONI G., Osservatorio sulle politiche della leFP nelle Regioni italiane. Prime note sull'offerta formativa sussidiaria nelle Regioni Veneto e Friuli Venezia Giulia	129
SALERNO G., Valori di spesa storica, standard di costi unitari e costi standard della leFP iniziale	141
AROSIO G., Il V anno leFP in Regione Lombardia al CNOS-FAP di Milano	159
DI CICCIO E., Insegnamento-apprendimento: la questione centrale	165

Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A., <i>La chiave magica</i>	173
------------------------------------	-----

Schedario: Rapporti / Libri

MALIZIA G., <i>La leFP vista dai rapporti</i>	179
<i>Recensioni</i>	205

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

Una nuova linea guida per la leFP (a cura di D. Nicoli)

Con il presente editoriale¹ vogliamo richiamare l'attenzione del lettore su due questioni che oggi sono oggetto di dibattito e che hanno riflessi importanti sulla via italiana del sistema educativo di Istruzione e Formazione e sul (sotto)sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) in particolare:

1. le Linee Guida previste dall'art. 52 della Legge 35/2012 che dovranno definire una filiera professionalizzante che tenga conto del più ampio quadro della Strategia "Europa 2020";
2. il Disegno di legge recante disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita, approvato dal CdM il 23 marzo 2012.

L'editoriale prosegue, come terzo punto, con alcune considerazioni sui principali orientamenti che emergono da recenti ricerche pubblicate dal Ministero del Lavoro. Ci soffermeremo, in particolare, sui seguenti testi:

- 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 formazione (Gennaio 2012);
- il Monitoraggio sull'apprendistato. XII Rapporto. Annualità 2009 e 2010 (Dicembre 2011);
- il XII Rapporto sulla Formazione continua. Annualità 2010-2011 (Gennaio 2012).

1. "Linee guida per la filiera professionalizzante" e strategia "Europa 2020"

Riassumiamo la complessa problematica richiamando l'attenzione su alcuni aspetti.

1.1. Quali prospettive per la IeFP del privato sociale?

È una delle domande che gli Enti di Formazione Professionale (FP) aderenti a CONFAP e FORMA hanno posto alle Istituzioni promuovendo l'iniziativa "C'è qualcosa di più", realizzata il 31 maggio e il 1 giugno 2012.

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).

Questi Enti sono stati i principali protagonisti di una sperimentazione che ha dato, come risultato, l'organizzazione di un'offerta formativa che ora è messa a regime ed

- *“è apprezzata dai giovani” e “voluta dalle imprese”;*
- *“è costruita su un percorso formativo che punta alla formazione culturale e professionale dei giovani”;*
- *“è inserita a pieno titolo all'interno del 2° ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione”;*
- *“è espressione del pluralismo istituzionale e formativo in quanto coinvolge i soggetti del privato sociale nell'azione educativa e formativa dei giovani”.*

Per queste ragioni gli Enti sopra richiamati hanno proposto che questa offerta, ancora precaria per molti aspetti,

- *“sia resa stabile all'interno della filiera professionalizzante”;*
- *“diventi una opportunità in tutti i territori italiani”;*
- *“sia sostenuta economicamente, anche perché fa risparmiare lo Stato e la collettività”.*

Così recita la Proposta degli Enti di Formazione Professionale aderenti a CONFAP e a FORMA (maggio 2012).

La richiesta trova il suo fondamento in un documentato successo dei percorsi di IeFP, che si sono rivelati capaci di contenere la dispersione scolastica e promuovere l'occupazione giovanile. Dispersione scolastica e disoccupazione giovanile oggi hanno costi elevati e risultano sempre meno sostenibili in un tempo di razionalizzazione della spesa e di maggiore finalizzazione della stessa alle reali esigenze delle persone e della società. Le somme destinate alla IeFP, pertanto, sono un vero investimento.

Come rendere questa offerta formativa, che si è rivelata di successo, “stabile” e, in prospettiva, “una opportunità in tutte le regioni italiane”?

C'è chi sostiene che la sperimentazione, molto monitorata sul percorso formativo (gradimento dell'offerta da parte degli allievi, successo formativo dei medesimi, aspetti educativi, culturali e professionali del percorso formativo, ecc.) non sia stata accompagnata, contemporaneamente, da un presidio dei vari livelli di governo. I risultati di questa carenza sarebbero sotto gli occhi di tutti: oggi l'offerta formativa erogata dai soggetti del privato sociale è “contingentata”, la sua diffusione è “a macchia di leopardo”, in molti territori viene sostituita dall'intervento dell'Istituto Professionale di Stato che, anziché agire “in via sussidiaria”, interviene in maniera “ordinaria” perché le Regioni, obbligate a soddisfare la domanda di frequenza senza le adeguate risorse finanziarie, si vedono spinte a spostare la programmazione dell'offerta formativa all'interno delle istituzioni scolastiche statali, già finanziate. La IeFP del privato sociale,

invece, in piccola parte grava sul bilancio dello Stato, per la parte restante pesa sul bilancio regionale e non più sui fondi europei dopo la sua messa a regime.

Se questi pericoli, oggi chiaramente denunciati, non saranno affrontati, anche l'invocata realizzazione di una "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" prevista dalla legge 35/2012 (la c.d. Semplifica Italia), corre il pericolo di risolversi in un'offerta che privilegia solo quella degli Istituti Professionali di Stato a scapito di quella erogata dalle istituzioni formative accreditate. Ancora una volta, dunque, anche in questo particolare ambito educativo, la strategia andrebbe nella direzione di "più Stato" e "meno società civile" e, di conseguenza, "più spesa per la collettività" e "meno pluralismo istituzionale e formativo", come denunciato dalla Proposta CONFAP e FORMA di maggio 2012.

1.2. Linee Guida in attuazione dell'art. 52 della L. 35/2012: alcune considerazioni

*Come accennato sopra, la Legge 35/2012, all'art. 52, prevede l'adozione di **Linee Guida** che contengono regole per:*

- realizzare, a livello territoriale, un coordinamento tra le offerte erogate dai vari soggetti che operano nel comparto professionalizzante;
- favorire la costituzione di poli tecnico-professionali;
- promuovere la formazione nei percorsi in apprendistato;
- razionalizzare l'offerta degli Istituti Tecnici Superiori (ITS);
- raccordare questa complessa offerta con i fabbisogni formativi e professionali delle filiere produttive.

Gli obiettivi sottesi alle Linee guida sono ambiziosi e complessi, soprattutto perché i soggetti coinvolti sono diretti da diversi livelli di governo e sono sostenuti da forme di finanziamento differenziate.

Obiettivi ambiziosi e complessi, si diceva, perché queste Linee Guida dovranno individuare modalità operative per rispondere ad esigenze non facilmente conciliabili: le Regioni devono programmare una offerta formativa che deve tenere conto dei diritti formativi delle persone, rispondere alle esigenze formative dei vari contesti territoriali, armonizzare e razionalizzare, se necessario, l'offerta formativa del (sotto)sistema di IeFP oggi erogata dalle istituzioni formative accreditate (i CFP) in via ordinaria e dagli Istituti Professionali in via sussidiaria, valorizzare l'apporto formativo delle imprese, rendere l'istituto dell'apprendistato realmente formativo, offrire ai giovani un cammino formativo graduale, coerente e progressivo fino ai livelli superiori non universitari.

Quali condizioni dovrebbero essere esplicitate per realizzare questi obiettivi e sconfiggere i pericoli sopra richiamati?

Una prima condizione, a giudizio di molti, dovrebbe essere quella che crea pari condizioni di sostenibilità tra i soggetti coinvolti nell'organizzazione dell'offerta del comparto professionalizzante. È visibile, in questo momento, la "fragilità strutturale e finanziaria" dell'istituzione formativa accreditata (il CFP) rispetto all'Istituto Professionale o Tecnico statale.

Nel medio termine, solo la piena attuazione del Titolo V della Costituzione riformata e la conseguente attuazione del c.d. federalismo fiscale potranno dare alle Regioni la possibilità di costruire una filiera professionalizzante stabile, dove tutti i soggetti coinvolti potranno agire secondo le proprie specificità.

Nell'immediato resta urgente in primo luogo "stabilizzare", progressivamente "razionalizzare" e "adeguare" il finanziamento statale con quanto impegnato dalle Regioni per rispondere alla domanda dei giovani e delle famiglie e rendere così il (sotto)sistema coerente con i Livelli Essenziali delle Prestazioni (LEP).

Oggi, a fronte di un numero sempre maggiore di iscritti ai percorsi di IeFP la consistenza invece del finanziamento è diminuita. Il riparto nazionale, infatti, è attualmente di 189 milioni di euro contro gli oltre 200 milioni degli anni duemila. Accanto a questa cifra lo Stato impegna circa 100 milioni di euro per il finanziamento delle attività formative in apprendistato.

Tutto l'attuale contributo statale per i percorsi di IeFP (e non solo l'80%) dovrebbe essere destinato alle istituzioni formative accreditate dal momento che l'offerta formativa "sussidiaria" dell'Istituto Professionale di Stato deve avvenire senza oneri aggiuntivi per lo Stato (Intesa Stato - Regioni del 16 dicembre 2010, Capo V, comma 1). È anche auspicato da più parti che l'eccedenza delle somme stanziare per le attività formative in apprendistato siano devolute a sostegno dei finanziamenti della IeFP, storicamente sempre carenti rispetto alla domanda di formazione dei giovani.

Una seconda condizione è legata all'accreditamento delle istituzioni formative.

È stato osservato come le prime rilevazioni effettuate sul (sotto)sistema di IeFP mettono in evidenza che in molti territori l'offerta dell'Istituto Professionale di Stato – che doveva essere sussidiaria e svolgere un ruolo integrativo e complementare (DPR. 87/2010) – tende a prescindersi come ordinaria.

Anche la scelta dell'offerta sussidiaria integrativa largamente preferita dall'Istituto Professionale di Stato rispetto a quella complementare – offerta quinquennale con possibile uscita dopo il triennio – sembra mostrare le prime criticità individuabili nell'incoerenza tra le finalità proprie del percorso quinquennale rispetto a quelle proprie della IeFP triennale e quadriennale.

Se queste considerazioni si riveleranno fondate si renderanno necessari degli

aggiustamenti all'accreditamento vigente. Solo un accreditamento che detta regole univoche per tutti i soggetti che agiscono nel (sotto)sistema e ne definisce con chiarezza gli aspetti peculiari può essere di aiuto alla scelta dei giovani e delle famiglie. Restano ancora da definire, in maniera uniforme e per tutto il territorio nazionale le caratteristiche che devono essere possedute da tutti i soggetti in termini di risorse umane, strumentali, finanziarie, di rete e di relazioni con il territorio, coerenti con i livelli essenziali delle prestazioni (Capo III, D. Lgs. 226/05).

A molti appaiono queste solo alcune delle condizioni di base per dare vita ad un'offerta formativa completa all'interno di reti territoriali stabili, siano esse nella versione dei poli tecnico-professionali, siano esse in quella della formazione all'interno del contratto di apprendistato.

Una terza condizione è legata alla visione organica dell'intera filiera professionalizzante. Qual è l'obiettivo che si vuole raggiungere con la costruzione dell'intera filiera?

Mentre appaiono del tutto condivisibili le indicazioni contenute nel comma 2 dell'articolo 52 (legge 35/2012), vengono sollevate delle perplessità nel "racordo" tra l'offerta triennale e quadriennale del (sotto)sistema di IeFP e quella superiore erogata dagli Istituti Tecnici Superiori. Tra queste due offerte esiste un vuoto, oggi colmato solo da sperimentazioni di un anno per l'esame di Stato.

Non mancano coloro che insistono sulla necessità di delineare un percorso unitario e coerente, che dalla qualifica proceda al diploma professionale e crei le condizioni perché un giovane possa accedere direttamente alla formazione superiore senza dover entrare, necessariamente, nel sistema scolastico come è, invece, previsto dal vigente Dpcm del 25 gennaio 2008.

1.3. La IeFP nel quadro della Strategia Europa 2020

La sperimentazione della IeFP italiana, come più volte riportato da questa Rivista, ha consolidato in questi anni anche una dimensione "europea" che vogliamo di seguito richiamare brevemente.

Di fronte alla svolta epocale risultante dalle sfide della globalizzazione e della nuova economia basata sulla conoscenza e nel contesto di una crisi economica e finanziaria che sta scuotendo l'Europa, l'UE ha individuato nel programma "Europa 2020" una strategia che dovrebbe consentire al nostro Continente di uscire più forte dalla situazione di grave difficoltà in cui versa l'Unione². La meta a cui si punta è quella di portare l'economia di mercato sociale dell'UE ai più alti livelli di occupazione, produttività e coesione sociale. A questo fine sono state indicate

² Cfr. COMMISSIONE EUROPEA, Comunicazione della Commissione. *Europa 2020*. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, COM(2010) 2020, Bruxelles, 3.3.2010.

tre priorità: crescita intelligente, che mira a sviluppare un'economia fondata sulla conoscenza e sull'innovazione; crescita sostenibile, che intende promuovere un'economia più efficiente dal punto di vista delle risorse, più verde e più competitiva; crescita inclusiva, che vuole realizzare un'economia con un alto tasso di occupazione in modo da incrementare la coesione sociale e territoriale. Gli obiettivi principali sono cinque e qui a noi interessa sottolineare soprattutto uno che ci riguarda più da vicino: il tasso di abbandono scolastico deve essere inferiore al 10% e almeno il 40% dei giovani deve essere laureato. Inoltre, la Commissione Europea ha previsto sette iniziative "faro" per catalizzare i progressi relativi a ciascun tema prioritario, tra cui vale la pena richiamarne due: "Youth on the move" per potenziare l'efficacia dei sistemi di istruzione e di formazione e favorire l'accesso dei giovani al mercato del lavoro; "Un'agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro" allo scopo di permettere alle persone di elevare le proprie competenze in tutto l'arco della vita e di accrescere la partecipazione al mercato del lavoro.

Si tratta di traguardi ambiziosi, ma raggiungibili e la IeFP può dare un contributo determinante se verranno consolidate e sviluppate le tendenze riguardo ad obiettivi e strategie che nel decennio passato l'hanno caratterizzata a livello sia di Commissione Europea che degli Stati membri. Si tratta, infatti, di orientamenti di notevole interesse formativo globale oltre che specificamente istruttivo e formativo-professionale che intendiamo ricordare nel prosieguo³.

Un primo orientamento consiste nel considerare l'IeFP all'interno della prospettiva globale dell'apprendimento per tutto l'arco della vita: prospettiva che dovrebbe permettere alla persona di acquisire costantemente durante l'intera esistenza conoscenze, valori, atteggiamenti, competenze e qualificazioni vitali e professionali. Entro tale contesto, l'IeFP va intesa come un'offerta sistematica di esperienze di sviluppo personale comprensive di aspetti culturali e sociali e non solo economici. In altre parole, i sistemi di IeFP devono essere centrati sul soggetto che apprende e, pertanto, si devono caratterizzare per l'apertura e la flessibilità e per la capacità di fornire non solo conoscenze e competenze corrispondenti a lavori specifici, ma anche di preparare all'inserimento nella vita e nell'ambiente di lavoro. L'IeFP deve essere fondata su una cultura dell'apprendimento, capace di rendere gli individui autonomi, attrezzati cioè a prendere progressivamente in mano la gestione della propria formazione. Un compito importante è anche quello di garantire una transizione senza problemi tra il sistema educativo e quello produttivo.

³ Cfr. MALIZIA G. - NANNI C. - TONINI M., *L'Istruzione e Formazione Professionale in Italia. Valutazione e prospettive del decennio*, in "Orientamenti Pedagogici", 58 (2012), n. 3 (in corso di pubblicazione).

Un secondo grande orientamento è che al centro dell'offerta formativa, intesa nella logica del servizio, vengono posti i giovani in obbligo di istruzione e formazione, nessuno escluso. La loro educazione non comprende unicamente la trasmissione di saperi e competenze, ma implica altre dimensioni oltre a quella formativa professionale, che pure resta fondamentale. Il sistema di offerta mira al perseguimento del loro progetto di vita e di lavoro, attraverso una proposta coerente con la specifica realtà dell'allievo. Il processo di personalizzazione permette di tenere conto della pluralità dei fattori in gioco, introducendo l'idea che ogni allievo ha una propria modalità di apprendimento e una propria tempistica, oltre che attitudini personali e propensioni da sviluppare e potenziare.

Il diritto a una istruzione e a una formazione prolungata per tutti i giovani entro un'offerta unitaria e diversificata è un altro orientamento comune nell'UE. La ragione principale consiste nel fatto che l'inserimento nella società esige in tutti i campi un livello di conoscenze e di competenze accresciute rispetto al passato. Tale strada può assicurare ai giovani quell'ampia preparazione di base idonea a promuovere la crescita personale, l'orientamento, la prosecuzione degli studi, l'inserimento nell'attività lavorativa e la partecipazione responsabile alla vita democratica.

Il diritto a cui si è appena accennato si traduce, sul piano strutturale, in una serie di orientamenti fondamentali. Anzitutto, il ciclo secondario deve essere aperto a tutti, offrire a ciascuno le opportunità più ampie di apprendere, evitare gli sbocchi senza uscita verso livelli superiori, conservare in tutte le filiere elementi essenziali comuni, consentire di rettificare le proprie scelte in itinere e prevedere ponti o moduli di collegamento tra i vari indirizzi. Inoltre, si raccomanda di assicurare la trasparenza e la semplicità delle strutture, una definizione chiara dell'identità delle opzioni e degli indirizzi, l'indicazione di sbocchi reali e realistici.

Il punto più delicato è quello che riguarda la realizzazione di un mix di integrazione e di diversificazione. Per quanto si riferisce alla prima è essenziale realizzare due tipi di integrazione. Anzitutto tra diversi livelli del sistema e in particolare fra l'istruzione e la formazione secondaria da una parte e l'università dall'altra. Una seconda modalità va attuata all'interno della stessa scuola secondaria e della Formazione Professionale tra i cicli, le sezioni, le classi, i corsi, combattendo la frammentazione mediante la definizione di aree comuni di conoscenze e di competenze, la garanzia della compatibilità dei metodi e la preparazione di progetti unitari di scuola/centro. Da questo punto di vista è anche importante un rinnovamento dei programmi che preveda un'associazione stretta fra la teoria e la pratica.

Al tempo stesso, la diversificazione dovrà essere la più ampia: nel senso che l'istruzione e la formazione potranno essere a tempo pieno o a tempo parziale e

generale, tecnica o professionale e dovranno coinvolgere oltre alla scuola, la Formazione Professionale e le diverse agenzie di socializzazione interessate. Nel contesto di tale differenziazione si tende ad assicurare un sistema adeguato di passerelle tra i vari indirizzi.

Un problema che si pone a questo riguardo in molti Paesi europei è costituito dalla percentuale consistente di insuccessi scolastici nella scuola secondaria. Non tutti i giovani sono motivati a frequentare una scolarità lunga di tipo generale e in certi Stati, soprattutto di forte immigrazione, il tasso di insuccesso può raggiungere un terzo degli iscritti. La diversificazione è l'unica via di uscita sul piano strutturale: in altre parole deve rimanere il diritto a una istruzione e formazione prolungata, ma le forme possono e debbono essere varie. Quello che è importante è evitare di imporre a tutti gli stessi standard, obiettivi, contenuti, metodi, indipendentemente dai punti di partenza, dalle abilità e dalle attese di ciascuno.

Il sistema di offerta è regolato da un insieme di mete e di standard formativi sotto forma di saperi e competenze, articolati in abilità/capacità e conoscenze. Essi comprendono quanto stabilito in riferimento all'obbligo di istruzione e si articolano secondo le caratteristiche peculiari dei percorsi previsti e possibili. Tali mete e standard, in quanto livelli essenziali delle prestazioni, mirano alla riconoscibilità e comparabilità degli apprendimenti a garanzia degli utenti e degli altri soggetti coinvolti. Essi costituiscono il parametro di riferimento per la valutazione degli apprendimenti dei destinatari.

La competenza non è un fenomeno assimilabile al saper fare, ma un modo di essere della persona che ne valorizza tutte le potenzialità. Lavorare per competenze significa favorire la maturazione negli allievi della consapevolezza dei propri talenti, di un rapporto positivo con la realtà sostenuto da curiosità e volontà, in grado di riconoscere le criticità e le opportunità che si presentano, in modo che possano essere capaci di assumere responsabilità autonome nella prospettiva del servizio inteso come contributo al bene comune. Inoltre, come evidenziano i documenti dell'UE, le competenze-chiave svolgono una funzione centrale nella società della conoscenza, in quanto forniscono un apporto essenziale alla motivazione e alla soddisfazione dei lavoratori, garantiscono loro una flessibilità più grande, permettono di adeguarsi in maniera più veloce a un mondo in continuo mutamento e sempre più interdipendente e contribuiscono notevolmente all'innovazione, alla produttività e alla competitività.

La Strategia di Lisbona ha avviato una serie di iniziative nel decennio passato, che si consolideranno nel presente, allo scopo di rendere fruibili le opportunità di istruzione, formazione e lavoro esistenti nella realtà europea, cercando di superare due tipi di carenze: di trasparenza di titoli e qualifiche e di disposizioni che consentano ai cittadini di trasferire le proprie competenze da un sistema a un altro. Pertanto, per favorire la mobilità e l'apprendimento permanente

si è introdotto il Quadro unico europeo per la trasparenza "Europass", consistente in una raccolta personale e coordinata di documenti di cui i cittadini possono servirsi per meglio comunicare e presentare le proprie qualifiche e competenze in tutta l'UE. Al fine di potenziare la qualità dei sistemi educativi, è stato creato un quadro comune di garanzia della qualità in tema di istruzione e di formazione. Per promuovere e rafforzare la partecipazione all'apprendimento senza frontiere per tutti è stato istituito il Sistema europeo di crediti per l'Istruzione e la Formazione Professionale (ECVET), uno strumento tecnico per il trasferimento, il riconoscimento e l'accumulo dei risultati dell'apprendimento, conseguiti in contesti formali, non formali e informali, ai fini dell'ottenimento di una qualifica. Da ultimo, allo scopo di definire un codice di riferimento comune per i sistemi di istruzione e di formazione fondato sui risultati di apprendimento, è stato introdotto il Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF) che consiste in una griglia di referenziazione, mirata a porre in relazione le differenti qualifiche rilasciate negli Stati dell'UE.

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

In un contesto sociale e lavorativo in continuo cambiamento, l'orientamento assume un ruolo cruciale e deve costituire una parte integrante di ogni offerta di IeFP. Esso dovrà rispondere al tempo stesso ai bisogni delle persone, delle famiglie e delle imprese e tener conto delle esigenze di ciascun allievo così come della sua situazione e del luogo dove ci si trova a vivere. La scelta di un programma di IeFP dovrà essere fondata su una valutazione seria delle attese, capacità, atteggiamenti e personalità del giovane nel quadro di un processo educativo continuo. L'orientamento dovrà preparare alla possibilità di cambiamenti frequenti di carriera durante la vita lavorativa: sarà una funzione propria di ogni scuola o centro, come di altre strutture accessibili all'insieme della popolazione.

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

gnarsi all'esterno negli ambienti di apprendimento reali. Questa impostazione richiede il coinvolgimento di una pluralità di figure professionali distinte in docenti ed esperti e necessita di una figura forte di coordinatore dell'équipe.

È sotto l'occhio di tutti che lo Stato non è più in grado da solo di affrontare i problemi educativi. La sua azione chiede di essere completata dall'intervento del "privato sociale" o "terzo settore" e del mercato; cioè bisogna ipotizzare una dinamica sociale a tre dimensioni: stato, privato sociale, mercato. Il "privato sociale" comprende le iniziative che, pur promosse da privati, sono finalizzate a scopi pubblici: pertanto, esse dovrebbero essere sostenute dal denaro di tutti. Si dovrebbe, inoltre, fare ricorso al mercato libero per utilizzare anche le sue grandi risorse: a condizione che siano garantite la qualità del servizio e l'eguaglianza delle opportunità. Nel quadro di una dinamica sociale a tre dimensioni il ruolo dello Stato consiste nel guidare l'evoluzione dell'IeFP, nel facilitare, coordinare, assicurare e valutare la realizzazione di un'offerta di qualità e nel garantire l'accesso a tutti.

Il sistema di offerta di percorsi formativi professionalizzanti include anche i principi del pluralismo e della sussidiarietà. In forza del primo, si prevede la presenza di una pluralità di istituzioni scolastiche e formative, gestite sia da soggetti pubblici sia da privati, caratterizzate da culture e visioni pedagogiche peculiari, collocate entro i contesti territoriali di riferimento, e tutte poste nella condizione di pari dignità e di non discriminazione, cui l'allievo può accedere liberamente esercitando il proprio diritto di scelta libera e consapevole, sulla base di un servizio orientativo efficiente.

In forza del principio di sussidiarietà, le diverse istituzioni attive nel sistema educativo di istruzione e formazione - Stato e autonomie locali - sono tenute a creare le condizioni che permettono alla persona e alle aggregazioni sociali (compresa la famiglia) di agire liberamente senza sostituirsi ad esse nello svolgimento delle loro attività.

2. Riforma del Mercato del Lavoro e Politiche di Welfare Attivo

Dopo un confronto lungo e aspro tra il Governo, le Parti sociali e datoriali, il Consiglio dei Ministri, il 23 marzo 2012, ha approvato il Disegno di legge recante disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita. Il Disegno di legge, valutato in base a standard europei, appare, a giudizio di molti, come un apprezzabile compromesso, capace di contrastare le enormi distorsioni del nostro mercato del lavoro. La riforma affronta di petto precarietà, ammortizzatori sociali e flessibilità in uscita, nodi su cui in Italia si è discusso da anni senza risultati. In attesa della sua approvazione definitiva, può

essere utile affrontare la complessa problematica inquadrandola negli aspetti generali prima di passare ad una prima e provvisoria valutazione.

In questi ultimi anni il modello di welfare presente nei Paesi europei è stato oggetto di un profondo ripensamento sia in generale sul piano continentale sia in particolare a livello italiano: tale riflessione ha puntato soprattutto ad una modernizzazione della sua impostazione.

Per capire queste dinamiche, è opportuno richiamare anzitutto la tipologia più accettata dei regimi di welfare. Una prima impostazione è quella liberale che si riscontra nei Paesi anglosassoni quali l'Australia, la Nuova Zelanda, il Regno Unito e gli Stati Uniti. In questo caso, è il mercato a svolgere il ruolo centrale, mentre la funzione dello Stato presenta un carattere residuale – in quanto pochi rischi ottengono la qualificazione di “sociali” – e selettivo – nel senso che sono tutelate solo le persone in reale situazione di necessità. Il regime cosiddetto socialdemocratico è tipico dei Paesi scandinavi come Danimarca, Finlandia, Norvegia e Svezia. L'impostazione è universalistica, l'accesso alle prestazioni è fondato sulla cittadinanza e indipendente dal mercato (demercificazione) e il welfare è individuale (defamilizzazione). Il modello conservatore-corporativo riguarda i Paesi dell'Europa Centrale come Austria, Belgio e Germania. Esso attribuisce un ruolo centrale allo Stato e alla famiglia: la protezione dai rischi è focalizzata sul capofamiglia, è diversificata secondo la categoria lavorativa e i compiti di cura e di garanzia del benessere sono caricati sulla famiglia. Il regime mediterraneo, a sua volta, che riguarda tra l'altro Francia, Italia e Spagna, è contraddistinto «dal prevalere di una protezione dualistica dei lavoratori, che conduce all'iper-garantismo di quanti impiegati nei settori centrali dell'economia a discapito di quanti impegnati invece nei settori periferici; dalla preferenza per i trasferimenti monetari; dal carattere particolaristico e clientelare dell'apparato politico-istituzionale; dall'approccio universalistico alla sanità e dalla presenza di un mix peculiare tra pubblico e privato»⁴.

Le dinamiche di innovazione in atto e la riflessione che le accompagnano stanno facendo emergere nel nostro continente un modello di Stato sociale attivo, «proteso a sviluppare la promozionalità dei cittadini, la loro responsabilità, il loro empowerment, ossia la loro capacità di fronteggiare le situazioni, agire con consapevolezza ed efficacia accrescendo le proprie conoscenze e le competenze personali, facendo leva sulle proprie risorse, puntando sul lavoro e sulla formazione»⁵. Tale concezione del welfare non vuole limitarsi ad un'assistenza di natura unicamente passiva, mirata cioè a proteggere le persone dalle situazioni problematiche in un'ottica di riparazione del danno ricevuto (disoccupazione, malat-

⁴ LODIGIANI R., *Welfare attivo*, Gardolo (TN), Erickson, 2008, p. 27.

⁵ COLASANTO M. - LODIGIANI R. (a cura di), *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo*, Roma, CNOS-FAP, 2007, p. 9.

tia, invalidità, vecchiaia), ma punta a mettere in campo strategie di carattere abilitante, nel senso che intende primariamente rafforzare le capacità di decisione, azione e partecipazione attiva dei cittadini e di auto-protezione e responsabilizzazione rispetto al ventaglio dei problemi sociali da cui sono minacciati. In altre parole, si tratta di allargare la gamma degli interventi oltre il supporto al reddito a quelli di promozione della persona nell'affrontare condizioni di disagio.

Si parla in questi casi di un welfare che mira allo sviluppo di una cittadinanza attiva e che trova nel lavoro un settore fondamentale per l'integrazione sociale. Per capire la diversità rispetto al passato, è sufficiente riflettere sulla differenza tra promettere l'occupazione e garantire l'occupabilità; in altre parole, non ci si ferma a offrire un posto di lavoro, ma si vogliono creare le condizioni da una parte per promuovere nella persona le conoscenze e le competenze per conseguire una occupazione e dall'altra, in riferimento al mercato, per sviluppare in esso opportunità tali da poter essere facilmente utilizzate. Sorreggono questa impostazione tre principi basilari: anzitutto, l'occupazione rappresenta generalmente un progresso in paragone alla condizione di assistenza e di dipendenza dai servizi sociali; la corresponsione di indennità non può avere che un carattere selettivo nel senso che dovrà essere condizionata all'accertamento di una vera situazione di bisogno; essa inoltre non può che essere promozionale in quanto dipenderà dall'impegno delle persone in stato di bisogno a cui verrà richiesta la partecipazione ai programmi di (re)inserimento lavorativo, all'accettazione di un'occupazione alle condizioni di mercato e alla frequenza di attività formative.

La meta pertanto è quella di attuare la flexicurity che significa realizzare un raccordo tra il bisogno di flessibilità del mondo della produzione e del lavoro e la domanda dei cittadini di sicurezza e di protezione sociale. Ciò richiede l'esistenza di una strategia politica deliberata, che riesca realmente a puntare sui due obiettivi e a fare sintesi tra di loro; inoltre, l'impegno deve essere rivolto a sostenere non solo i lavoratori che operano regolarmente e stabilmente all'interno del mercato del lavoro, ma anche i marginali, gli esclusi e coloro che cercano di accedervi.

Tenuto conto della natura della nostra rivista, pare opportuno approfondire, anche se sinteticamente, i risvolti della trasformazione in atto nel welfare che riguardano la transizione dall'istruzione/formazione al mondo del lavoro. Il passaggio da un modello assistenziale e assicurativo, focalizzato sul lavoro, ad una impostazione attiva e attivante, tarata sull'occupabilità e la partecipazione porta in primo piano le politiche del capitale umano. Il cambiamento di ottica che è intervenuto in questa trasformazione implica un mutamento significativo nel ruolo dello Stato sociale che non si limita a interventi di protezione passiva, ma si impegna a fornire servizi alla persona di natura promozionale che la abilitino a confrontarsi in maniera vincente con le situazioni di rischio che sperimenta nel corso della vita. In altre parole, il welfare attivo mira principalmente a sviluppare

il capitale umano dei cittadini, assicurando un diritto all'inserimento nel sistema sociale che non significa prima di tutto certezza di una occupazione, ma piuttosto certezza di una formazione adeguata come strumento di cittadinanza.

Ciò che conta, soprattutto, sono le capacità della persona di utilizzare a proprio vantaggio le potenzialità che la società mette a disposizione in vista dello svolgimento di un ruolo attivo nel mondo del lavoro e nel sistema sociale a servizio del bene comune e della propria autorealizzazione. Entro questa cornice «la formazione [...] si configura come strumento per aumentare l'occupabilità, per accedere a impieghi più sicuri, meglio remunerati, di maggiore qualità e dunque anche più soddisfacenti, nonché per accrescere il grado di consapevolezza e spirito critico del soggetto, entrambi tasselli di un reale processo di empowerment, di capacitazione individuale, di accrescimento delle sue chance negoziali e decisionali oltre che occupazionali». Gli stessi autori precisano con molta chiarezza il significato di un concetto centrale di tutto il ragionamento, quello di empowerment che riportiamo anche questo alla lettera: «capacità di attivazione sul piano lavorativo (occupabilità); capacità di attivazione sul piano della definizione del percorso di uscita dalla condizione di bisogno (consapevolezza, autonomia, responsabilità per sé); capacità di attivazione sul piano della partecipazione alla programmazione (corresponsabilità, responsabilità per sé e per gli altri)»⁶. Ne segue che le politiche del capitale umano vengono ad assumere la funzione di punto nodale di incontro tra le politiche del lavoro, quelle sociali e dell'apprendimento per tutta la vita.

Questo nuovo modello di welfare attivo trova in Europa diverse modalità di attuazione tra le quali ne emergono soprattutto due: una più umanistica e l'altra più produttivistica. La prima è focalizzata sullo sviluppo della persona e presenta caratteristiche inclusive e universalistiche. Gli interventi si concentrano sul capitale umano, in quanto si mira principalmente a promuovere le capacità di scelta e di decisione dei soggetti, la loro responsabilità, le opportunità di autorealizzazione. In questo caso, l'ingresso nel mondo del lavoro rimane certamente importante, è una delle strategie per attuare lo sviluppo integrale della persona, ma non l'unica, è indubbiamente necessario per assicurare una cittadinanza attiva, ma non sufficiente. In questa modalità, la formazione svolge un ruolo centrale ai fini dell'empowerment e della capacitazione della persona. L'altra impostazione si distingue per la logica fortemente efficientistica. In questo caso l'esercizio dei diritti sociali è condizionato all'impegno delle persone nel mercato del lavoro e la formazione viene concepita in maniera strumentale e come un intervento di breve termine, cioè solo come politica attiva del lavoro. Secondo gli studiosi più accreditati le condizioni non sarebbero mature per trovare un parallelismo tra le due

⁶ COLASANTO M. - LODIGIANI R. (a cura di), *o.c.*, pp. 21-22.

declinazioni di welfare attivo appena menzionate e il modello quadripartito dei regimi di welfare che è stato presentato sopra.

Anche l'Italia è impegnata in questa transizione da un modello assistenziale e assicurativo di Stato sociale, a una impostazione attiva e attivante e negli ultimi due decenni ha varato una serie di misure che si ispirano all'impostazione europea sia nell'una che nell'altra declinazione. Tuttavia, le innovazioni numerose e significative che si sono adottate in questi ultimi anni sono state accompagnate da effetti imprevisti e ambigui e ciò è dovuto soprattutto all'azione di due fattori: i ritardi nella realizzazione delle riforme approvate a livello legislativo e le notevoli differenze che si riscontrano sul piano territoriale.

La recente crisi economica e finanziaria ha portato in superficie i problemi fondamentali del nostro welfare e le relative cause. Nel mese di febbraio di quest'anno le richieste di cassa integrazione hanno subito una vera impennata nel senso che hanno registrato una crescita della metà quasi (49,1%) rispetto all'anno precedente, toccando la cifra di 82 milioni di ore. A sua volta, la disoccupazione giovanile (gruppo di età 15-24 anni) si colloca a oltre un terzo (35,9%) e il tasso generale si sta avvicinando al 10% (9,6%) per cui le persone senza lavoro assommano a 2.420.000, un numero tra i più elevati in Europa. Dietro queste cifre così preoccupanti si riscontra una pluralità di cause tra cui si possono ricordare le principali: un mercato del lavoro poco dinamico, flessibile e inclusivo, che presenta livelli insoddisfacenti di coerenza tra flessibilità del lavoro e istituti assicurativi, che tiene la gran parte dei giovani in una condizione di precariato, che discrimina di fatto le donne e che scarica eccessivamente su tutta la società i costi degli ammortizzatori sociali o ne ammette usi distorti – come nel caso della cassa integrazione straordinaria che diventa un parcheggio in attesa del pensionamento.

Questa situazione ha spinto il governo attuale a presentare nell'aprile scorso in Parlamento un disegno di legge di riforma del mercato del lavoro di cui è opportuno richiamare qui gli orientamenti fondamentali. Anzitutto, i licenziamenti potranno aver luogo per ragioni economiche, riguardanti l'attività produttiva e l'organizzazione del lavoro, o disciplinari. Nella prima fattispecie, il giudice può reintegrare il lavoratore se ritiene il licenziamento illegittimo per manifesta insussistenza, mentre in tutti gli altri casi di illegittimità, dispone un indennizzo che va dalle 12 alle 24 mensilità; se si tratta di licenziamento "mascherato", l'onere della prova non spetta al lavoratore, ma sarà il giudice a disporre le relative sanzioni, qualora il licenziamento nasconde un motivo discriminatorio o disciplinare. Nel caso dei licenziamenti disciplinari, è lasciato al giudice di scegliere tra un indennizzo e un reintegro nel senso che se il licenziamento è ritenuto illegittimo, nei casi gravi e sulla base delle leggi, dei contratti collettivi e dei codici disciplinari applicabili il giudice disporrà il reintegro e negli altri un indennizzo che va da 12 a 14 mensilità. Se il licenziamento assume carattere discriminatorio, il

giudice ordinerà il reintegro del lavoratore, anche nelle imprese con meno di 15 dipendenti.

L'apprendistato costituirà lo strumento principale per l'accesso al mondo del lavoro, ma su questa misura si tornerà più ampiamente nel seguito dell'editoriale. Riguardo ai contratti a termine è previsto un incremento contributivo dell'1.4% destinato al finanziamento dell'assicurazione contro la disoccupazione (Aspi di cui dopo) e l'intervallo tra un contratto e l'altro passa da 10 a 60 giorni per i contratti di durata inferiore ai 6 mesi e da 20 a 90 per quelli di durata superiore. L'aliquota contributiva per i cosiddetti "Co.Co.Pro", cioè per i lavoratori iscritti alla gestione separata dell'Inps, viene elevata al 33%, cioè diviene la stessa dei lavoratori dipendenti. Si interviene per bloccare l'uso distorto del lavoro a progetto in quanto il progetto non potrà essere una semplice riproposizione dell'oggetto sociale dell'impresa. Più in generale, si è proceduto a una limitazione delle forme contrattuali esistenti, anche se non c'è stato un taglio drastico, mentre si è fatta sentire la stretta sugli abusi mirata a ridurre la precarietà.

L'assicurazione sociale per l'impiego (Aspi) sostituisce l'indennità di mobilità, durerà 12 mesi (18 per i lavoratori con età superiore ai 55 anni) e garantirà la corresponsione del 75% dello stipendio fino 1.150 euro e del 25% per la parte superiore. Un'assicurazione, più contenuta, è stabilita per i giovani e gli apprendisti sempre che possano provare due anni di anzianità assicurativa: tuttavia, nonostante l'indubbio progresso, un milione di lavoratori resterebbe senza tutela. La cassa integrazione non scompare, ma si cercherà di allargare e di rendere più eque le tutele; inoltre, quella straordinaria non sarà più applicata alle fattispecie della cessazione di attività e di mobilità per evitare distorsioni. Gli sgravi, cioè la riduzione dei contributi, sono stabiliti solo nel caso che si assumano lavoratori con oltre 50 anni età, e si collocano al 50% della cifra dovuta.

Quanto alle donne, il periodo entro cui la dimissione della lavoratrice o del lavoratore deve essere convalidata dal Servizio ispettivo del Ministero del lavoro, viene allungato da 1 a 3 anni di vita del bambino. Nei 5 mesi dalla nascita del figlio è stabilito il congedo obbligatorio del padre lavoratore, pari a tre giorni consecutivi. In alternativa al congedo facoltativo per maternità è previsto un voucher per servizi di baby-sitting. Inoltre, viene approvato il regolamento che prevede le quote rosa nelle società controllate dalla pubblica amministrazione

Viene abolita la norma che stabiliva la revoca del permesso per gli immigrati che perdevano il lavoro. A loro beneficio è esteso il tempo in cui possono essere iscritti nelle liste di collocamento.

Passando ad una prima valutazione del disegno di legge, si può essere d'accordo con chi, sulla base dei comuni parametri europei l'ha considerato un compromesso positivo in quasi tutte le sue parti – lotta al precariato, ampliamento delle garanzie a tutte le categorie dei disoccupati, allargamento dell'applicazione

del contratto a tempo indeterminato, flessibilità in entrata e in uscita – in ogni caso, esso può e deve essere migliorato e perfezionato, ma la direzione di base sembra corretta. Inoltre, il disegno di legge è riuscito ad affrontare in modo complessivo e unitario le questioni principali che si pongono a livello occupazionale dalla flessibilità, alla precarietà, agli ammortizzatori sociali, ai licenziamenti. In aggiunta, non si può non apprezzare la considerazione che viene riservata ai problemi dei giovani che si possono qui brevemente richiamare: l'80% accede al mercato del lavoro senza un contratto a tempo pieno, da oltre dieci anni il loro stipendio di entrata è cristallizzato, circa 2 milioni tra i 15 e i 29 anni non studiano e non lavorano e finora essi non hanno mai potuto utilizzare la rete degli ammortizzatori sociali nelle difficili transizioni tra un'occupazione e l'altra. Il compromesso raggiunto al momento della presentazione in Parlamento ha trovato il sostegno del Pd e avvicinato la Cgil e i sindacati, mentre ha allontanato la Confindustria, in quanto questa lamenta che la riduzione della flessibilità in uscita non sia stata compensata da un aumento di quella in entrata, e su questo punto risulta appoggiata dal Pdl. Tuttavia, la Confindustria soprattutto, ma anche le altre parti sociali, dovrebbero prendere molto sul serio l'ammonimento della Conferenza Episcopale: «La questione di fondo: il lavoratore non è una merce. Non lo si può trattare [...] come un prodotto da dismettere, da eliminare per motivi di bilancio, perché resta invenduto in magazzino. [...] al centro di tutto ci deve essere la dignità dell'uomo e della famiglia»⁷ e dovrebbe servire come punto di riferimento principale nel dibattito alle Camere; il concetto è stato ribadito dal presidente della Conferenza Episcopale nella prolusione al Consiglio permanente della CEI del 26 marzo scorso, che afferma che «bene sommo è la persona e la persona che lavora» per cui creare lavoro diventa in questo momento la priorità assoluta perché il rigore e l'approccio finanziario da soli non bastano, mentre bisogna realizzare «un'economia sociale di mercato, nella linea della cooperazione e dei sistemi di welfare condiviso»⁸.

Quanto a punti specifici, il disegno di legge recepisce la protezione sancita dall'art. 18 dello Statuto dei lavoratori riguardo ai licenziamenti discriminatori con la novità che essa è prevista per tutti, anche nelle imprese con meno di 15 dipendenti. Risulta anche valida l'articolazione dei licenziamenti in tre categorie: discriminatori, economici e disciplinari. Inoltre, la proposta in esame introduce una terza possibilità nell'alternativa secca in cui precedentemente si trovava il giudice tra reintegrare il dipendente o confermare il licenziamento, la possibilità cioè di un indennizzo con un numero di mensilità variabili e valutato caso per caso. È stata giustamente corretta la normativa che prevedeva solo l'indennizzo e

⁷ CEI, Mons. Bregantini: «I lavoratori non sono merce», in: www.avvenire.it/Chiesa/Pagine/bregantini-lavoro-non-è-merca.aspx (24.03.12).

⁸ BAGNASCO A., *Prolusione al Consiglio permanente della Cei*, in «Avvenire», (27 marzo 2012), n. 7.

non il reintegro nel caso di licenziamenti di natura economica, con la reintroduzione di quest'ultimo, come si è visto sopra.

Sembrano in generale condivisibili gli interventi in tema di lavoro precario in quanto le imprese sono incentivate a stabilizzare i rapporti di lavoro e si cerca di combattere gli abusi. Se è vero che le aziende dovranno rispettare qualche vincolo in più, tuttavia ne potranno guadagnare in termini di qualità del lavoro e di capitale umano. Va poi apprezzato lo sforzo di razionalizzazione dei contratti a termine, favorendo l'apprendistato. Tuttavia, in questo ambito si potrebbe venire maggiormente incontro alla richiesta delle imprese di una maggiore flessibilità in entrata.

Seguendo il modello tedesco, dovrebbe terminare l'utilizzo falsato della cassa integrazione per garantire la sopravvivenza di imprese decotte o sostenere economicamente in maniera indefinita lavoratori che non potranno mai più riprendere il loro vecchio lavoro, mentre il suo compito sarà correttamente quello di garantire un supporto nella crisi congiunturale e in vista di valide ristrutturazioni. Appare lodevole anche l'introduzione di uno schema universale di assicurazione sociale per tutti i lavoratori disoccupati, che fornirà loro un'indennità per almeno un anno. Indubbiamente le imprese dovranno corrispondere contributi più alti, ma la riduzione del costo del lavoro va perseguita con altri mezzi; anche i sindacati dovranno rinunciare alla difesa ad oltranza di quanti sono già ipergarantiti, ma questo dovrebbe spingerli a impegnarsi in compiti più consoni alla loro missione.

La normativa su donne e immigrati era un intervento dovuto e probabilmente si poteva fare ancora di più. Un ambito che appare trascurato è quello dell'orientamento e dei servizi dell'impiego: infatti, senza un loro adeguato potenziamento la scelta del lavoro rimane affidata al potere contrattuale di familiari e amici o alla fortuna.

3. Rapporti recenti su IeFP, Apprendistato e Formazione Continua

In questo primo scorcio dell'anno 2012 sono stati pubblicati vari testi significativi per conoscere più in profondità la situazione della filiera professionalizzante inquadrata nel più ampio contesto della formazione per tutto l'arco della vita. Si tratta di testi che affrontano la situazione della IeFP, il fenomeno della dispersione formativa, l'istituto dell'apprendistato, la situazione italiana della Formazione continua. Ci limitiamo solo ad analizzarne tre, tra quelli richiamati.

a. Rapporto sulla IeFP

Il Rapporto di monitoraggio, effettuato dall'ISFOL per conto del MLPS, riguarda i percorsi formativi per i giovani in obbligo di istruzione e diritto-dovere.

Il Rapporto dal titolo "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", è stato pubblicato nel mese di gennaio 2012.

Il testo riporta la descrizione qualitativa e quantitativa delle attività formative realizzate presso le singole Regioni e P.A. per favorire il conseguimento, da parte dei giovani minori di 18 anni, di una qualifica o di un diploma professionale.

Presenta, inoltre, una breve disamina delle risorse finanziarie ad esse dedicate. Le informazioni relative alle attività corsuali si riferiscono agli anni formativi 2009/2010 e 2010/2011. La descrizione del quadro relativo alle risorse finanziarie è, invece, riferita agli anni solari 2009 e 2010.

In linea con i precedenti rapporti di monitoraggio che riguardavano, più in generale, le azioni antidispersione nell'ambito del diritto-dovere, le principali fonti informative utilizzate sono costituite dai rapporti di monitoraggio inviati al Ministero del Lavoro da parte delle Amministrazioni regionali e provinciali. Tali Rapporti sono stati forniti, per le due annualità prese in esame, da parte di tutte le Amministrazioni, con la sola eccezione della Regione Sardegna, sia pure con una notevole eterogeneità nella quantità e nella qualità delle informazioni.

Due i rilievi più significativi, già sottolineati nel Rapporto del 2008.

Le criticità delle azioni di sistema (anagrafi, azioni di recupero dei Centri per l'Impiego, le attività di orientamento), innanzitutto. Rispetto a quanto denunciato nel 2008, queste azioni, "pur presentando un buon grado di efficienza presso alcuni territori, non mostrano tuttavia evoluzioni significative" (p. 4).

Lo sviluppo positivo dei percorsi di IeFP, in secondo luogo: "Su un altro versante, i percorsi di IFP registravano invece, negli ultimi anni, un progressivo aumento degli iscritti, che li portava a costituire una filiera formativa di particolare interesse. [...] E qui scopriamo che la crescita continua, che gli esiti occupazionali sono interessanti e che forse i costi sono meno elevati di quanto si potesse ipotizzare. E sembrerebbe presentarsi (nel suo piccolo) come un valido canale di rilancio del sapere professionale, visto che le iscrizioni presso gli Istituti Tecnici e Professionali non sembrano registrare analoghi incrementi".

A fronte di questo giudizio positivo non possono essere giudicate tranquillizzanti le affermazioni circa l'evoluzione più recente dell'offerta formativa. "Nell'ultimo anno, l'equilibrio tra la componente formativa della società civile e quella delle istituzioni scolastiche statali si è volto decisamente a favore di queste ultime [...] Oggi, sono 16 su 21 le Regioni e P.A. che hanno registrato nel loro territorio una flessione, spesso drastica, della quota di IeFP delle istituzioni formative rispetto a quelle scolastiche" (in "Quadro aggiornato della IeFP nelle Regioni. Monitoraggio 2012 (a cura di Zagardo Giacomo, in allegato n. 1 - Rassegna CNOS 1/2012).

b. Monitoraggio sull'apprendistato. XII Rapporto (MLPS, Dicembre 2011)

Il XII Rapporto di monitoraggio sull'apprendistato, pubblicato nel mese di dicembre 2011 dal MLPS e realizzato grazie alla collaborazione dell'ISFOL e dell'INPS, descrive l'evoluzione di questo strumento contrattuale nel 2009-2010.

Dal punto di vista normativo questo istituto oggi è regolamentato dal Testo Unico approvato con il D. Lgs. 167/2011.

Dal punto di vista del costo "l'apprendistato continua ad avere un peso consistente nell'ambito della spesa per le politiche del lavoro: il costo sostenuto per le sottocontribuzioni e per la formazione, che costituisce il 42,8% del totale speso per gli incentivi sull'occupazione (comprensivi della spesa per la formazione), rappresenta quasi il 39% della spesa totale per le politiche attive per il lavoro. Rimane per lo più costante l'incidenza sulla spesa complessiva per politiche attive e passive (13,5%)".

Dal punto di vista quantitativo, il Rapporto registra la cifra di "542 mila giovani, pari al 15% degli occupati tra i 15 e i 29 anni di età, prevalentemente maschi e in buona parte residenti nelle Regioni del Centro-Nord". Ci sembra importante anche la sottolineatura del Rapporto circa la diffusione delle tipologie: "Il Rapporto sottolinea che il professionalizzante è l'apprendistato più diffuso. I minori in apprendistato sono in netto calo da anni e nel 2010 corrispondono a 7.700 unità, comunque assunti con contratto professionalizzante, visto che quello per il diritto-dovere non è mai partito. Gli apprendisti in alto apprendistato sono solo qualche centinaio".

Anche circa l'aspetto della formazione, il Rapporto conferma le criticità denunciate nei Rapporti precedenti: gli apprendisti iscritti alle attività di formazione pubblica sono il 25%. Forti i divari territoriali, con i valori di Centro e Mezzogiorno attestati intorno al 15%. Le realtà con la più alta percentuale di apprendisti in formazione sono le Province autonome di Bolzano (84%) e Trento (80%), il Friuli Venezia Giulia (75%) e l'Emilia Romagna (66%).

Anche i soli dati permettono di affermare che per questo istituto, soprattutto nella tipologia per il conseguimento della qualifica e del diploma professionale, il problema è, prima che finanziario, di "fattibilità" a differenza dell'offerta formativa triennale e quadriennale che, invece, ha intercettato da subito una grossa domanda formativa che emerge dalle imprese.

c. XII Rapporto sulla Formazione Continua (2010-11)

Il Rapporto sulla formazione continua, predisposto a cadenza annuale dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali, illustra l'andamento dei dati relativi all'ultimo periodo disponibile (in questo caso quello del 2010-11) con la particolarità, tuttavia, di prendere le mosse dalla grave crisi economica e occupazionale che ha colpito i Paesi dell'UE e, segnatamente, il nostro e rispetto alla quale le

attività in esame sono state orientate⁹. In altre parole, la domanda e l'offerta di competenze sono state studiate e approfondite in previsione di fornire un contributo importante alla soluzione delle problematiche esistenti e alla ripresa della crescita del sistema produttivo dell'Italia.

Iniziamo con un dato positivo: gli adulti occupati o inoccupati che hanno preso parte ad iniziative di formazione continua sono cresciuti in confronto al passato anche recente e raggiungono la cifra di 1 milione e 600 mila soggetti del gruppo di età 25-64; nonostante questo progresso, la loro percentuale (6,2%) rimane ancora inferiore alla media dell'UE che si attesta invece al 9,8%. Il nostro sistema di formazione continua presenta limiti di natura strutturale che spiegano la collocazione dell'Italia tra le nazioni meno performanti d'Europa.

Fra le cause di questa situazione, che certamente non ci fa molto onore, vanno ricordate anzitutto due caratteristiche della composizione del mercato del lavoro: una forte domanda di occupazioni connotate da bassa specializzazione; una presenza inferiore di titoli di studio elevati. Un altro fattore consiste nell'eccessiva frammentazione del sistema di sostegno e di stimolo alla formazione tanto riguardo agli strumenti di intervento quanto relativamente alle fonti di finanziamento. Riguardo a quest'ultimo punto va osservato che sia le risorse disponibili sulla base del Fondo Sociale Europeo, delle leggi nazionali e dei Fondi paritetici interprofessionali, sia il complesso degli investimenti privati, che ammontano le prime a 1 miliardo di euro all'anno e i secondi a 5, sono certamente significativi, ma rimangono nell'insieme bassi se paragonati a realtà produttive simili come quella francese. Comunque, il fattore che certamente pesa di più su questo panorama non molto entusiasmante è costituito dalla presenza tra i lavoratori e fra le imprese di una cultura che tende a sottovalutare la centralità delle attività di formazione continua, anche se non mancano realtà territoriali e compartimenti economici che evidenziano un livello di offerta e di domanda confrontabili con quelli del Nord e del Centro Europa.

Dopo questo raffronto poco esaltante con l'UE, passiamo ad approfondire il livello di partecipazione ad attività di formazione della popolazione adulta. Nell'insieme ammonta a oltre 7,5 milioni di persone la porzione che non frequenta tali iniziative e che contemporaneamente è esclusa dal mercato del lavoro per una scelta personale o per la situazione socio-demografica. In particolare si tratta di soggetti con bassa scolarità, pensionati e casalinghe: queste ultime sono il gruppo più consistente in quanto raggiungono la cifra di 4,8 milioni e comprendono nei loro ranghi anche una quota rilevante dei cosiddetti "scoraggiati" che non cercano lavoro né di formarsi in ambiti di natura professionale. Il loro recu-

⁹ MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, *XII Rapporto sulla Formazione Continua*. Annualità 2010-2011, Roma, Isfol, 2012, pp. 156.

però nel mondo del lavoro richiede anzitutto azioni propedeutiche di tipo orientativo e rimotivante. Un altro raggruppamento in posizione critica è quello dei disoccupati che, se si caratterizza per percentuali leggermente superiori alla media nella formazione formale, tuttavia presenta cifre più basse in quella non formale che ovviamente è più diffusa in contesti lavorativi¹⁰. Il gruppo più numeroso è costituito dai lavoratori occupati, soprattutto autonomi e dipendenti, che risultano maggiormente partecipi delle attività di natura non formale, molto frequentemente organizzate e svolte in azienda. Le percentuali più elevate di frequenza alle iniziative sia formali che non formali si riscontrano tra i lavoratori con titoli di studio alti i quali evidenziano anche una propensione autonoma all'aggiornamento.

Se si fa riferimento alla collocazione territoriale, la prima constatazione, non molto positiva per il nostro Paese, è che al 2010 nessuna delle nostre Regioni rivela dei tassi paragonabili con le mete fissate dall'UE. In aggiunta, la circoscrizione meridionale presenta complessivamente percentuali piuttosto basse riguardo alla formazione non formale e più alte a livello di quella formale: questo andamento evidenzia una domanda di apprendimento che continua a incanalarsi troppo spesso in un'offerta di formazione standard, poco collegata con i bisogni reali della realtà produttiva. Una situazione opposta si riscontra nelle circoscrizioni settentrionale e centrale. Da ultimo, tassi elevati in ambedue le tipologie, formali e non formali, si osservano in un gruppo ristretto di Regioni quali il Lazio, la Sardegna, la Valle d'Aosta e le Marche che si caratterizzano per peculiarità economiche specifiche.

Quando i dati vengono esaminati in base alla condizione professionale, emerge con evidenza che i ruoli connessi a delle responsabilità godono di opportunità più ampie di frequentare attività di formazione. Tale andamento si verifica particolarmente nel caso di dirigenti e di quadri che, tra l'altro, svolgono frequentemente nelle imprese funzioni di catalizzazione dei processi di innovazione. La propensione si rivela maggiore pure tra gli impiegati e i liberi professionisti. La situazione si presenta più critica sia riguardo ai ruoli di dipendenza di tipo esecutivo come gli operai, sia a proposito dei lavoratori autonomi. La spiegazione va ricercata nel fatto che il primo gruppo viene coinvolto dalle imprese unicamente quando si presentano condizioni speciali e che il secondo appare poco incentivato dalla scarsità di opportunità di finanziamento.

Il Rapporto in esame ha approfondito anche i dati sulle imprese che, internamente o esternamente, hanno effettuato nel 2010 corsi di formazione per il

¹⁰ Per formazione formale si intendono attività istituzionalizzate che conducono al conseguimento di certificazioni riconosciute formalmente all'interno del National Framework of Qualifications, mentre quelle non formali comprendono le attività istituzionalizzate che non rientrano nel National Framework of Qualifications.

personale. Un andamento importante mette in luce l'esigenza crescente per le aziende di organizzare attività che possano assicurare ai dipendenti l'aggiornamento e uno sviluppo professionale soddisfacenti. A questo proposito, un terzo delle imprese (33,5%) ha realizzato nel 2010 corsi di formazione per i propri dipendenti, un dato che segna una leggera crescita rispetto al 2009, quando il tasso era del 32,1%, e una più significativa in relazione al 2008 quando la media si collocava al 25,7%.

Vale la pena richiamare la relazione stretta che esiste tra la propensione a realizzare la formazione e le dimensioni dell'impresa. Lo conferma il Rapporto in esame in quanto risulta che le opportunità di ricevere formazione in una impresa con più di 500 dipendenti sono quasi tre volte maggiori di quelle in un'impresa con meno di 10 dipendenti (rispettivamente 85,1% e 29,4%). Inoltre, la tendenza all'investimento in formazione cresce nelle aziende che sono collocate in comparti ad elevata specializzazione e contenuto tecnologico o a maggiore intensità di conoscenza. Anche la variabile territoriale ha la sua importanza. La propensione delle imprese a realizzare la formazione sale nel Nord-Est (36,3%) e nel Nord-Ovest (34,4%), mentre si situa al di sotto della media nazionale al Centro (32,9%) e soprattutto al Sud e alle Isole (31%), anche se l'andamento è significativamente migliore rispetto al 2008.

Riguardo alla domanda di professionalità il mondo del lavoro italiano nel suo insieme pare contraddistinguersi per un andamento polarizzato intorno a due tendenze contrapposte. La prima consiste in una focalizzazione della richiesta delle imprese su profili di basso livello, frequentemente tradizionali, in particolare nei servizi; in questo caso gli interessati si orientano verso processi di formazione interna, con formule di "training on the job", legati alla peculiarità del ruolo. La seconda si esprime nella domanda di figure tecniche altamente specializzate, a cui viene impartita una formazione esterna ad alto contenuto tecnico.

Certamente il cammino per portare l'Italia ai livelli di Paesi comparabili è ancora lungo. In particolare si tratta di articolare in maniera più adeguata l'offerta formativa sia a livello di destinatari che di contenuti. Più della metà delle attività si focalizza ancora sul rafforzamento delle competenze di interesse generale (informatica e lingue) e sulla formazione per la sicurezza. In aggiunta, sebbene le misure per superare la crisi abbiano permesso ai Fondi Paritetici Interprofessionali di estendere i loro interventi anche ad altre tipologie di lavoratori quali apprendisti, atipici e in cassa integrazione guadagni, il loro peso resta piuttosto marginale. Confortanti appaiono tuttavia i dati sulla crescita di tali Fondi e soprattutto il progresso delle metodologie di apprendimento legate all'esperienza diretta in azienda in una situazione in cui l'aula continua a rappresentare ancora il contesto di gran lunga più utilizzato.

San Giovanni Bosco e il lavoro

PAOLA DAL TOSO¹

L'esperienza

«Fin dai suoi inizi la Società salesiana è stata conosciuta e apprezzata per i suoi centri di formazione professionale, attraverso i quali si offriva ai giovani più poveri, quelli che sovente fin da piccoli dovevano lavorare per aiutare la famiglia o quelli che non riuscivano a seguire il percorso scolastico normale, una formazione umana e una preparazione per il lavoro di qualità, che permetteva loro di affrontare con fiducia e responsabilità il loro futuro»².

Per comprendere la valenza educativa riconosciuta al lavoro da parte di san Giovanni Bosco, fin dall'avvio dell'opera educativa, occorre tener presente il senso del dovere, della laboriosità³ che gli trasmette in particolare la mamma, Margherita Occhiena, che «non tollerava che i figli restassero oziosi, e per tempo li addestrava al disbrigo di qualche faccenda»⁴. Oltre all'educazione da lei ricevuta, occorre poi prendere in esame come lui stesso sperimenti la fatica del lavoro a partire dalla più tenera età. Compiuti i quattro anni, Giovanni impara a sfilacciare le verghe di canapa: è questa la prima occupazione a cui viene avviato. Nelle condizioni di stenti e povertà in cui si trova a vivere la sua famiglia, aggravate dalla perdita del padre, a causa di contrasti con il fratellastro

¹ Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Verona.

² CHAVEZ VILLANUEVA P., *La pastorale giovanile salesiana*, in "Atti del Consiglio Generale", 2010, 91, n. 407, p. 32.

³ Va ricordato che lo stesso san Giovanni Bosco nel corso di tutta la sua esistenza lavora con una laboriosità esemplare e con ritmi molto sostenuti che non prevedono soste e finiscono per incidere sulla stessa salute.

⁴ LEMOYNE G.B., *Vita di San Giovanni Bosco*, Nuova edizione a cura di AMADEI A., Torino, Società Editrice Internazionale, 1943, vol. I, p. 16.

Antonio che avversa la sua inclinazione per gli studi, nel febbraio 1827 va a lavorare come garzone di stalla⁵ alla cascina Moglia, a Moncucco. Sperimenta la dura fatica del lavoro nei campi alzandosi all'alba e concludendo a tarda ora la giornata. Con mille espedienti riesce a pagarsi le spese per lo studio e l'alloggio quando dal novembre 1831 si stabilisce a Chieri. Infatti, durante gli studi ginnasiali, la straordinaria facilità nell'apprendere gli consente di avere abbastanza tempo libero per dedicarsi alcune ore del giorno al lavoro: è così che è impegnato come garzone, cameriere, apprendista, sarto⁶ e come "caffettiere e liquorista"⁷. Grazie alle doti possedute, è ricercato come animatore di trattenimenti; inoltre, impartisce lezioni in case private e dà ripetizioni⁸. Avvalendosi della sua ricca versatilità, realizza il duplice scopo di sostenere le spese della pensione e di apprendere i mestieri più diversi, esercitando i quali, appunto, si mantiene. Mentre compie gli studi di filosofia e di teologia in seminario, mette a disposizione dei compagni le abilità pratiche acquisite: radere la barba, confezionare berrette da prete, cucire o rappazzare abiti per chi ne ha bisogno⁹.

Le molteplici attività vengono svolte con passione da don Bosco per il quale il lavoro è la sua seconda natura. Lui stesso riconosce: «Iddio mi ha fatto la grazia che il lavoro e la fatica, invece di essermi di peso, mi riuscissero sempre di sollievo»¹⁰. E tutte queste esperienze gli lasciano un segno indelebile.

⁵ Don Bosco ricorda che cerca di studiare la grammatica durante le pause dal lavoro, mettendosi in disparte. Cfr. BOSCO G., *Memorie dell'oratorio di San Francesco di Sales dal 1815 al 1855*, Introduzione e note a cura di DA SILVA FERREIRA A., Roma, LAS, 2010, p. 48.

⁶ Presso il sarto Roberto Giovanni impara ad attaccare bottoni, eseguire cuciture semplici e doppie, orli; apprende a tagliare mutande, corpetti, calzoni e fasetti. Diventa talmente abile che il sarto gli propone offerte molto vantaggiose. Cfr. BOSCO G., *Memorie dell'oratorio di San Francesco di Sales dal 1815 al 1855*, Introduzione e note a cura di DA SILVA FERREIRA A., op. cit., p. 52. Successivamente, nel corso del 1848, annota che «fare la cucina, preparare la tavola. Scopare, spaccar legna, tagliare di fare le mutande, camicie, calzoni, giubbetti, asciugamani, lenzuola e farne le relative riparazioni; erano cose di mia spettanza» in BOSCO G., *Memorie dell'oratorio di San Francesco di Sales dal 1815 al 1855*, Introduzione e note a cura di DA SILVA FERREIRA A., op. cit., p. 163.

⁷ Giovanni Bosco accetta a prendere alloggio presso un amico di famiglia, Giovanni Pianta, che apre un caffè nella città di Chieri. È così che dopo qualche mese è in grado di preparare caffè e cioccolato, conosce regole e segreti per preparare ogni genere di confetti, liquori, gelati, rinfreschi. Cfr. BOSCO G., *Memorie dell'oratorio di San Francesco di Sales dal 1815 al 1855*, Introduzione e note a cura di DA SILVA FERREIRA A., op. cit., p. 64-65.

⁸ *Ibidem*, p. 58 e 65. Don Bosco precisa che svolge quest'attività per divertimento e ricreazione, amicizia e carità, non per guadagno. Molti però, lo pagano ugualmente.

⁹ Dal secondo anno di studi teologi Giovanni Bosco riceve la carica di sacrestano che gli dà diritto a 60 lire ogni anno, cifra che concorre al pagamento di una parte di pensione. È impegnato a tener puliti la chiesa, la sacrestia, l'altare; deve badare a lampade e candele, nonché tenere in ordine gli arredi e gli oggetti usati nei riti liturgici. Cfr. BOSCO G., *Memorie dell'oratorio di San Francesco di Sales dal 1815 al 1855*, Introduzione e note a cura di DA SILVA FERREIRA A., op. cit., p. 92.

¹⁰ Quest'espressione è attribuita a don Bosco da BROCARDO P., *Don Bosco Profondamente uomo - profondamente santo*, Roma, LAS, 1985, p. 90.

Ricevuta l'ordinazione presbiterale il 5 giugno 1841, nell'autunno dello stesso anno don Bosco si iscrive al convitto ecclesiastico di San Francesco d'Assisi di Torino per continuare gli studi teologici. Visitando la città dove la grande industria sta muovendo i primi passi, causando una forte immigrazione dalle campagne piemontesi, scopre la grave situazione di miseria ed emarginazione nella quale si trovano giovani poveri e senza famiglia che vede giungere numerosi¹¹: «dalle città o dai diversi paesi dello stato vanno in altre città e paesi in cerca di un lavoro», portando «seco un po' di danaro, che consumano in breve tempo» e, non trovando un'occupazione, «versano in vero pericolo di darsi al ladroneccio e cominciare la via che li conduce alla rovina»¹². Sono ragazzi sradicati dalla famiglia, sprovvisti di ogni istruzione, abbandonati a se stessi, che vivono guadagnandosi duramente il pane tra bestemmie e percosse, lavorando in cantieri ed in botteghe, esposti a fatiche, pericoli di ogni sorta, degrado morale e privi di assistenza religiosa. Talvolta, sbandati, precocemente fuorviati da cattive compagnie, spinti dal bisogno o dal desiderio di facile guadagno, si comportano male e finiscono anche in prigione.

Nell'apostolato di cappellano nelle carceri di Torino, al quale è avviato dal suo direttore spirituale, don Giuseppe Cafasso, è preso da compassione per i giovani detenuti, come lui stesso ricorda: «Vedere turbe di giovanetti, sull'età dai 12 ai 18 anni, tutti sani, robusti, d'ingegno svegliato; ma vederli là inoperosi, rosicchiati dagli insetti, stentar di pane spirituale e temporale, fu cosa che mi fece inorridire. [...] Chi sa se, diceva tra me, se questi giovanetti avessero fuori un amico, che si prendesse cura di loro, li assistesse e li istruisse nella religione nei giorni festivi, chi sa che non possano tenersi lontani dalla rovina o almeno diminuito il numero di coloro che ritornano in carcere?»¹³. Don Bosco si convince del peso preponderante che la mancanza di studio ha nell'avviare a comportamenti criminosi fin dalla tenera età, come riconosce, sarebbe potuto capitare a lui stesso: «Se fossi cresciuto in città e mi fosse mancato il pane, probabilmente anch'io sarei oggi tra questi sventurati». Del resto, sa bene quanto grande sia l'assillo per procurarsi un po' di cibo quotidiano grazie ad un lavoro.

Don Giovanni intuisce il disagio sociale e spirituale dei giovani del suo tempo, sa cogliere i rischi cui vanno incontro in una società che si avvia a passare da un'economia prevalentemente agricola ad un'economia di mercato, in

¹¹ Tra il 1838 ed il 1848 gli abitanti di Torino aumentano del 16,89%. Il dato è riportato da PAZZAGLIA L., *Apprendistato e istruzione degli artigiani a Valdocco (1846-1886)*, in TRANIELLO F. (a cura di), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, Torino, SEI, 1987, p. 15.

¹² Promemoria a Francesco Crispi, febbraio 1878, in BOSCO G., *Il sistema preventivo nella educazione della gioventù*, introduzione e testi critici a cura di BRAIDO P., Roma, LAS, 1985, pp. 140-141.

¹³ Bosco G., *Memorie dell'oratorio di San Francesco di Sales dal 1815 al 1855*, Introduzione e note a cura di DA SILVA FERREIRA A., op. cit., pp. 103-104.

un contesto in cui si rivela inadeguata la pastorale tradizionale. La capacità di riconoscere le domande implicite nelle concrete situazioni socio-culturali del momento storico che sta vivendo, caratterizza l'azione di don Bosco che matura così la scelta di dedicarsi all'educazione dei giovani, soprattutto i più poveri ed abbandonati¹⁴.

La principale intenzionalità educativa che lo anima è sostanzialmente di tipo religioso-morale, volta a salvare le anime della gioventù. E questo obiettivo finale si traduce nel concepire l'oratorio come luogo di formazione di «buoni cristiani e onesti cittadini». Quale luogo di aggregazione, ricreazione, evangelizzazione, catechesi e promozione sociale l'oratorio risulta un'adeguata risposta all'"emergenza educativa" del suo tempo.

Di fatto l'attività oratoriale inizia l'8 dicembre 1841 quando don Bosco invita il giovane muratore "immigrato" Bartolomeo Garelli di Asti, incontrato nella sacrestia della chiesa di san Francesco di Assisi, ad una riunione settimanale insieme con altri ragazzi. Prendendo a cuore la sorte dei giovani, si prefigge lo scopo preciso di dare loro un'educazione integrale, che tenga conto di tutta la loro persona, delle loro aspirazioni e bisogni per condurli a scoprire il senso della vita nell'orizzonte della fede cattolica ed abilitarli ad assumere responsabilmente il proprio ruolo nella società. Per realizzare tali finalità successivamente promuove una serie di istituzioni educative: dall'oratorio festivo e quotidiano, alla scuola di catechismo, a laboratori per giovani artigiani, scuole serali con l'insegnamento di lettura, scrittura, disegno ed aritmetica, scuole di arti e mestieri, collegi, colonie agricole, istituti industriali.

Nel povero quartiere di Valdocco, allora alla periferia di Torino, don Bosco comincia a raccogliere in un oratorio giovani poveri o abbandonati o in difficoltà con la giustizia. Riferendosi alle origini dell'opera, ricorda: «In generale l'Oratorio era composto di scalpellini, muratori, stuccatori, selciatori, quadratori e di altri che venivano di lontani paesi»¹⁵. Per loro organizza corsi serali di alfabetizzazione e di aritmetica elementare; nel 1847 apre un pensionato, che chiama «casa annessa all'oratorio di San Francesco di Sales», per ospitare i giovani che lavorano in città come artigiani o che frequentano i corsi scolastici, in qualità di studenti. Nel 1859 don Bosco annota: «Si incontrano poi alcuni giovani che per loro riesce inutile ogni opera se non sono ricoverati; a tale uopo

¹⁴ Rivolgendosi a collaboratori e cooperatori così don Bosco sintetizza l'impegno educativo: «Lavorate intorno alla buona educazione della gioventù, di quella specialmente più povera e abbandonata, che è in maggior numero, e voi riuscirete agevolmente a dare gloria a Dio, a procurare il bene della Religione, a salvare molte anime ed a cooperare efficacemente alla riforma, al benessere della civile società». BOSCO G., *Ai Cooperatori di Torino*, 31 maggio 1883, in "Bollettino Salesiano", VII, 1883, luglio, p. 104.

¹⁵ BOSCO G., *Memorie dell'oratorio di San Francesco di Sales dal 1815 al 1855*, Introduzione e note a cura di DA SILVA FERREIRA A., op. cit., p. 108.

per quanto sarà possibile si apriranno case di ricovero, ove coi mezzi che la Divina Provvidenza porrà fra le mani, verrà loro somministrato alloggio, vitto e vestito. Mentre poi verranno istruiti nella verità della fede, saranno eziandio avviati a qualche arte o mestiere, come attualmente si fa nella casa annessa all'oratorio di S. Francesco di Sales in questa città [di Torino]»¹⁶.

Infatti, nel 1853 aveva aperto una scuola d'arti e mestieri per artigiani e dato inizio al funzionamento dei primi laboratori professionali, con l'intento prevalente di sottrarre i giovani a botteghe dove ascoltavano bestemmie e discorsi immorali ed anticlericali, offrendo loro un minimo di istruzione, li avviava al lavoro attraverso l'addestramento perché potessero trovare un'occupazione. Non va trascurato il fatto che, nel quadro del processo di sviluppo economico piemontese, l'ambiente lavorativo risentiva della progressiva decadenza di costumi e delle condizioni di sfruttamento dei lavoratori che tendevano a ricorrere all'alcol quale antidoto alla fatica, a scivolare in discorsi sboccati... Inoltre, costituendo laboratori propri, don Bosco avvertì anche la necessità di predisporre attività che potesse tornare utili alle impellenti necessità: confezionare abiti e scarpe per gli ospiti della casa. Fin dagli inizi l'intento era quello di preparare i giovani apprendisti a «guadagnarsi onestamente il pane», senza trascurare tuttavia le «cognizioni utili ed opportune per esercitare la sua arte».

Il primo laboratorio, avviato nel 1853, è per calzolai, seguito nell'autunno 1854 da quello di legatoria; nel 1856 è inaugurato quello di falegnameria e sartoria; nel 1861 è autorizzato quello della tipografia ed infine, nel 1862 quello dei fabbri-ferrai.

Il significato del lavoro

È tale l'importanza che don Bosco attribuisce al lavoro come precipuo fattore dell'educazione, che il Caviglia sostiene che se dovesse «disegnare un monumento per il grande educatore, gli porrebbe accanto e intorno non solo gli emblemi della carità e della religione, ma, e non meno visibilmente, quelli del lavoro!»¹⁷.

Dal punto di vista educativo l'originalità specifica di don Bosco può essere individuata nel fatto che in relazione con il periodo nel quale si trova a «scoprire *la grande legge di educare col lavoro e al lavoro*. Del lavoro come strumento educativo don Bosco sentì la straordinaria potenza edificante della personalità

¹⁶ Congregazione di S. Francesco di Sales, primo manoscritto conservato delle *Costituzioni salesiane*, 1859 ca, cap. «Scopo di questa società», art. 4.

¹⁷ CAVIGLIA A., *Don Bosco Profilo storico*, Torino, Società Editrice Internazionale, 1934, 2° ed., p. 62.

umana in tutti i sensi e momenti. Lavoro, via eminentemente di nobilitazione dello spirito. [...] Del lavoro senti tutta la dignità anche nelle sue applicazioni manuali più modeste, cercò tutte esemplarmente di apprendere e praticare, e perciò stesso nobilitare»¹⁸.

Si può senz'altro affermare che don Bosco riesce a coniugare in tempi moderni e con un nuovo linguaggio il motto benedettino dell'"ora et labora". Intuisce che per recuperare i ragazzi che vivono nel disagio non basta una pura assistenza religiosa domenicale avulsa dalla vita, ma che questa deve essere integrata, concretata, articolata, lungo la settimana, nell'assunzione con responsabilità degli impegni professionali. Nell'azione educativa a favore dei giovani don Bosco si preoccupa di istruirli e far acquisire loro quella competenza che li possa mettere in grado di svolgere un lavoro, ma più ancora una formazione che li renda «buoni cristiani e onesti cittadini». Prende a cuore il singolo ragazzo: lo avvia ad un mestiere che gli fa apprendere e si dà da fare per collocarlo presso un onesto datore di lavoro che lo assuma, così che possa guadagnarsi quanto necessario per il sostentamento futuro. Per tutelarlo al meglio dallo sfruttamento e per difenderlo dalle continue minacce di un possibile licenziamento e conseguente disoccupazione, si fa promotore della stipula del contratto¹⁹ di apprendista firmato dal padrone, dal giovane, dal genitore ed in sua assenza da lui stesso. Inoltre, nel corso della settimana si preoccupa di andare a far visita al giovane nel suo ambiente di lavoro²⁰. Quest'iniziativa indica «l'intimo nesso tra tutti gli elementi educativi e soprattutto tra la religione e il lavoro quotidiano: una consacrazione religioso-pedagogica del dovere e della fatica di tutti i giorni»²¹.

¹⁸ Citazione di ORESTANO F., *Celebrazioni*, volume 1, Milano, Bocca, 1940, pp. 74-76 riportata in BROCARDI P., *Don Bosco Profondamente uomo - profondamente santo*, op. cit., pp. 88-89.

¹⁹ Nell'archivio della Congregazione salesiana sono conservati due contratti risalenti rispettivamente al novembre 1851 ed all'8 febbraio 1852. In essi si obbliga il datore di lavoro di insegnare al giovane l'arte, a dargli le necessarie istruzioni e migliori regole, a correggerlo in modo amorevole e non con le percosse, a lasciarlo libero tutti i giorni festivi dell'anno, a dare una paga settimanale conveniente con aumenti semestrali, a trattarlo da padre e non da padrone. Da parte sua il giovane apprendista si obbliga a essere sempre pronto, rispettoso e obbediente, a riparare i danni eventualmente arrecati. Viene infine, fissata la durata del contratto in due o tre anni.

²⁰ Al riguardo don Bosco scrive: «Lungo la settimana andavo a visitarli in mezzo ai loro lavori nelle officine e nelle fabbriche. Tal cosa produceva grande consolazione ai giovanetti, che vedevano un amico prendersi cura di loro; faceva piacere ai padroni, che tenevano volentieri sotto la loro disciplina giovanetti assistiti lungo la settimana, e più ancora nei giorni festivi, che sono giorni di maggior pericolo» in AMADEI A., *Don Bosco e il suo apostolato Dalle sue "Memorie" personali e da testimonianze di contemporanei*, Società Editrice Internazionale, Torino 1940, vol. I, p. 121; cfr. anche BOSCO G., *Memorie dell'oratorio di San Francesco di Sales dal 1815 al 1855*, Introduzione e note a cura di DA SILVA FERREIRA A., op. cit., p. 107. Nonostante ciò, non mancano perplessità da parte di qualche esponente del clero che non condivide l'attività apostolica di don Bosco.

²¹ BRAIDO P., *G. Bosco*, Brescia, La Scuola, 1969, Nota 8.

Nel metodo o sistema “preventivo”, dunque, il lavoro è mezzo primario di educazione e di rieducazione. Ai giovani don Bosco «incolca costantemente amore al lavoro»²² che «è un’arma potente contro i nemici dell’anima»²³. Questa convinzione costituisce un punto del suo programma di vita, secondo la decisione assunta nel corso degli esercizi spirituali in preparazione all’ordinazione del 1841, alla quale rimane fedele nel corso di tutta la sua esistenza, vivendo il sacerdozio all’insegna di un’inesauribile operosità²⁴. Non si stanca mai di ricordarlo, come indica nei *Regolamenti* a partire dal 1854: «Lo uomo, miei giovani, è nato per lavorare [...]. Per lavoro si intende l’adempimento dei doveri del proprio stato, sia di studio, sia di arte o di mestiere»²⁵. È interessante constatare che don Bosco consideri attività lavorativa anche lo studio²⁶. E torna a ripetere: «Pensi ognuno che l’uomo è nato pel lavoro, e che solamente chi lavora con amore ed assiduità ha la pace nel cuore e trova lieve la fatica e potrà imparare l’arte intrapresa per procacciarsi onestamente il vitto»²⁷.

Convinto dell’importanza di imparare un mestiere, cerca di far maturare nei futuri lavoratori la consapevolezza della grandezza spirituale del lavoro, appassionandoli al suo esercizio e non manca di ammonire quanti non hanno voglia di impegnarsi: «Ricordatevi che la vostra età è la primavera della vita. Chi non s’abituava al lavoro in tempo di gioventù, per lo più sarà sempre un poltrone alla vecchiaia, con disonore della patria e dei parenti, e forse con danno irreparabile dell’anima propria»²⁸. Ed aggiunge: «Mediante il lavoro potete rendervi benemeriti della Società, della Religione, e far bene all’anima vostra, specialmente

²² BOSCO G., *Al re Vittorio Emanuele II*, in *Epistolario*, Introduzione, testi critici e note a cura di MOTTO F., Volume primo (1835-1863) 1-726, Roma, LAS, 1991, p. 61.

²³ BOSCO G., *Risoluzione n. 7*, in *Tre lettere a salesiani in America (1885)*, MOTTO F. (a cura di), in BRAIDO P. (ed.), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, LAS, 1992, 2° ed., p. 400.

²⁴ Sul periodo della formazione sacerdotale in seminario ed in particolare sul fatto che il lavoro diventa la regola della propria condotta, nonché sugli anni immediatamente successivi trascorsi al convitto ecclesiastico si rimanda in particolare ad alcune pagine del saggio di PAZZAGLIA L., *Il tema del lavoro nell’esperienza pedagogica di don Bosco*, in NANNI A. (a cura di), *Don Bosco e la sua esperienza pedagogica: eredità, contesti, sviluppi, risonanze*. Atti del 5° seminario di «Orientamenti Pedagogici» Venezia-Cini 3-5 ottobre 1988, Roma, LAS, 1989, pp. 115-119.

²⁵ BOSCO G., *Scritti sul sistema preventivo nell’educazione della gioventù*. Introduzione, presentazione e indici alfabetico e sistematico a cura di BRAIDO P., Brescia, La Scuola Editrice, 1965, p. 436.

²⁶ Non è da escludere che don Bosco intenda ricordare agli studenti ospiti nella casa di Valdocco, e che vanno a lezioni private da professori della città, che sono chiamati a rendere conto a Dio dell’adempimento del proprio dovere. Cfr. PAZZAGLIA L., *Il tema del lavoro nell’esperienza pedagogica di don Bosco*, in NANNI A. (a cura di), *Don Bosco e la sua esperienza pedagogica: eredità, contesti, sviluppi, risonanze*, op. cit., p. 123.

²⁷ BOSCO G., *Scritti sul sistema preventivo nell’educazione della gioventù*. Introduzione, presentazione e indici alfabetico e sistematico a cura di BRAIDO P., op. cit., p. 441.

²⁸ *Memorie biografiche di don Giovanni Bosco*, op. cit., vol. IV, 748 s. Il testo è riportato anche in BOSCO G., *Scritti sul sistema preventivo nell’educazione della gioventù*. Introduzione, presentazione e indici alfabetico e sistematico a cura di BRAIDO P., op. cit., p. 437.

se offrite a Dio le quotidiane vostre occupazioni»²⁹. Non si può non concludere che «l'onesta occupazione è un gran tesoro per la gioventù»³⁰.

Ma don Bosco con spirito molto concreto vuole che i "suoi" religiosi, preti e laici, sull'esempio di Gesù, operaio nella casa a Nazaret³¹, siano concretamente impegnati nel lavoro, perché solo il linguaggio delle opere gli sembra più credibile. «Il mondo è divenuto materiale perciò bisogna lavorare e far conoscere il bene che si fa. Se uno fa anche miracoli pregando giorno e notte nella sua cella, il mondo non ci bada e non ci crede più. Il mondo ha bisogno di vedere e di toccare. Il mondo attuale vuole vedere le opere, vuole vedere il clero lavorare»³². Pertanto, sottolinea che la divisa è quella delle maniche rimboccate. E precisa: «Lavoro, lavoro, lavoro! Ecco qual dovrebbe essere l'obiettivo e la gloria dei preti. Non stancarsi mai di lavorare. Quante anime si salverebbero»³³. «Sempre lavorare. [...] Questo deve essere il fine di ogni Salesiano e il suo continuo sospiro»³⁴. E nuovamente torna a richiamare il fatto di non fermarsi: «Ricorda sempre a tutti i nostri salesiani il monogramma da noi adottato: Labor et Temperantia»³⁵.

La concretezza di don Bosco si esprime nell'attenzione alla quotidianità: ad esempio, ai salesiani raccomanda di lavorare solo quanto le proprie forze consentano³⁶. Riesprime la stessa idea con altre parole che potrebbero sembrare contraddittorie ad una lettura superficiale: «Bisogna che ci procuriamo lavori superiori alle nostre forze, e così chi sa che non si arrivi a fare tutto quello che si può»³⁷.

²⁹ *Ibidem*, p. 436.

³⁰ BOSCO G., *Allo scrittore Niccolò Tommaseo*, in *Epistolario* Introduzione, testi critici e note a cura di MOTTO F., op. cit., p. 231.

³¹ Concependo il lavoro innanzitutto in chiave biblica, don Bosco cita alcuni passi della Parola di Dio, dimostrando la sua preferenza per quei testi che evidenziano la "categoria del fare". In modo sintetico sono richiamati in BROCARDI P., *Don Bosco Profondamente uomo - profondamente santo*, op. cit., p. 90. Anche nella stesura della *Storia sacra*, don Bosco presenta quali figure esemplari personaggi biblici in atteggiamenti operosi. Cfr. BOSCO G., *Storia sacra per uso delle scuole utile ad ogni stato di persone arricchita di analoghe incisioni*, Torino, Paravia, 1847. Inoltre, nel regolamento dei laboratori non mancano richiami biblici per esortare ad obbedire all'ordine divino riguardo al lavoro.

³² Quest'espressione è attribuita a don Bosco da BROCARDI P., *Don Bosco Profondamente uomo - profondamente santo*, op. cit., p. 91.

³³ *Ibidem*, p. 91.

³⁴ *Ibidem*, p. 91.

³⁵ CERIA E. (a cura di), *Epistolario di S. Giovanni Bosco*, Torino, SEI, 1855-1859, vol. III, p. 236.

³⁶ Cfr. BOSCO G., *Ricordi dati ai religiosi Salesiani il giorno 11 novembre nell'atto che partivano dalla chiesa di Maria A. per intraprendere il viaggio alla Repubblica Argentina*, in *Scritti pedagogici e spirituali* a cura di BORREGO J. - BRAIDO P. - FERREIRA DA SILVA A. - MOTTO F. - PRELLEZO J.M., Roma, LAS, 1987, p. 123.

³⁷ Quest'espressione è attribuita a don Bosco da BROCARDI P., *Don Bosco Profondamente uomo - profondamente santo*, op. cit., p. 91. Dopo aver sperimentato quanto lo studio, le ripetizioni, la lettura i classici che lo impegna anche di notte, finiscono per incidere sulla sua salute, è lui stesso ad

Non manca di sollecitare poi ad aiutare chi esce dalla congregazione a trovare un impiego per poter guadagnare onestamente il sostentamento.

«Chi è obbligato a lavorare e non lavora fa un furto»³⁸. Ed aggiunge: «Chi è obbligato a lavorare e non lavora, fa un torto a Dio ed a' suoi Superiori. Gli oziosi, in fin di vita, proveranno rimorso pel tempo perduto»³⁹. Sul tema della pigrizia e dell'ozio don Bosco torna più volte raccomandando: «Fuga dall'ozio, perciò somma diligenza nell'adempimento dei propri doveri [...]. L'ozio è il padre di tutti i vizi»⁴⁰. «L'ozio reca seco tutti i vizi»⁴¹. Rivolgendosi ai suoi, esprime questa preoccupazione: «Miei cari, non vi raccomando penitenze e discipline, ma lavoro, lavoro, lavoro»⁴². Non sono esenti nemmeno i novizi, anzi «non metteteli in sagrestia, perché diventino oziosi: ma occupateli a lavorare, a lavorare!»⁴³.

Ai giovani indirizza quest'invito: «Procurate di star sempre occupati, e quando non sapete che fare, adornate altarini, aggiustate immagini o quadrettini, o almeno andate a passare qualche tempo in onesto divertimento, ben inteso con licenza de' genitori»⁴⁴.

Nel constare l'applicazione dei suoi collaboratori, nel profondo ne gode, come ammette: «Quando vado nelle case e sento che c'è molto da lavorare, vivo tranquillo. Dove c'è lavoro non c'è il demonio»⁴⁵. E riprende: «L'ozio è il laccio

affermare: «Io darò sempre per consiglio di fare quel che si può e non di più», in BOSCO G., *Memorie dell'oratorio di San Francesco di Sales dal 1815 al 1855*, Introduzione e note a cura di FERREIRA DA SILVA A., op. cit., p. 75.

³⁸ *Memorie biografiche di don Giovanni Bosco*, op. cit., vol. IV, 748 s.

³⁹ BOSCO G., *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*. Introduzione, presentazione e indici alfabetico e sistematico a cura di BRAIDO P., op. cit., p. 437.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 331. Lo stesso don Bosco precisa che durante le vacanze estive che durante il periodo in cui è chierico iniziano il 24 giugno e terminano il 30 ottobre, poiché non riesce ad imporsi alcun orario e spesso non conclude nulla, decide di impiegare il tempo in lavori manuali con il tornio, la pialla fabbricando uno scrittoio, un tavolo da pranzo, alcune sedie per la casa di Morialdo. Svolge poi queste altre attività: falcia l'erba nei prati e miete il grano; in cantina prepara le botti, piglia l'uva, spilla il vino nuovo; taglia e cuce abiti, confeziona scarpe. Cfr. BOSCO G., *Memorie dell'oratorio di San Francesco di Sales dal 1815 al 1855*, Introduzione e note a cura di FERREIRA DA SILVA A., op. cit., p. 85.

⁴¹ *Memorie biografiche di don Giovanni Bosco*, op. cit., vol. IV, 748 s.

⁴² Citazione di ORESTANO F., *Celebrazioni*, op. cit., pp. 74-76 riportata in BROCARDO P., *Don Bosco Profondamente uomo - profondamente santo*, op. cit., p. 89. Si veda *Memorie biografiche di don Giovanni Bosco*, op. cit., vol. IV, p. 216. Anche sul letto di morte, don Bosco raccomanda che tutti i Salesiani lavorino con zelo ed ardore.

⁴³ Anche questa frase è riferita a don Bosco da BROCARDO P., *Don Bosco Profondamente uomo - profondamente santo*, op. cit., p. 92.

⁴⁴ BOSCO G., *Il giovane provveduto per la pratica de' suoi doveri degli esercizi di cristiana pietà per la recita dell'Uffizio della Beata Vergine e de' principali Vespri dell'anno coll'aggiunta di una scelta di Laudi sacre ecc.*, Torino, Paravia, 1847, in BOSCO G., *Opere edite*, ristampa anastatica, vol. II, p. 207.

⁴⁵ Altro pensiero attribuito a don Bosco da BROCARDO P., *Don Bosco Profondamente uomo - profondamente santo*, op. cit., p. 92.

principale che il demonio tende alla gioventù, sorgente funesta di tutti i vizi. Persuadetevi adunque, o miei cari, che l'uomo è nato pel lavoro, e quando desiste da esso, egli è fuori del suo centro e corre grande rischio di offendere il Signore»⁴⁶. La ripulsa nei confronti dell'ozio che giunge ad affermare con estremo rigore: «Il prete o muore per il lavoro o muore per il vizio»⁴⁷.

Per don Bosco il lavoro non costituisce solo un antidoto all'ozio, in funzione di prevenire la possibilità di cedere nel peccato, ma ha una sua rilevanza in quanto conduce a soddisfare la volontà di Dio e a realizzare il proprio dovere⁴⁸: «Un buon figliolo lungo il giorno deve attendere diligentemente a quelle cose che riguardano al proprio stato, e indirizzare ogni azione al Signore dicendo: Signore, vi offerisco questo lavoro, degnatevi la vostra Santa benedizione»⁴⁹.

Alcuni suggerimenti che propone riguardano la modalità con cui iniziare e concludere l'attività quotidiana, per la quale propone di pregare: «Cominciate sempre il lavoro, lo studio e la scuola con l'*Actiones*, e coll'*Ave Maria*, finite con l'*Agimus*. Ditele bene queste piccole preghiere, affinché il Signore voglia esso guidare i vostri lavori ed i vostri studi. [...] Al mattino prima di cominciare il lavoro, a mezzodì ed alla sera, finite le vostre occupazioni, dite l'*Angelus Domini*»⁵⁰. Medesime sono le indicazioni per chi frequenta il laboratorio: «Il lavoro s'incomincerà sempre coll'*Actiones* e coll'*Ave Maria*. Dato il segno del fine del lavoro, si reciterà l'*Agimus* coll'*Ave Maria*. A mezzodì ed alla sera si reciterà l'*Angelus Domini* prima di uscire dal laboratorio»⁵¹.

Attendere ai propri doveri di lavoro costituisce una modalità concreta per l'educazione al senso del dovere e del lavoro, caratteristica specifica della pedagogia salesiana. Al riguardo, interessanti risultano altre indicazioni pratiche di comportamento, che chi frequenta il laboratorio è tenuto a seguire: «In ogni officina tutti gli operai devono [...] usare grande attenzione e diligenza nel compiere i loro doveri, ed imparare quell'arte con cui dovranno a suo tempo guadagnarsi il pane della vita»⁵².

Nei laboratori i giovani non solo imparano un mestiere ma contemporanea-

⁴⁶ BOSCO G., *Storia sacra per uso delle scuole utile ad ogni stato di persone arricchita di analoghe incisioni*, op. cit., vol. II, p. 200.

⁴⁷ Quest'espressione è attribuita a don Bosco da BROCARD P., *Don Bosco Profondamente uomo - profondamente santo*, op. cit., p. 92.

⁴⁸ Su quest'aspetto si rimanda in particolare ad alcune pagine del saggio di PAZZAGLIA L., *Il tema del lavoro nell'esperienza pedagogica di don Bosco*, in NANNI A. (a cura di), *Don Bosco e la sua esperienza pedagogica: eredità, contesti, sviluppi, risonanze*, op. cit., pp. 119-122.

⁴⁹ BOSCO G., *Storia sacra per uso delle scuole utile ad ogni stato di persone arricchita di analoghe incisioni*, op. cit., vol. II, p. 202.

⁵⁰ BOSCO G., *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*. Introduzione, presentazione e indici alfabetico e sistematico a cura di BRAIDO P., op. cit., p. 437.

⁵¹ *Ibidem*, p. 440.

⁵² *Ibidem*, p. 440.

mente acquisiscono quelle competenze che rendono possibile l'inserimento nel mercato del lavoro e la conquista di un ruolo sociale nel nuovo contesto socio economico. Da questo punto di vista, la lettura del *Regolamento dei laboratori salesiani*, più volte riformulato prima di giungere alla definitiva versione del 1877⁵³, è molto ricca di indicazioni. L'apprendimento di un lavoro ed il suo svolgimento presuppongono gerarchie nuove e diverse rispetto a quelle informali della famiglia. Al riguardo, si precisa che: «I giovani allievi di ogni officina debbono essere sottomessi ed ubbidire all'assistente ed al maestro d'arte, che sono i loro superiori immediati»⁵⁴. Il laboratorio è un luogo dove ci si specializza professionalmente, destinato in modo esclusivo al lavoro e dove, pertanto, «è assolutamente proibito fumare tabacco, bere vino, giuocare ed ogni sorta di divertimento»⁵⁵, né è ammesso svolgere lavori estranei alla casa, se non in via eccezionale e previo avvertimento dell'economista⁵⁶. Il rispetto dell'orario è d'obbligo non solo per i giovani che lo frequentano, ma anche per gli istruttori. Anzi, il principale dovere per il maestro d'arte è la puntualità nel trovarsi presente al momento dell'entrata dei giovani nelle officine, «per impedire quelli inconvenienti che in tal tempo potrebbero succedere, quali chiacchiere inutili e per distribuire subito a ciascun allievo l'occupazione senza che abbiano a perdere inutilmente tempo»⁵⁷. Materiali ed attrezzature, sulle quali l'assistente e l'economista hanno il compito di vigilare, devono essere destinati ad uso esclusivo dell'istituzione; a questo fine, si deve procedere ad un inventario mensile del magazzino, sotto il controllo del maestro d'arte. Gli eventuali ammanchi sono a carico di chi ne risulti colpevole o, in mancanza di questo, di tutti gli allievi dell'officina⁵⁸.

Negli orientamenti caratteristici della scuola professionale, non mancano altre indicazioni sulle modalità relazionali per educare al lavoro. Infatti, si precisa: «Non basta che l'alunno artigiano conosca bene la sua professione, ma perché la possa esercitare con profitto bisogna che abbia fatta l'abitudine a diversi lavori e li compia con destrezza. Ad ottenere la prima cosa gioverà: secondare possibilmente l'inclinazione dei giovani nella scelta dell'arte o del mestiere»⁵⁹. Per conseguire tale obiettivo è necessaria la presenza di maestri che siano in grado di svolgere il lavoro con precisione, anche se ciò può comportare qualche sacrificio pecuniario. A loro si chiede, in un certo senso, una program-

⁵³ Il *Regolamento dei laboratori salesiani* redatto nel 1877, è riportato in *Memorie biografiche di don Giovanni Bosco*, op. cit., vol. I, pp. 116-118.

⁵⁴ *Regolamento dei laboratori*, articolo n. 1.

⁵⁵ *Ibidem*, articolo n. 3.

⁵⁶ Cfr. articolo n. 5.

⁵⁷ *Ibidem*, articoli n. 7 e 9.

⁵⁸ Cfr. articoli 15 e 16.

⁵⁹ *Memorie biografiche di don Giovanni Bosco*, op. cit., vol. 18, p. 701.

mazione dell'attività che consenta per gradi progressivi, l'apprendimento dell'arte da parte del giovane. «Il consigliere professionale e il maestro d'arte divida, o consideri come divisa la serie progressiva dei lavori che costituiscono il complesso dell'arte in tanti corsi o gradi nei quali faccia passare gradatamente l'alunno, così che questi dopo il suo tirocinio conosca e possieda completamente l'esercizio del suo mestiere»⁶⁰. Nel rispetto dei tempi soggettivi si precisa che «Non si può determinare la durata del tirocinio essendo che non tutte le arti richiedono egual tempo per apprendere, ma per regola generale può fissarsi a cinque anni»⁶¹. Per documentare quanto svolto e per promuovere l'impegno degli alunni, si propone di realizzare ogni anno un'esposizione dei lavori da loro realizzati ed ogni tre anni un'altra generale. Per incentivare l'abilità nell'esecuzione si suggerisce di dare ogni settimana un voto per il lavoro ed un altro distinto per la condotta; inoltre, nella distribuzione del lavoro a cottimo, si può riconoscere una percentuale al giovane, secondo modalità stabilite dalla commissione incaricata⁶².

L'assistente ha anche il dovere di vigilare sulla moralità e condotta degli allievi, segnalando tempestivamente le infrazioni al regolamento ed ai codici morali previsti. Per evitare eventuali equivoci e dimenticanze, con l'inevitabile adozione di spiacevoli sanzioni, le norme del regolamento devono essere lette ogni quindici giorni «a voce chiara».

I rapporti tra scuola e mercato sono regolati da una contabilità rigorosa: «Ogni lavoro sarà dall'assistente notato a registro colla data, prezzo convenuto, nome e dimora di colui per quale si eseguisce»⁶³.

L'esercizio quotidiano di rispetto del *Regolamento* che disciplina il comportamento, porta progressivamente chi lo frequenta ad interiorizzare lo stile proposto che contribuisce a qualificare ulteriormente il giovane lavoratore. Ciò diventa un tratto distintivo che lo caratterizza quando ricerca un posto di lavoro, ma lo favorisce in un senso più ampio, nell'acquisizione di un ruolo sociale. «L'essere stati educati da don Bosco era per loro la miglior raccomandazione per essere accettati nelle fabbriche o in altri uffici. I padroni venivano essi stessi a chiedere a don Bosco i giovani operai»⁶⁴.

⁶⁰ *Ibidem*, p. 701.

⁶¹ *Ibidem*, p. 701.

⁶² Cfr. *Ibidem*, p. 702.

⁶³ *Ibidem*, articolo n. 6.

⁶⁴ Un rapporto particolarmente stretto si stabilisce con la direzione torinese delle ferrovie che costituisce una delle maggiori attività della città, presso la quale la società salesiana accredita i suoi ex-allievi di una reputazione di buona condotta e di capacità professionale. Così gli allievi salesiani si inseriscono nel mercato del lavoro e acquisiscono una nuova identità sociale, ma nello stesso tempo è la stessa Società salesiana ad acquisire forza, prestigio, capacità penetrazione, influenza.

In questo senso si può anche affermare che in don Bosco il lavoro non solo è considerato una necessità esistenziale, ma anche un valore tramite il quale si costruisce, si realizza, si esprime la capacità creativa e più in generale la propria personalità.

Il successo del modello formativo

Va precisato che nell'istituire i laboratori professionali, don Bosco non segue modelli scolastici statali: «Tra l'antico modo di stabilire rapporti di lavoro tra capo d'arte padrone di bottega con gli apprendisti e il nuovo modello della scuola tecnica prevista dalle legge organica sull'istruzione, don Bosco preferì percorrere la sua terza via: quella cioè dei grandi laboratori di sua proprietà, il cui ciclo di produzione, di livello popolare e scolastico, era anche un utile tirocinio per i giovani apprendisti»⁶⁵.

Inoltre, non risulta un'impresa facile l'avvio dei laboratori: difficoltà economiche; problemi disciplinari, aggravati dal crescente numero di ragazzi – 400 fin dagli anni '70 del sec. XIX – in ambienti piuttosto ristretti in cui si trovano talvolta anche giovani portati "dall'autorità di pubblica sicurezza"; ricerca di un equilibrio tra il programma di cultura generale e la pratica dell'apprendistato del mestiere.

Eppure, su modello dell'esperienza realizzata a Valdocco, vengono istituiti numerosi oratori, veri e propri collegi, scuole professionali dapprima in Piemonte e in Italia, poi, dopo il 1875, in Europa (la prima casa in Francia è fondata a Nizza nel 1875) ed in America del Sud (la prima spedizione missionaria in Argentina parte l'11 novembre 1875). Don Bosco, infatti, si sente coinvolto dalla nuova sensibilità missionaria propugnata dal Concilio Ecumenico Vaticano I e, sostenuto dal papa Pio IX e da vari vescovi, invia i primi salesiani in America Latina, con il principale compito di assistenza agli emigrati italiani. Ha inizio così una tale diffusione di iniziative ed istituzioni educative che don Bosco può affermare: «Non si sente ogni dì ripetere ai quattro venti: *Lavoro, Istruzione, Umanità?* Ed ecco che i Salesiani aprono in molte città laboratori di ogni genere, e colonie agricole nelle campagne per addestrare al lavoro giovanetti e fanciulli; fondano collegi maschili e femminili, scuole diurne, serali e festive, oratorii con ricreazioni domenicali per dirozzare le menti giovanili e arricchirle di utili cognizioni»⁶⁶.

⁶⁵ STELLA P., *Don Bosco nella storia economica e sociale (1815-1870)*, op. cit., p. 248.

⁶⁶ BOSCO G., *Conferenza ai Cooperatori e Cooperatrici di San Benigno Canavese (Torino)*, 4 giugno 1880, in "Bollettino Salesiano", 4, luglio 1880, 7, p. 12.

La notevole e rapida fortuna delle scuole professionali in Italia ed in tutto il mondo, deriva proprio dal fatto che non solo viene insegnato un lavoro, ma anche trovato grazie all'azione educativa svolta dagli istruttori. Artigiani, calzolari, falegnami, carpentieri, fabbro-ferrai, fonditori, fotografi, tipografi⁶⁷, unitamente a qualche sacerdote di buona volontà si propongono di elevare «moralmente e materialmente le condizioni dei figli del popolo». La finalità educativa non è mai persa di vista, anche quando negli anni '80, in un contesto sociale mutato, nuovi stimoli e richieste provengono dal mondo del lavoro, si comincia a parlare di scuole di "arti e mestieri". Nel 1883, il Capitolo generale della Congregazione studia il tema: "Indirizzo da darsi alla parte operaia nelle case salesiane". Approfondita la questione negli incontri svoltisi nel corso del 1886, presieduti da don Bosco, viene ribadito che le finalità delle istituzioni salesiane aperte all'accoglienza ed educazione di giovani artigiani non si esauriscono nell'assicurare agli allievi l'apprendimento di «un mestiere onde guadagnarsi onoratamente il pane della vita», ma si propongono che essi «siano bene istruiti nella religione ed abbiano le cognizioni scientifiche opportune al loro stato». Di conseguenza, «triplice deve essere l'indirizzo da darsi alla loro educazione: religioso-morale, intellettuale e professionale»⁶⁸. Per garantire lo sviluppo viene creata la carica di "consigliere professionale generale".

Nel 1888, Alla morte di don Bosco si contano duecento case salesiane in Italia, Francia, Spagna, Belgio e altre negli Stati Uniti e nell'America latina. Alla fine del secolo, solo a Buenos Aires i salesiani accolgono 6.000 ragazzi.

⁶⁷ Proprio nel campo della tipografia, don Bosco si dimostra un imprenditore che riesce a raggiungere grande successo: stampa non solo il Bollettino Salesiano, diffuso ovunque sorgono case salesiane ed altro materiale utile alla Pia Società in continua espansione, ma anche alcuni libri, di cui è autore, tendenti a fornire nuovo materiale didattico, dalla storia alla geografia, alla morale, fino alle commedie ed ai drammi da far recitare agli allievi. Inoltre, pubblica un'interessante collana, la "Biblioteca della Gioventù italiana", con l'intenzione di fornire edizioni super-economiche dei classici a lettori, studenti o meno, di condizione disagiata. Così, per la prima volta nella storia italiana, testi fino a poco prima posseduti esclusivamente dalle biblioteche accademiche o signorili, giungono nelle mani del popolo, anche se censurati per poter avere l'imprimatur vescovile e spesso notevolmente rimaneggiati perché siano letti «senza verun danno per la morale» in edizione talmente purgata da risultare quasi irriconoscibili. Don Bosco considera la stampa un fondamentale strumento di divulgazione culturale, pedagogica e cristiana e si impegna nella promozione della diffusione dell'istruzione e del libro tra le masse popolari. È autore de: *Storia d'Italia, Il sistema metrico decimale* e la collana "Letture Cattoliche". Scrive alcune biografie, tra le quali quella di san Domenico Savio, di altri due ragazzi del suo oratorio, Francesco Besucco e Michele Magone, nonché quella di un suo indimenticabile compagno di scuola, Luigi Comollo.

⁶⁸ *Deliberazioni del terzo e quarto Capitolo Generale della Pia Società Salesiana*, San Benigno Canavese (Torino), 1887, p. 8; *Memorie biografiche di don Giovanni Bosco*, op. cit., vol. 18, p. 700.

Conclusioni

L'impatto con la situazione sociale torinese porta don Bosco ad affrontare il problema dell'istruzione professionale richiesta dalle tumultuose trasformazioni sociali indotte dall'industrializzazione. Con straordinaria genialità educativa riesce ad individuare risposte nuove per la realtà giovanile del proprio tempo, analizzata nella sua complessità ed interpretata nelle sue esigenze. Sa, inoltre, in tutti gli aspetti umani: da quello del lavoro, alla famiglia, alla vita morale e religiosa.

Facendosi carico delle loro necessità don Bosco fonda i laboratori, prime scuole professionali dove i giovani possono imparare i diversi mestieri. Si propone non solo di insegnare loro un lavoro, ma di curarne la formazione culturale e religiosa, nella promozione di un ruolo sociale⁶⁹. Nell'intuizione ancora attuale di valorizzare il lavoro, promuove un'azione educativa nell'ambito della quale il giovane matura la consapevolezza di poter, da protagonista, contribuire alla costruzione del bene comune svolgendo con passione e competenza la propria professione.

A conferma dell'efficacia della proposta di don Bosco, è interessante notare anche i dati relativi all'Italia. «Il numero degli allievi nelle opere di preparazione al lavoro [...] non solo risulta in crescita dal 1861 al 2010, ma l'incremento presenta *ritmi molto sostenuti* [...]. Più precisamente, l'ammontare complessivo si moltiplica per 12 tra il 1861 e il 1888, sale più di un quarto (26,1%) fra il 1888 e il 1915, si raddoppia tra il 1915 e il 1940, si triplica quasi tra il 1940 e il 1970 e fra il 1970 e il 2010 è di nuovo quasi raddoppiato»⁷⁰.

In una valutazione generale dell'operato di don Bosco, si può convenire sul fatto che si ha l'impressione che «alla base della decisione di consacrare la Società salesiana al lavoro, ci fosse, alla fine, qualcosa di più radicale e profondo: l'idea di una Chiesa sempre più chiamata a mettersi a disposizione degli uomini per aiutarli a crescere nella loro dimensione non meno che quella religiosa»⁷¹.

⁶⁹ Cfr. BAIKATI P., *Cultura salesiana e società industriale*, in TRANIELLO F. (a cura di), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, op. cit., p. 338.

⁷⁰ MALIZIA G. - MOTTO F., *L'evoluzione dell'Opera Salesiana in Italia (1861-2010)*, in MOTTO F. (a cura di), *Salesiani di Don Bosco in Italia. 150 anni di educazione*, Roma, LAS, 2011, p. 51.

⁷¹ È quanto sostenuto al termine del contributo di PAZZAGLIA L., *Il tema del lavoro nell'esperienza pedagogica di don Bosco*, in NANNI A. (a cura di), *Don Bosco e la sua esperienza pedagogica: eredità, contesti, sviluppi, risonanze*, op. cit., p. 131.

2012: anno europeo dell'invecchiamento attivo e della solidarietà tra le generazioni

GIULIANO VETTORATO¹

Il 2012 è stato proclamato Anno europeo dell'invecchiamento attivo e della solidarietà tra le generazioni. Il motivo: l'aumento dell'età media della popolazione unito alla denatalità. L'articolo analizza la situazione di invecchiamento dell'Italia, uno dei paesi più longevi del mondo. A fronte di un miglioramento globale della popolazione, fa riscontro il progressivo deterioramento delle "condizioni sociali ed economiche degli anziani". Il "rischio povertà" minaccia sempre più gli anziani, soprattutto come povertà assoluta e come percezione soggettiva di difficoltà a vivere in questa società. Risultano malnutriti, non hanno soldi per il cibo e per le medicine e ciò fa aumentare il rischio di ricovero. D'altra parte, di fronte al generale peggioramento delle condizioni socio-economiche delle famiglie italiane, i nonni si sono assunti il ruolo di "ammortizzatori sociali informali": perciò essi sono quelli che più sopportano il peso della crisi economica in atto. Di fronte a questa situazione progressivamente preoccupante è opportuno adottare la strategia dell'"Invecchiamento Attivo" (Active Ageing) promosso dall'Organizzazione Mondiale della Sanità e fatto proprio dai governanti dell'Unione Europea: strategia che tende ad ottimizzare le possibilità di salute, partecipazione e sicurezza al fine di migliorare la qualità della vita degli anziani. Grazie alle ricerche di questi ultimi anni sono state evidenziate nuove possibilità di sviluppare situazioni creative anche nella vecchiaia: l'anziano può mantenere la sua efficienza psichica globale se sfrutta le sue risorse residue e se opportunamente motivato. È allora importante creare condizioni che permettano all'anziano di superare i problemi legati all'età e di mantenere delle relazioni positive con gli altri. Seguono alcuni suggerimenti a livello preventivo, terapeutico e riabilitativo per mettere gli anziani nelle condizioni migliori per affrontare le difficoltà della loro età. E vengono richiamati gli obiettivi ed le iniziative della UE per far sì che tali programmi vengano attuati su tutto il territorio continentale.

¹ Docente Università pontificia Salesiana di Roma.

Il 2012 è stato proclamato Anno europeo dell'invecchiamento attivo e della solidarietà tra le generazioni.

Quale il motivo di tale iniziativa? È sotto gli occhi di tutti: aumento dell'età media della popolazione, che in Europa assume aspetti preoccupanti perché all'allungamento dell'aspettativa di vita, che caratterizza tutto il mondo, si aggiunge la denatalità.

«Questi due fenomeni hanno colpito in maniera più o meno accentuata tutti i paesi più industrializzati. [...] Sono migliorate infatti le condizioni di vita della popolazione e gli sviluppi della medicina hanno ridotto notevolmente i rischi di morte per malattia. Il tasso di mortalità è sceso dal 17,4 per mille del 1921 al 9,3 per mille del 1961, dopo di che si è praticamente stabilizzato. Nello stesso tempo il tasso di natalità è invece diminuito (dal 1961 in avanti). Di conseguenza la crescita naturale della popolazione si è arrestata e si è arrivati alla cosiddetta crescita zero, ossia all'uguaglianza fra nati e morti» (Caddia, 2012).

L'aumento medio della vita, unito alla riduzione della natalità ha portato all'invecchiamento della popolazione, ossia all'aumento del numero degli anziani sul totale degli abitanti. Questo fenomeno è presente in tutti i paesi sviluppati ma è particolarmente rilevante in Italia, soprattutto nelle Regioni settentrionali. In queste Regioni gli abitanti con più di 65 anni rappresentano più del 20% della popolazione².

Il fenomeno del progressivo invecchiamento della popolazione non riguarderà però solo l'Italia. L'Europa dovrà preoccuparsi nel corso dei prossimi decenni di una percentuale di over 65 sempre maggiore in alcuni casi anche superiore al 35% della popolazione totale. Ciò comporterà una serie di cambiamenti, in primo luogo a livello pensionistico, ma anche per quanto concerne la tipologia di servizi alla persona, di gestione del tempo libero, di domanda e offerta di servizi (Auser, 2012).

² «Sono 556 mila i bambini nati nel 2011, seimila in meno rispetto al 2010. Il numero di persone morte nell'anno è pari a 592 mila, quattromila unità in più dell'anno precedente. Ne deriva, per il quinto anno consecutivo, una dinamica naturale della popolazione di segno negativo per oltre 36 mila unità. Il tasso di natalità scende dal 9,3 per mille nel 2010 al 9,1 per mille nel 2011, mentre il tasso di mortalità rimane stabile al 9,7 per mille. [...] L'età media dei residenti è di 43,7 anni (44,7 se non si considerano gli stranieri). Il 14% della popolazione ha 0-14 anni di età, il 65,3% ha 15-64 anni, il 20,6% ha 65 anni e più. [...] La speranza di vita alla nascita cresce ulteriormente. Gli uomini raggiungono il livello di 79,4 anni (+0,3 rispetto al 2010), le donne quello di 84,5 anni (+0,2). La differenza di genere scende a 5,1 anni». (Istat, 2012). Secondo recenti stime, i bambini nati all'inizio del ventunesimo secolo hanno un'aspettativa di vita di circa cento anni. Oggi, abbiamo infatti a disposizione sufficienti tecnologie e conoscenze mediche per consentire ad una significativa fascia di popolazione di spegnere cento o più candeline. Con il ritmo attuale, l'aspettativa di vita umana cresce di circa 2,2 mesi all'anno, secondo un trend che si è mantenuto pressoché costante negli ultimi sessant'anni.

Al fine di rispondere alla sfida demografica che l'Europa dovrà affrontare nei prossimi anni, e di forte impegno per cercare di risolvere le problematiche relative ai servizi e alle finanze pubbliche che questo fenomeno implicherà, la Commissione Europea ha lanciato la proposta di designare il 2012 come "Anno Europeo per l'Invecchiamento Attivo". Ciò allo scopo di:

- contribuire a creare migliori opportunità e condizioni di lavoro per il crescente numero di lavoratori ultracinquantenni;
- aiutare gli anziani ad assumere un ruolo attivo nella società;
- favorire un invecchiamento sano;
- rafforzare la solidarietà e la cooperazione fra le generazioni.

Questo significa ripensare il modo in cui la nostra società funziona. Gli interventi a livello di politiche pubbliche (urbanistica, sviluppo rurale, trasporti pubblici, accesso alle cure sanitarie, protezione sociale, occupazione, partecipazione civica, tempo libero) dovranno riconoscere nella longevità un'opportunità in grado di proporre soluzioni innovative a molte delle attuali sfide economiche e sociali (AGE, 2012).

1. La situazione degli anziani in Italia

L'Italia è uno dei paesi più longevi del mondo, secondo in Europa solo alla Germania³. Il numero complessivo degli ultra sessantenni (circa 11 milioni e mezzo) ha già superato nel 1995 il numero degli abitanti sotto i 20 anni. L'indice di vecchiaia, al 31 dicembre 2011, ha mostrato di essere ancora in aumento, raggiungendo un valore pari al 145,0 per cento⁴. Tale valore non è distribuito ugualmente in tutta la nazione. Infatti è più accentuato al Sud, dove c'è un maggior equilibrio tra la popolazione giovane ed anziana, mentre invece si sta riducendo al Nord ed al Centro dove la popolazione anziana è di molto su-

³ «Al 31 dicembre 2009, ultimo dato disponibile per un confronto, la situazione a livello internazionale è pressoché invariata rispetto all'anno precedente: l'Italia, infatti, è sempre la seconda nazione europea in cui si manifesta maggiormente il processo di invecchiamento della popolazione (solo la Germania, di nuovo, ha un valore dell'indice più elevato: 150,2). Dopo Germania e Italia, come nel 2008, Grecia e Bulgaria sono i paesi dell'Unione europea con una struttura per età particolarmente "vecchia" (rispettivamente 131,9 e 129,2)» (Istat, 2011, 43). Ma l'Italia detiene in Europa il numero più alto di oltre ottantenni (Auser, 2012). Al primo posto nel mondo c'è il Giappone (Caddia, 2012).

⁴ L'indice di vecchiaia (rapporto tra la popolazione di 65 anni e oltre e quella con meno di 15 anni) misura il grado di invecchiamento della popolazione. Al 31 dicembre 2011 ha registrato un andamento simile a quello degli anni precedenti: in costante aumento (144,5 nel 2010, 144,0 nel 2009, 143,4 nel 2008, 142,8 nel 2007, 141,7 nel 2006 e 139,9 nel 2005), raggiunge infatti un valore pari al 145,0 per cento (Istat, 2012).

periore a quella infraquattordicenne⁵. Stanno aumentando le famiglie composte solo di anziani⁶, con il rischio di solitudine ed abbandono.

Gli anziani quindi sono sempre più numerosi e raggiungono la vecchiaia in migliori condizioni di salute: merito del progresso sia delle conoscenze scientifiche (riduzione della mortalità per malattie infettive) che delle condizioni socio-economiche (miglioramento dell'igiene e dell'alimentazione). Il numero di anziani in Italia di età compresa fra i 65 e 74 anni è 8 volte maggiore rispetto l'inizio del secolo scorso, mentre gli anziani con età superiore a 85 anni sono aumentati di oltre 24 volte⁷.

A fronte delle mutate situazioni, che indicano un miglioramento globale della popolazione, fa da contrappeso il progressivo deterioramento delle "condizioni sociali ed economiche degli anziani. La crisi prima, le manovre effettuate dai governi nel 2010 e 2011 poi, hanno pesato sulle fasce d'età anziane peggiorandone le condizioni di vita e facendo crescere i fenomeni di esclusione sociale" (Auser, 2012, 3).

Tra gli indicatori di questo peggioramento l'Auser rileva la "riduzione dei servizi comunali per gli anziani", con la concomitante crescita delle liste d'attesa regionali per gli interventi domiciliari di contrasto alla non autosufficienza. Crescono i consumi degli anziani, impiegati soprattutto in spese per abitazione ed energia, mentre si riducono i consumi per alimentazione, abbigliamento e servizi sanitari. Come conseguenza è aumentata la tendenza tra gli anziani, soprattutto ultraottantenni, a vendere la nuda proprietà. «Dietro questa scelta [...] c'è l'esigenza di liquidità, che spesso serve ad aiutare i figli a comprare a loro volta casa» (Auser, 2012, 4).

Il "rischio povertà" minaccia sempre più gli anziani⁸. Non tanto come po-

⁵ "Mentre nel Sud e nelle Isole il processo di invecchiamento continua (nel Sud si passa dal 117,0 per cento nel 2009 al 119,3 per cento nel 2010, e nelle Isole l'indice passa dal 127,5 al 130,0 rispettivamente nel 2009 e nel 2010), nelle altre ripartizioni si registra una lieve diminuzione: il Nord-ovest passa da 159,5 a 159,2, il Nord-est da 153,0 a 152,6 e il Centro da 160,6 a 160,4. Il Mezzogiorno, nonostante l'incremento dell'indice di vecchiaia (120,3 nel 2009 contro 122,6 nel 2010), rimane comunque, come negli anni passati, la ripartizione con maggiore equilibrio nel rapporto tra giovani e anziani e la Campania, con un indice pari al 98,7 per cento, rimane ancora l'unica regione con un'eccedenza di giovani sugli anziani, seppure ormai vicinissima alla soglia di parità del 100 per cento. [...] Nel Nord e nel Centro del Paese i residenti con almeno 65 anni continuano ad essere più di un quinto del totale, mentre, nelle stesse ripartizioni, quelli con 80 anni e oltre superano la soglia del 6 per cento" (Istat, 2011, 42-43).

⁶ "In base alle statistiche ISTAT nel 2010 le famiglie italiane composte da soli anziani sono il 28,06% del totale, mentre nel 2007 erano il 27%" (Auser, 2012, 4).

⁷ A conferma di ciò studi compiuti in America, sempre nel secolo scorso, stimavano che solo il 2% della popolazione superasse i 65 anni, mentre attualmente la percentuale è dell'11%, e questa percentuale è destinata ad aumentare.

⁸ "I pensionati poveri risultano essere 2,3 milioni, una cifra destinata a crescere. L'ISTAT ricorda anche che le pensioni fino a 915,52 euro (cioè la soglia che nella prima versione del disegno

vertà relativa, che rimane sostanzialmente invariata⁹, ma soprattutto come povertà assoluta¹⁰ e come percezione soggettiva di difficoltà a vivere in questa società.

Oltre agli indicatori relativi alla povertà relativa ed assoluta, di notevole interesse è l'indice di "deprivazione materiale" (non riuscire a sostenere spese impreviste; avere arretrati nei pagamenti come mutuo, affitto, bollette, debiti vari; non potersi permettere in un anno una settimana di ferie lontano da casa, un pasto adeguato almeno ogni due giorni, il riscaldamento adeguato dell'abitazione, l'acquisto di una lavatrice, di una televisione a colori, di un telefono o di un'automobile) (Auser, 2012, 6).

Di fronte al generale peggioramento delle condizioni socio-economiche delle famiglie italiane¹¹, i nonni si sono assunti il ruolo di "ammortizzatori sociali informali". Tutto questo è indicativo del ruolo dei pensionati all'interno di un sistema in cui le strutture familiari sono ancora rilevanti per il mantenimento delle giovani generazioni (Auser, 2012, 6).

Pertanto sono gli anziani a risentire di più gli effetti della crisi anche a livello di percezione. Infatti, nel 2011, l'81,5% degli anziani indica un deterioramento della propria condizione economica rispetto al 74,8% dell'anno precedente. Più di 400 calorie giornaliere mancano all'appello e aumenta il rischio di

di legge sulla manovra Monti è stata esentata dal blocco delle indicizzazioni) rappresentano in media il 27,3% del reddito totale delle famiglie con pensionati. [...] Nel 2011, in base ai dati INPS, su un totale di 5.269.493 pensioni di vecchiaia (il dato si riferisce al numero delle prestazioni), circa il 52% ha un importo inferiore ai 500 euro mensili e ben il 78% non supera i 750 euro. Relativamente invece alle pensioni di anzianità, più del 30% delle prestazioni non supera la soglia dei 900 euro" (Auser, 2012, 4-5).

⁹ "La stima dell'incidenza di povertà relativa tra gli anziani fornita dall'Istat, mostra una sostanziale condizione di stasi nell'ultimo triennio 2008/2010, con circa il 13% degli anziani che vivono in Italia in condizioni di povertà. Segnali di peggioramento si osservano, invece, tra gli ultra 65enni residenti al Nord, dove l'indice, sebbene rimanga il più basso tra le ripartizioni geografiche, sale dal 6,4 al 7%. Di contro nelle regioni del centro Italia l'indice mostra una flessione di quasi 1 punto percentuale tra il 2009 ed il 2010, portando di fatto Nord e Centro sullo stesso piano per ciò che concerne la povertà relativa tra gli anziani. Forte invece la disparità geografica con il Mezzogiorno dove oltre il 26% degli anziani vive, secondo i dati Istat riferiti al 2010, in condizioni di povertà relativa" (Auser, 2012, 5).

¹⁰ "Nel 2010, in Italia, il 5,5% degli anziani risultano in condizione di povertà assoluta, circa lo 0,2% in più rispetto al 2009. [...] L'incidenza di povertà assoluta tra gli anziani è in aumento, nel biennio 2009/2010, nelle regioni del Nord (+0,5%), confermando i risultati evidenziati per la povertà relativa, ed in quelle del Centro (+0,5%) mentre, di contro, risulta in flessione nel Mezzogiorno (-0,5%)" (Auser, 2012, 5).

¹¹ "Dal rapporto Istat 2011 emerge che la deprivazione delle famiglie residenti in Italia non varia significativamente tra il 2009 e il 2010. Il 15,7% delle famiglie (era il 15,2% nel 2009) presenta tre o più sintomi di deprivazione, mentre si trovano in grave deprivazione il 7,1 per cento delle famiglie residenti (6,8% nel 2009). Pertanto circa il 45 per cento delle famiglie in condizioni di deprivazione lo è in forma grave" (Auser, 2012, 6).

ricovero¹², perché la malnutrizione può aumentare del 25% la possibilità di ricovero in ospedale (Auser, 2012, 6).

Secondo i ricercatori la ragione principale della malnutrizione negli anziani del nostro paese è di tipo economico. La crisi, che ha colpito maggiormente la fascia di popolazione più debole come quella degli over 65, ha fatto calare notevolmente i consumi alimentari. Secondo un'indagine promossa dal Ministero della Salute, inoltre, quasi il 70% degli anziani fa fatica ad arrivare alla fine del mese. In particolare carne e pesce mancano all'appello dei consumi alimentari (Auser, 2012, 6-7).

In conclusione, "Gli anziani sarebbero doppiamente colpiti dalle manovre correttive. Da un lato, infatti, stanno contribuendo quali ammortizzatori sociali d'emergenza al reddito delle generazioni più giovani grazie alla sostanziale stabilità degli introiti che percepiscono. Dall'altro, tuttavia, sono visti dalle recenti manovre governative messe in atto per far fronte alla crisi strutturale del Paese come "soggetti privilegiati" sui quali poter applicare riduzioni della spesa pubblica" (Auser, 2012, 7).

"Da questo scenario emerge la necessità di una maggiore tutela della popolazione anziana, che si trova sempre più costretta a ricorrere a forme di aiuto informale, non potendo beneficiare di adeguate politiche pubbliche. Tuttavia, anche nell'ambito del *care giving* informale, come sottolineato dal Rapporto Istat 2011, assistiamo ad una notevole diminuzione delle famiglie, soprattutto anziane, che beneficiano dell'aiuto di tali reti (dal 28,9% del 1983 al 16,7% nel 2009). Il rapporto mette in evidenza la diminuzione delle reti di aiuto informali dovuto probabilmente alle trasformazioni occorse nelle strutture familiari, portando l'attenzione quindi sull'aumento di richieste di aiuto ad enti pubblici e privati. Tutto questo può facilmente portare alla conclusione che diminuire le fonti di reddito principali degli anziani, le pensioni, tagliando anche risorse alle strutture pubbliche di sostegno alle forme di disagio, potrebbe portare a molti anziani un peggioramento della qualità di vita" (Auser, 2012, 9).

2. Invecchiamento attivo

L'Organizzazione Mondiale della Sanità ha adottato il termine "Invecchiamento Attivo" (*Active Ageing*) per esprimere un invecchiamento che ottimizza le possibilità di salute, partecipazione e sicurezza al fine di migliorare la qualità della vita di questa fascia della popolazione. Con questo termine si riconosce la

¹² Questi i risultati principali dell'indagine sul rapporto tra cibo e anziani realizzata nel 2011 dal Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR) di Padova. Dal vasto studio denominato "Nutrage" emerge chiaramente che gli over 65 italiani mangiano troppo poco e soprattutto male (Auser, 2012, 6-7).

possibilità delle persone di sfruttare il loro potenziale fisico, sociale e mentale lungo tutto il corso della vita, partecipando alla società secondo i loro bisogni, desideri e capacità.

Il *processo di invecchiamento* è un processo naturale ed irreversibile che provoca modificazioni biologiche, morfologiche e psicologiche. Durante l'invecchiamento si verifica una riduzione delle abilità psicofisiche e una progressiva involuzione morfologica e strutturale. Le cause scatenanti dell'invecchiamento non sono state ancora dimostrate con chiarezza. Gli studiosi si schierano su due fronti di spiegazione del fenomeno:

- teoria dell'invecchiamento programmato;
- teoria dell'invecchiamento casuale.

La prima teoria afferma che esisterebbero dei geni regolatori che causerebbero, secondo uno schema predeterminato, i cambiamenti caratteristici dell'età senile.

La seconda teoria enuncia che l'invecchiamento sarebbe il prodotto di una serie di modificazioni peggiorative che aumentano col passare del tempo, determinate in modo casuale.

Un'altra teoria dell'invecchiamento casuale sostiene che una serie d'errori combinati (mutazioni nel materiale genetico, a seguito d'alterazioni delle reazioni enzimatiche che intervengono nella replicazione del DNA), provocherebbero un danno irreversibile al DNA, con conseguente modificazione delle caratteristiche biologiche della cellula.

Negli ultimi anni si è assistito ad un notevole sviluppo delle scienze applicate all'invecchiamento umano. Grazie ai progressi in campo medico, economico e sociale, la terza età, un tempo percepita come periodo di disabilità e decadimento fisico, è ormai per molti diventata una fase di continuata produttività, indipendenza e buona salute. Grazie alle conoscenze attuali è possibile prevenire l'insorgenza di molte malattie, attuando cambiamenti comportamentali orientati a un regolare esercizio fisico, a un razionale gestione dello stress e ad uno stile alimentare sobrio ed equilibrato, eventualmente coadiuvato da supplementi nutrizionali. I continui progressi della genetica consentiranno di intervenire sempre più precocemente sui fattori di rischio individuali, proponendo programmi *antiaging* più efficaci e personalizzati. Le scienze biotecnologiche, dal canto loro, forniranno i mezzi per intervenire direttamente alla radice del problema, grazie a cellule staminali, DNA ricombinante, clonazione e terapie geniche. Infine, a difesa della longevità umana, scenderanno in campo le nanotecnologie e la sempre più sviluppata intelligenza artificiale. Tutti questi sforzi aiuteranno l'uomo a rallentare e migliorare sempre più l'ineluttabile fenomeno biologico dell'invecchiamento.

L'invecchiamento psichico. Nell'antichità si riteneva che la vecchiaia fosse sempre accompagnata da deterioramento mentale permanente, in particolare dal declino patologico delle capacità intellettuali e dell'adeguato controllo dell'emotività (demenza). Studi anatomo-patologici sul cervello avevano mostrato che nell'invecchiamento si ha una sclerosi progressiva. Eppure esistono dei casi in cui non sono presenti modificazioni cerebrali. Attualmente si ritiene possibile un recupero delle funzioni cerebrali.

Le numerose scale di invecchiamento, dal 1950 in poi, avevano dimostrato che con l'avanzare dell'età diminuiscono funzioni quali la memoria e la capacità di concentrazione, frequentemente compaiono alterazioni dello stato emozionale, come avviene nella depressione. Attualmente si è dimostrato che l'anziano è più lento, riflessivo, ma non meno efficiente: i test utilizzati in passato erano caratterizzati da tempi brevi di risposta, ecco che l'anziano non aveva il tempo di risolvere i problemi sottoposti.

Recenti ricerche hanno evidenziato la possibilità di sviluppare situazioni creative proprio nella vecchiaia; vari studi hanno dimostrato che l'anziano può mantenere la sua efficienza psichica globale se sfrutta le risorse residue, ad esempio mediante l'allenamento mentale, e se motivato.

Gli studi longitudinali confermano che non è la senescenza la condizione patologica, piuttosto sono gli eventi morbosi a creare le condizioni del rapido declino psicofisico. La modalità di invecchiamento dipende soprattutto dalla personalità e dalle esperienze fatte, per cui la vecchiaia rappresenta la sintesi del significato dell'esistenza: è nella vecchiaia che si può raggiungere la saggezza.

La biografia di personaggi illustri mostra individui con conservata funzionalità cerebrale anche nella senescenza, anzi molte opere di scrittori, filosofi, artisti, compiute alla fine dell'esistenza, rappresentano il coronamento di tutti i lavori precedenti¹³.

Anche personaggi dell'antichità come Cicerone (nel "De Senectute"), Catone e Seneca mostrano una visione positiva della vecchiaia, che non è solo un processo legato necessariamente al decadimento globale dell'organismo umano, ma anche un momento interessante e vivace della vita se si sa coltivare molti interessi, fonte di frutti meravigliosi (Cesa-Bianchi, 2012).

¹³ Un esempio storico eclatante è Sofocle che morì a 80 anni: Iofone, figlio legittimo, per avere l'eredità prima della sua morte lo portò in tribunale dichiarandone l'infermità di mente. Ebbene Sofocle diede esempio di grande creatività quando, per mostrare la sua lucidità, recitò a memoria dei versi.

Ancora, si pensi a Giuseppe Verdi, Alessandro Manzoni, che nella vecchiaia produssero le loro opere migliori, Monet, Picasso, Goja, Rembrandt, Charlie Chaplin. Nel mondo dell'arte è facile trovare vecchi creativi.

3. Fattori che influenzano i processi di invecchiamento

Quali sono allora i fattori che influenzano i processi di invecchiamento?

- Fattori genetici, anche il sesso può essere un fattore predisponente (il maschio invecchia più precocemente).
- Educazione e livello culturale che consentono di trovare più facilmente delle alternative di vita alla pensione, di creare delle strategie di sopravvivenza.
- Benessere economico.
- Interazione e comunicazione.
- Comparsa di malattie invalidanti: l'anziano vive come intrinseca la sua malattia, il suo vissuto è che la malattia appartenga al suo destino.
- Stile personale di vita, cioè subire o vivere la vita.
- Appartenenza ad un nucleo socio-familiare, cioè il gruppo, mediante atteggiamenti di conferma o svalutativi, evidenzia gli aspetti positivi e negativi della condizione di vecchiaia.
- Eventi drammatici: ad esempio la scomparsa di figure di riferimento.
- Sradicamento dal proprio luogo di origine.

Da questa lista si evidenzia l'importanza dei fattori sociali: il timore più grande per l'anziano non è la morte, che magari rifiuta inconsapevolmente, piuttosto la malattia, l'abbandono, il disprezzo delle persone con cui ha sempre vissuto, il rifiuto da parte del suo nucleo familiare. La depressione, per esempio, che colpisce frequentemente l'anziano, è espressione di profondo disagio, di sofferenza psicologica, perché la società gli invia messaggi di inutilità... si comprende come la volontà di vita dell'anziano per essere mantenuta necessita dell'affetto dei propri cari che affermano l'importanza della sua esistenza.

È evidente quindi l'importanza di certe condizioni e attenzioni che permettono all'anziano di superare i problemi legati alla vecchiaia e di mantenere delle relazioni positive con gli altri.

La *percezione* è la capacità di raccogliere le informazioni esterne attraverso i canali sensoriali. È quindi legata a due fattori: l'integrazione delle informazioni che avviene a livello del sistema nervoso centrale e l'assimilazione legata ai sensi (sistema nervoso periferico). La vista e l'udito sono spesso ridotte e influenzano negativamente la capacità percettiva. Sulla base del principio di costanza percettiva, che dice che la percezione si mantiene costante nel processo di invecchiamento, il cervello cerca di compensare la difficoltà percettiva legata ad una perdita sensoriale stimolando i sensi rimasti integri (principio di conservazione). Con l'avanzare degli anni si affina la capacità di rispondere alla diminuzione di alcune funzioni psicofisiche utilizzando le conoscenze e le esperienze apprese nella vita. È stato dimostrato che l'attività percettiva migliora se

migliorano le condizioni in cui si svolge la stessa: l'ambiente esterno (la società, ma soprattutto il gruppo familiare) può stimolare l'interesse, dare spazio di espressione, non negare le possibili potenzialità dell'anziano.

La *comunicazione*, e quindi le relazioni interpersonali che permettono una vita sociale, dipendono dalla possibilità di percezione. È noto che l'anziano mantiene integra la memoria.

Altro elemento fondamentale è la *motivazione*. La motivazione, in tutte le età, è la spinta propulsiva fondamentale del comportamento, insostituibile strumento di apprendimento. Persino l'utilizzo del computer, strumento estraneo alla cultura dell'anziano, può essere appreso qualora l'anziano sia motivato a farlo.

Il *pensiero* e il *linguaggio* possono essere conservati, ma per mantenere l'interazione con l'ambiente esterno, l'anziano deve essere in grado di comunicare. Perché ciò avvenga non si può prescindere dall'importanza dell'affettività, del riconoscimento del suo valore all'interno del nucleo sociale in cui vive.

Gli *affetti* giocano un ruolo essenziale nell'agire quotidiano, nell'essere al mondo.

La *sessualità* dal punto di vista psicologico si può conservare fino ad età avanzata, ma questo è vero anche dal punto di vista fisiologico. Ebbene, l'esercizio sessuale è fondamentale, come l'esercizio di qualsiasi altra funzione organica; tuttavia appare ancora diffuso il pregiudizio culturale che considera la sessualità in età senile come indecorosa, come se l'anziano non potesse sentire e vivere le proprie emozioni.

La *creatività*: per invecchiare senza sviluppare demenza è necessario che l'anziano mantenga attive le funzioni cerebrali. Per creatività si intende l'espressione di sé stesso, le cui modalità di esecuzione sono vastissime. La creatività è caratteristica del mondo evolutivo del bambino. Ma la creatività diminuisce sempre di più in una società "ratiomorfa", come la nostra, che privilegia la forma, il pensare secondo una logica comune, non il differenziarsi. Nell'età senile la funzione della creatività si può manifestare nelle piccole azioni quotidiane, come ad esempio nella creazione di pietanze originali, nel dipingere, nel suonare, nel seguire un proprio hobby. Questo può valere in diverse condizioni di aggregazione: all'interno della coppia, del gruppo, ma anche individuale. Al riguardo molto interessanti sono le iniziative culturali della università della terza età. Qualora vengano evidenziate le capacità creative, la qualità della vita migliorerà radicalmente.

Ecco allora l'opportunità offerta dall'iniziativa europea, volta a promuovere, anche a livello politico, l'idea dell'invecchiamento attivo inteso come maggiori opportunità per gli anziani di continuare a lavorare, mantenersi in salute più a lungo e rivestire un ruolo attivo nella società, per esempio tramite attività di volontariato. L'obiettivo dell'iniziativa è quello di diffondere la consapevolezza

che l'invecchiamento della popolazione non è solo una sfida per le finanze pubbliche e i sistemi sanitari nazionali dei paesi membri, ma anche e soprattutto un'opportunità, grazie al contributo che le schiere dei *baby-boomer* potranno apportare alla società.

4. Cosa fare?

È evidente che di fronte a questo stato di cose la società non è adeguatamente preparata. Le soluzioni di ieri non sono più attuali: è indispensabile che la longevità sia caratterizzata da anni di salute e non di malattia, invalidità e dipendenza.

Per attuare questo obiettivo bisogna considerare tre aspetti, intimamente collegati fra di loro:

Preventivo: una buona prevenzione ha il compito di proteggere e mantenere le risorse psicofisiche, quindi di ridurre le necessità di trattamento (prevenzione medica) e di riabilitazione. È necessario stimolare i rapporti con l'esterno, insegnare a gestire la vecchiaia, inserire nel mondo del lavoro la possibilità di avere un'età di pensionamento flessibile, stimolare il volontariato, non solo verso coetanei della terza età, ma anche utilizzando l'esperienza dell'anziano per l'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro.

Molto stimolante è, per esempio, il rapporto nonno-nipote. Esiste spesso la difficoltà di esprimersi dei bambini con i propri genitori impegnati a lavorare; la relazione fra nonno e nipote facilita la possibilità di espressione di entrambi: il nonno è un interlocutore che interagisce raccontando eventi del passato modificati per facilitarne la comprensione, rendendoli più piacevoli con un pizzico di invenzione. Il racconto di eventi passati diventa strumento per stimolare la funzione creativa. L'interazione nonno-nipote diventa un elemento utile ad entrambi. Si potrà allora affermare che invecchiare è un crescere ancora, un recuperare la propria espressione.

Terapeutico: l'anziano presenta spesso una situazione di compromissione di più organi, la cui terapia consiste nella somministrazione di vari farmaci. Diversi studi hanno evidenziato un abuso farmacologico, in particolare di psicofarmaci: analogamente ai bambini irrequieti, agli anziani depressi vengono somministrati sostanze farmacologiche. Attualmente si è mostrata efficace associare (o sostituire, quando possibile) alla terapia con psicofarmaci, la psicoterapia sistemica, che aiuta a creare forme di strategie comportamentali più adatte ai bisogni individuali: la depressione è la reazione ad una situazione che appare senza via di uscita, ed esistono tecniche che vengono proposte per riportare l'anziano ad una realtà che può ancora arricchire.

Riabilitativo: le strutture di riabilitazione svolgono un ruolo importante nel ridurre i tempi di degenza nei reparti ospedalieri con sollievo per il paziente anziano e contenimento dei costi per la sanità. Ogni volta che un anziano si amala e viene ricoverato si mette a dura prova il suo fragile equilibrio. L'allontanamento dalle mura domestiche gli fa perdere il senso e i confini della realtà, il ricovero appare come un evento drammatico che può comportare la morte. Gli anziani che necessitano di un intervento riabilitativo dopo la fase acuta di una malattia possono venire seguiti, a livello extraospedaliero, mediante il servizio dell'Assistenza Domiciliare Integrata; nel caso di grave compromissione psicofisica negli istituti di lungodegenza riabilitativa e nelle residenze sanitarie assistenziali (Cesa-Bianchi, 2012).

5. Obiettivi della Commissione Europea

Da questa descrizione della condizione dell'anziano e dei nuovi bisogni che caratterizzano l'età senile in questo tempo, appaiono giustificate le preoccupazioni della Commissione Europea, (come quella dell'OMS e dell'UNESCO). L'Anno europeo mira a sensibilizzare su questi temi e sul modo migliore per affrontarli. Ma innanzitutto cerca di incoraggiare tutti i responsabili politici e i soggetti interessati a fissare degli obiettivi e realizzarli. Il 2012 vuole andare al di là dei dibattiti e produrre risultati concreti.

L'Unione Europea, attraverso questa iniziativa stimola gli Stati Membri, le autorità regionali e locali, le imprese, i sindacati, i rappresentanti della società civile, i ricercatori e tutte le altre parti interessate a cogliere questa opportunità per promuovere l'invecchiamento attivo in settori quali l'occupazione, la tutela sociale e l'inclusione sociale, la salute pubblica, la società dell'informazione ed i trasporti. Essa è convinta che «tutti insieme possiamo contribuire a costruire una società accessibile ad individui di tutte le età e a trovare soluzioni innovative e sostenibili per tutte le generazioni».

Scrivono l'UNECE (la Commissione Economica dell'ONU per l'Europa) che: "Una componente fondamentale della lotta contro l'invecchiamento e la stigmatizzazione è quello di aprire un dialogo continuo attraverso la formazione lungo tutta la vita (in scuole, campagne pubbliche, ecc.), che può portare a una maggiore consapevolezza delle differenze nell'esperienza lungo il corso della vita. È importante favorire prospettive intergenerazionale e invitare tutte le persone a partecipare alla celebrazione della diversità. Progettare e implementare programmi comunitari che incoraggiano le istituzioni di avere una visione equilibrata su tutte le generazioni è fondamentale per colmare il divario tra le generazioni. Inoltre, i governi possono trovare appropriati mezzi per favorire nei

mezzi di comunicazione un'immagine realistica e diversificata delle persone anziane. Questi sforzi possono includere programmi che stimolano o agevolano la collaborazione di ONG con i mezzi di comunicazione di massa" (UNECE, 2012).

La *AGE Platform Europe* (l'Agenzia Europea cui è stata affidata l'attuazione di questa iniziativa) è convinta che promuovere un invecchiamento attivo e sano, che dia la possibilità agli anziani di impegnarsi nella società e nel mondo del lavoro, aiuterà l'Europa a far fronte alla sfida demografica in modo da garantire equità e sostenibilità a tutte le generazioni. Per questo si rivolge anche ai singoli suggerendo delle iniziative, come quelle di:

- Diffondere le informazioni sull'Anno europeo.
- Inserire riferimenti all'Anno nei siti internet e nelle pubblicazioni.
- Pubblicizzare le proprie iniziative sul sito dell'Anno 2012.
- Richiedere i materiali promozionali della campagna, e diffonderli durante eventi locali, regionali o nazionali sull'invecchiamento attivo e la solidarietà tra le generazioni.
- Organizzare incontri con i decisori politici e le altre parti interessate (ricercatori, imprenditori, sindacati, ONG, ecc.) al fine di incoraggiarli ad impegnarsi in iniziative concrete a sostegno dell'invecchiamento attivo.
- Utilizzare la prossima giornata europea della solidarietà tra generazioni (il 29 aprile 2012) come una buona occasione per sottolineare il legame tra promozione dell'invecchiamento attivo e solidarietà intergenerazionale (AGE, 2012).

La sfida per i responsabili politici e tutte le parti interessate è di migliorare le possibilità di invecchiare restando attivi e di condurre una vita autonoma, intervenendo in settori tanto diversi quanto il lavoro, l'assistenza sanitaria, i servizi sociali, l'istruzione per gli adulti, il volontariato, gli alloggi, i servizi informativi o i trasporti.

L'obiettivo è in definitiva l'inclusione delle persone anziane nella vita sociale, economica e politica, per aumentare la solidarietà sociale tra tutte le generazioni.

Bibliografia e sitografia

AGE (*Age Platform Europe*), in <http://www.age-platform.eu/en/age-policy-work/solidarity-between-generations/latest-news/1231-2012-european-year-on-active-ageing-and-intergenerational-solidarity> (4.3.2012).

ALLARIO M. (2003), *I "nuovi anziani": interessi e aspettative*, Milano, Angeli.

Anziano informa, in <http://www.anzianoinforma.com/inde03.htm> (4.3.2012).

AUSER, *II Rapporto sulle condizioni sociali degli anziani in Italia*, febbraio 2012, in http://images.auser.it/f/condizioneanziani/co/condizioni_anziani.pdf (4.3.2012).

- AUSER nazionale, *Anziani sempre più a rischio povertà. Il peso della crisi e gli effetti delle manovre correttive. Seconda indagine nazionale sulla condizione sociale degli anziani*, Sintesi per la stampa in http://www1.auser.it/IT/Page/t01/view_html?idp=264 (4.3.2012).
- CADDIA OLISEA, *La crescita zero e l'invecchiamento della popolazione*, in: http://guide.supereva.it/scienze_della_terra/interventi/2002/10/121762.shtml (4.3.2012).
- CATTANEO A.G., *L'invecchiamento cellulare e le sue basi fisiologiche*, in: http://www.geragogia.net/editoriali/invecchiamento_cellulare.html (4.3.2012).
- CESA-BIANCHI M., *Invecchiare bene... anzi, molto bene!*, in: <http://www.benessere.com/psicologia/arg00/invecchiamento.htm> (4.3.2012).
- EUROPA, *European Year for Active Ageing and Solidarity between Generations* in <http://europa.eu/ey2012/>; <http://ec.europa.eu/social/ey2012.jsp?langId=it> (4.3.2012).
- GRANDE E., *L'invecchiamento della popolazione e la sostenibilità dei sistemi previdenziali*, Tesi di Laurea in Economia pubblica, LUISS Guido Carli, relatore Andrea Monorchio [Tesi di Laurea magistrale], (A.A. 2006/2007) in tesi.eprints.luiss.it/14.
- GROSSI E. - SACCO P., *Cultura e Benessere Soggettivo Individuale: un ruolo centrale*, in: <http://www.geragogia.net/editoriali/cultura-benessere.html> (4.3.2012).
- ISTAT, *Annuario statistico italiano 2011*, Roma, 2011
- ISTAT, *Indicatori demografici*, in <http://www.istat.it/it/archivio/51645> (27.01.2012).
- MAZZA S. - CAPACCI G., *L'invecchiamento della popolazione italiana: effetti e politica sociale*, in "Quaderni Europei sul nuovo Welfare", Quaderno n.5/2006 di 16 luglio 2006, in: <http://www.newwelfare.org/2006/07/16/l%E2%80%99invecchiamento-della-popolazione-italiana-effetti-e-politica-sociale/>
- MEMIN C. (2002), *Comprendere la persona anziana*, Torino, Elledici.
- OMS/WHO, *Ageing and Life Course* in: <http://www.who.int/ageing/publications/active/en/index.html>.
- OMS/WHO, *Ageing and physical activity in everyday life*, Geneva 1998, in: http://whqlibdoc.who.int/hq/1998/WHO_HPR_AHE_98.1.pdf.
- TRABUCCHI M. (1992), *Invecchiamento della specie e vecchiaia della persona. Dal pessimismo all'ottimismo*, Milano, Angeli.
- UNECE (United Nations Economic Commission for Europe, Working Group on Ageing), *Images of older persons brief. Commitment 2 of the UNECE Strategy on Ageing: To ensure full integration and participation of older persons in society*, Policy Brief on Ageing No. 12, January 2012, in http://www.unece.org/fileadmin/DAM/pau/age/Policy_briefs/ECE-WG-1-13.pdf.
- UNESCO, *Le vieillissement actif*, in «Revue internationale des sciences sociales», Erès, 190 (2006 Décembre).

La valutazione dei sistemi educativi tra prospettive di *accountability* e di *improvement*

LUCA DORDIT¹ - ARDUINO SALATIN²

Il contributo intende ricostruire, sulla base delle molteplici attività di ricerca compiute dall'OCSE negli anni recenti, alcune tra le principali linee di tendenza osservabili nei processi di riforma dei sistemi di valutazione ed assessment dei sistemi educativi. Particolare attenzione è posta alla duplice finalità cui oggi, in forma crescente, essi sono chiamati a rispondere in termini di accountability e di improvement.

Dopo aver inquadrato in forma sintetica lo sviluppo della riflessione dell'OCSE a partire dalla fine degli anni Novanta, proponendo una periodizzazione per stadi di progressivo ampliamento dell'analisi e della proposta di policy ad ambiti via via più complessi del sistema di valutazione ed assessment, si passa all'esame degli approcci ispirati alle logiche di accountability e di improvement, applicati alla valutazione in ambito scolastico e formativo. Le due diverse prospettive vengono declinate in rapporto a quattro ambiti in cui l'OCSE propone di articolare il sistema valutativo: accertamento degli esiti di apprendimento degli studenti (student assessment), valutazione della performance degli insegnanti (teacher appraisal), valutazione delle istituzioni scolastiche (school evaluation) e valutazione complessiva del sistema educativo (system evaluation).

1. Linee evolutive generali dell'attività di ricerca dell'OCSE sulla valutazione dei sistemi educativi

Le pratiche di valutazione e di *assessment* entro i sistemi educativi costituiscono un oggetto relativamente recente nella riflessione condotta dai principali organismi internazionali che operano nel campo della ricerca nella sfera

¹ Consulente dell'IPRASE (Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa) di Trento, e dell'Agenzia del Lavoro della Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia.

² Preside dell'Istituto Universitario Salesiano di Venezia e già direttore dell'IPRASE di Trento.

dell'*education*³. Limitandoci ai lavori condotti dall'OCSE indirizzati alla valutazione della scuola di grado primario e secondario nel corso dell'ultimo decennio, è possibile individuare un percorso di graduale ampliamento del campo di analisi e della formulazione di indicazioni di *policy*. Partendo dalla messa a punto di strumenti per l'*assessment* dei risultati di apprendimento degli studenti, si giunge, per tappe distinte e progressive, sino alla presa in considerazione dei sistemi di istruzione e di formazione professionale nel loro insieme. Questi ultimi sono divenuti oggetto di indagini sistematiche mediante l'analisi puntuale dei diversi scenari nazionali, che ad oggi presenta un quadro fortemente eterogeneo, oltre che essere posti al centro di proposte di *policy* mediante la formulazione di possibili linee di sviluppo in vista della definizione, implementazione ed utilizzo di efficaci e coerenti sistemi di valutazione ed *assessment* a livello sistemico. Se ci atteniamo ad una definizione classica di sistema, inteso nei termini di un insieme di elementi componenti tra loro in rapporto di interrelazione che dà luogo ad un'unità integrata, la cui modifica di una singola parte retroagisce sul tutto riorganizzandone la conformazione complessiva, è possibile proporre una periodizzazione di massima, sulla cui base scandire le principali fasi che hanno fin qui caratterizzato l'azione, insieme analitica e propositiva, compiuta dall'OCSE.

Una prima fase, situabile tra gli anni Novanta ed i primi anni Duemila, segnata in particolare dall'avvio dell'indagine PISA (*Programme for International Student Assessment*), ha per fulcro la predisposizione di dispositivi per la misurazione dei risultati (*outcomes*) dei sistemi educativi, mediante l'*assessment* ciclico di set distinti di competenze (o sarebbe più corretto dire di componenti delle competenze). Nel caso dell'indagine PISA, ad essere sottoposto ad esame comparato è il grado di letteratismo su cui si posizionano gli studenti quindicenni in tre campi distinti, corrispondenti alle conoscenze e *skill* in lettura, matematica e scienze. L'indagine è preceduta da una serie di ricerche comparative compiute dall'OCSE nel corso degli anni Novanta sulla popolazione adulta, tra cui si segnalano IALS (*International Adult Literacy Survey*) e ALL (*Adult Literacy and Life Skills Surveys*). Il programma di *assessment* fa seguito inoltre all'attività di ricerca compiuta dalla IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), che sin dagli inizi degli anni Settanta realizza indagini sulla *performance* degli alunni della scuola primaria in ambiti disciplinari

³ I termini *evaluation* ed *assessment* vengono comunemente impiegati come sinonimi, tuttavia nel lavoro qui presentato si utilizza la distinzione introdotta da Harlen, secondo la quale *assessment* è usato in relazione al processo di decisione, raccolta e formulazione di giudizi su evidenze collegate al raggiungimento di particolari obiettivi di apprendimento da parte degli studenti, mentre con *evaluation* si intende il medesimo processo applicato a sistemi, programmi, procedure e processi (Harlen, 2007).

quali la lettura, la matematica e le scienze. Successivamente, con il programma TIMMS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) avviato nel 1995 e PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), a partire dal 2001 si imprime alle proprie indagini una progressione ciclica ed una più accentuata enfasi sulle competenze piuttosto che sui contenuti curricolari.

L'elemento che accomuna le diverse indagini internazionali è costituito dal ricorso a test standardizzati ed *output-based*, che rispondono allo scopo di accertare il possesso di conoscenze ed abilità (*knowledge, skills*) non in termini di padronanza di porzioni del curriculum scolastico, ma di una loro capacità di selezione, mobilitazione ed utilizzo efficace in vista di una piena partecipazione alla vita sociale e dell'ingresso nella vita adulta da parte degli studenti giunti in prossimità del completamento dell'obbligo scolastico⁴.

A questa prima fase, che ovviamente non si esaurisce nel periodo considerato ma i cui effetti si sono andati progressivamente ampliando in termini di paesi coinvolti nei programmi triennali di *assessment*, oltre che di progressivo affinamento degli strumenti di indagine, a partire dal 2005 ne segue una seconda che presenta le caratteristiche di un passaggio di livello. In quegli anni si assiste alla pubblicazione di una serie di attività di ricerca di carattere settoriale, che pongono a fuoco di volta in volta componenti distinte del sistema educativo. L'opera di indagine comparata a livello internazionale è accompagnata dall'offerta di elementi diretti al miglioramento delle *policy* praticate presso i diversi contesti nazionali o sub-nazionali, sia sul piano della riflessione teorico-metodologica che sotto il profilo della *governance* dei processi di evoluzione a livello settoriale. È questo il caso, in primo luogo, dei programmi di ricerca sugli aspetti della valutazione applicata alla misurazione della *performance* degli insegnanti. Nel 2005 vede la pubblicazione il lavoro di ricerca dal titolo *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*⁵. Il filone di indagine verrà ripreso in seguito. Un primo lavoro, *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practices*, intende fornire un quadro di riferimento teorico per la lettura delle pratiche di *assessment* della *performance* degli insegnanti, distinguendo i diversi aspetti coinvolti e le loro connessioni reciproche⁶. La finalità è di assicurare che la valutazione dei docenti possa essere maggiormente finalizzata all'innalzamento del livello dei risultati di apprendimento ottenuti dagli studenti. L'applicazione del quadro di riferimento metodologico messo a punto dall'OCSE è stata effettuata al momento per compiere una *review* del caso portoghese⁷. Un successivo rapporto di ricerca

⁴ Si veda al riguardo OECD, 2002.

⁵ OECD, 2005.

⁶ SANTIAGO P. - BENAVIDES F., 2009.

⁷ SANTIAGO P. - ROSEVEARE D. - VAN AMELSVOORT G. - MANZI J. - MATTHEWS P., 2009.

pubblicato nel medesimo anno, *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers. International Practices*, mira a raccogliere ed inventariare una serie di buone pratiche osservabili a livello di paesi OCSE sul piano nazionale, regionale e delle singole istituzioni scolastiche e formative, mentre il terzo, *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*, approfondisce cinque scenari internazionali, costituiti da Finlandia, Inghilterra, Ohio, Cile e Francia⁸.

Oltre alla valutazione della *performance* degli insegnanti, un ulteriore ambito di osservazione è costituito dalla valutazione dei dirigenti di istituto, mediante il programma di studio *Improving School Leadership*, protrattasi dal 2006 al 2008, che si concentra anche sulle pratiche di selezione e reclutamento del personale dirigente della scuola di primo e di secondo grado, oltre che sulla sua valutazione nel corso della carriera⁹.

Inoltre va richiamata la recente analisi internazionale sulla valutazione delle istituzioni scolastiche che si propone di ricostruire le più significative pratiche adottate presso i paesi membri dell'organizzazione, sia sul versante della valutazione interna di istituto che della valutazione esterna svolta ad opera di organismi governativi o di agenzie e *authority* indipendenti¹⁰. In tale filone rientra anche quello più recente centrato sulla valutazione del *valore aggiunto*, tesa a misurare l'impatto delle singole istituzioni scolastiche e formative sui risultati conseguiti dagli studenti, costruite in modo da isolare il contributo della singola istituzione scolastica dai fattori di carattere socio-economico che influenzano gli apprendimenti degli allievi. A tale riguardo si segnala il lavoro interdisciplinare *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*¹¹. Ulteriori analisi settoriali promosse dall'OCSE riguardano il programma TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), diretto ad esplorare le componenti chiave che attengono ai processi di insegnamento e di apprendimento, oltre ai progetti che a partire dal 2003 si sono concentrati sulla valutazione del grado di equità assicurato dai sistemi educativi¹².

A partire dalla fine del 2009 l'OCSE lancia un nuovo programma, che nell'economia della periodizzazione qui proposta potrebbe essere fatto rientrare in una terza fase di approccio al tema della valutazione, che interessa il mondo della scuola primaria e secondaria. Il programma, denominato *Review on Eva-*

⁸ OECD, 2009; ISORÉ M., 2009.

⁹ PONT B. - NUSCHE D. - MOORMAN H., 2008.

¹⁰ FAUBERT V., 2009.

¹¹ OECD, 2008.

¹² Per un inquadramento sul tema nel quadro dei Paesi OCSE si consulti: FIELD S. - KUCZERA M. - PONT B., 2007.

luation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes, si colloca sul piano della valutazione dei sistemi educativi intesi come unità integrate al cui interno figurano elementi interrelati, riconducibili a piani distinti, quali l'accertamento degli esiti di apprendimento degli studenti (*student assessment*), la valutazione della *performance* degli insegnanti (*teacher appraisal*), la valutazione delle istituzioni scolastiche (*school evaluation*) ed infine la valutazione complessiva del sistema educativo (*system evaluation*). I sistemi, come tali, non sono riassumibili nella somma degli effetti prodotti dalle loro singole componenti e per tale ragione necessitano di un modello unitario e sistemico (*framework for evaluation and assessment*)¹³. Il *framework* funge da quadro di riferimento per i processi di progettazione dell'impianto valutativo generale, oltre che per l'implementazione coerente e quanto più possibile integrata dei suoi elementi portanti ed per l'utilizzo efficace dei risultati, ivi compresa la loro comunicazione e discussione presso l'intera rete degli *stakeholder*. Il programma si propone di fornire agli stati membri sia un quadro di analisi sullo stato dell'arte rinvenibile entro i diversi contesti nazionali / sub-nazionali, sia adeguate indicazioni in vista della definizione di più efficaci *policy* di settore.

2. Approcci valutativi tra finalità di *accountability* e di *improvement*

A livello internazionale si riscontra un diffuso riconoscimento del fatto che i sistemi di valutazione e di *assessment* possano essere intesi come elementi chiave per la costruzione di sistemi educativi più efficacemente rispondenti alle funzioni formative, educative e socializzanti ed al tempo stesso maggiormente equi sotto il profilo di un'equa possibilità di accesso e nella fruizione delle opportunità di apprendimento.

L'attività valutativa nelle sue diverse forme tende pertanto ad essere sempre meno intesa come un fine in sé, quanto piuttosto alla stregua di uno strumento per conseguire un più alto livello di risultati da parte della popolazione studentesca, grazie ad un miglioramento della *performance* delle istituzioni scolastiche e formative. Tale centratura sugli esiti di apprendimento, rispetto ai quali diversi attori, ambiti e livelli entrano in gioco in un rapporto integrato, rappresenta la prospettiva di fondo con cui sempre più si guarda ai sistemi educativi. Ne deriva come corollario un'accresciuta attenzione per le dimensioni di *accountability* verso l'esterno e di sviluppo e miglioramento dei sistemi al proprio interno (*improvement*).

¹³ SANTIAGO P. - BENAVIDES F., *cit.*

In generale, i modelli di valutazione e di *assessment* impiegati nei diversi contesti nazionali (o sub-nazionali, nel caso le competenze siano devolute a tale livello) rispondono quindi a due distinte finalità tra loro interconnesse. Da un lato l'attività valutativa consente ai sistemi di rendere conto dei risultati ottenuti e del livello di qualità prodotta, considerata sia nel complesso, che generata dai diversi attori coinvolti, dall'altro i medesimi attori sono spinti a far evolvere le politiche o le pratiche adottate sulla base dei risultati ottenuti dall'opera di valutazione.

Sotto il profilo della riflessione teorica sul termine *accountability*, si evidenzia come sia in corso una ridefinizione del suo concetto, che va nella direzione di un'espansione della sua estensione semantica. Tradizionalmente il concetto è stato utilizzato nel campo della sociologia politica ma più recentemente Mulgan ha sottolineato che quello di *accountability* "va inteso come un termine generale per ogni meccanismo che rende le istituzioni responsabili nei confronti dei loro pubblici particolari"¹⁴. In questo senso *accountability* si lega a concetti quali responsabilità, capacità di risposta (*responsiveness*), controllo, trasparenza, etc. Bovens chiarisce tale aspetto e definisce il termine in un significato esteso: "una relazione tra un attore [*actor*] ed un forum [*forum*], nella quale l'attore ha un obbligo di spiegare e di giustificare la propria condotta, il forum può porre quesiti e formulare giudizi e l'attore deve affrontarne le conseguenze"¹⁵. Il merito di tale definizione si basa sulla relazione sociale che intercorre tra attori e forum e sul processo di formulazione delle ragioni a giustificazione della propria linea di azione. Il significato si presta in modo particolare a spiegare i processi di legittimazione delle *policy* che si sviluppano tra istituzioni e sfera della società civile.

Qualora si pongano a confronto le prospettive di *accountability* e di *improvement* dei sistemi educativi con ciascuna componente del *framework* di valutazione ed *assessment* proposto dall'OCSE, articolato in *student assessment*, *teacher appraisal*, *school evaluation* e *system evaluation*, possono essere ricostruiti alcuni elementi qualificanti che danno conto del grado di complessità dello scenario complessivo. Nello schema seguente se ne riporta il quadro sinottico (Fig. 1).

La logica orientata all'*accountability*, che generalmente implica l'uso di un approccio di tipo sommativo, applicata all'accertamento dell'esito di apprendimento degli studenti, si esplica nelle diverse forme di accertamento, in differenti stadi del percorso formativo, del livello di conseguimento di obiettivi curriculari espressi generalmente in conoscenze ed abilità, sulla base di standard

¹⁴ MULGAN R., 2000, (nostra traduzione).

¹⁵ BOVENS M., 2007, (nostra traduzione).

Fig. 1 - Prospettive di accountability e di improvement in rapporto alle componenti del framework di valutazione ed assessment dei sistemi educativi

	Prospettiva di accountability	Prospettiva di improvement
Approccio prevalente	Sommativo	Formativo
Student assessment	<ul style="list-style-type: none"> • Accertamento, in differenti stadi del percorso formativo, del livello di conseguimento di obiettivi curriculari espressi in conoscenze ed abilità, sulla base di standard fissati dalle autorità di governo del sistema scolastico (<i>standards-based systems</i>). • Individuazione dei fattori correlati al conseguimento dei risultati. • Accertamento del livello di conseguimento degli obiettivi e standard fissati a livello governativo. • Analisi della variazione nel tempo dei livelli conseguiti. • Utilizzo dei risultati ottenuti dagli studenti in funzione di premialità o penalizzazione delle scuole. • Utilizzo dei risultati ottenuti dagli studenti in funzione della valutazione degli insegnanti. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Funzione diagnostica</i>: tesa ad individuare tipo e livello delle difficoltà di apprendimento alla luce di criteri definiti per migliorare l'istruzione impartita in classe. • <i>Funzione prognostica</i>: diretta ad individuare limiti istituzionali ed organizzativi e giustificare forme di intervento per una loro riduzione o superamento. • Monitoraggio dei progressi nell'apprendimento nel corso del tempo in relazione alle attese. • Identificazione dei bisogni formativi e adozione dei necessari aggiustamenti alla pratica di insegnamento.
School evaluation	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Contractual accountability</i>: esercitata dall'esterno e basata sulla corrispondenza ai requisiti del sistema scolastico e sul miglioramento della qualità espressa. • <i>Moral accountability</i>: corrispondenza ai bisogni degli studenti e delle famiglie. • <i>Professional accountability</i>: corrispondenza alle aspettative del gruppo di pari (interna alla scuola). • <i>Accountability verticale</i>: la scuola fornisce informazioni alle autorità pubbliche locali e/o nazionali mediante la valutazione esterna. • <i>Accountability orizzontale</i>: la scuola fornisce alla comunità ed agli <i>stakeholder</i> indicazioni su processi adottati, scelte effettuate e risultati ottenuti secondo quanto emerso dalle pratiche di valutazione interna. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisi dei livelli di accesso alle opportunità di istruzione (equità). • Analisi della <i>performance</i> delle istituzioni scolastiche (qualità ed efficienza) mediante valutazione interna. • Supporto di dati alle autorità locali in vista di interventi diretti alla riduzione del <i>gap</i> tra istituzioni scolastiche ad alto e basso grado di <i>performance</i>.

(segue)

(segue)

Teacher appraisal	<ul style="list-style-type: none">• <i>Efficacia educativa</i>: assicurare che l'insegnamento soddisfi gli standard curriculari che consentono agli studenti di operare attivamente nella società della conoscenza.• <i>Equità educativa</i>: assicurare che le opportunità di successo formativo siano accessibili a tutti gli studenti senza riguardo al loro <i>background</i> in ingresso.• Accertamento del grado di attitudine e delle conoscenze per promuovere il riconoscimento del livello di competenza e di <i>performance</i> espressa nell'insegnamento.• Promozione della finalizzazione dell'insegnamento al successo formativo degli studenti.• Riconoscimento sociale delle capacità di insegnamento e dell'impegno nell'attività professionale.	<ul style="list-style-type: none">• Identificazione dei punti di forza e di debolezza e fornire adeguate opportunità di sviluppo professionale per le aree che necessitano di un potenziamento.• Definizione dei programmi di sviluppo professionale in coerenza con i bisogni effettivi degli insegnanti ed i loro obiettivi di apprendimento.
System evaluation	<ul style="list-style-type: none">• Comunicazione di informazioni ai <i>policy maker</i> ed all'opinione pubblica in merito a:<ul style="list-style-type: none">- il raggiungimento di obiettivi prefissati;- la qualità dei servizi offerti;- la rispondenza a standard definiti;- i costi richiesti dal sistema.	<ul style="list-style-type: none">• Funzione di supporto ad azioni di miglioramento continuo del sistema.• Funzione di supporto alla definizione di <i>policy</i> finalizzate all'evoluzione complessiva del sistema o al fronteggiamento di specifiche criticità.• Sviluppo di una visione condivisa dagli <i>stakeholders</i> dello stato ed evoluzione del sistema.

fissati dalle autorità di governo del sistema scolastico (*standards-based systems*)¹⁶. Richiede l'analisi della variazione nel tempo dei livelli conseguiti, oltre all'individuazione di particolari sottogruppi nella popolazione scolastica che presentino un basso livello di rendimento scolastico in differenti e successivi stadi del percorso formativo. Inoltre favorisce l'individuazione dei diversi fattori correlati al conseguimento dei risultati, permettendo in tal modo di intervenire su specifici elementi del sistema per accrescerne i livelli medi di *performance*. L'utilizzo dei risultati ottenuti dagli studenti in alcuni paesi è orientato in funzione di meccanismi di promozione o penalizzazione delle istituzioni scolastiche sotto molteplici aspetti tra cui quello finanziario, oltre che in funzione della valutazione degli insegnanti.

Al tempo stesso l'*assessment* può rispondere ad una logica di miglioramento del sistema scolastico ed assumere pertanto una funzione più prevalentemente formativa, consentendo di individuare gli elementi qualificanti ed il livello delle difficoltà di apprendimento alla luce di criteri definiti, allo scopo di migliorare l'istruzione impartita in classe, esercitando una funzione di tipo diagnostico. Al tempo stesso consente di rendere più agevole l'identificazione dei bisogni formativi e la conseguente adozione dei necessari aggiustamenti alla pratica di insegnamento. Inoltre può supportare le forme di monitoraggio dei progressi nell'apprendimento nel tempo, permettendo di individuare limiti istituzionali ed organizzativi che limitino in forma sistematica i processi di apprendimento, giustificando in tal modo forme di intervento tese ad un loro superamento.

Sul terreno della valutazione delle istituzioni scolastiche e formative, la prospettiva di *accountability* può essere declinata in diverse forme, assumendo in primo luogo una connotazione di *contractual accountability*, esercitata prevalentemente con azioni valutative compiute dall'esterno (valutazione esterna) e basata su gradi di soddisfacimento di requisiti predefiniti e sul miglioramento della qualità espressa dall'istituzione nel suo insieme. Tale accezione si distingue dalla *moral accountability*, che richiede all'istituzione scolastica di corrispondere ai bisogni espressi dagli studenti e delle rispettive famiglie. Inoltre si può distinguere una *professional accountability*, che si basa sulla rispondenza alle aspettative del gruppo di pari (colleghi insegnanti) ed ha luogo in prevalenza all'interno della stessa istituzione formativa.

¹⁶ Si assume la definizione introdotta recentemente dall'OCSE, secondo cui "Formative assessment refers to the frequent, interactive assessment of student understanding and progress to identify learning needs and adapt teaching. Formative assessment differs from summative assessment in that the information gathered is used to shape improvements, rather than serve as a summary of student achievement. Summative assessments include tests and examinations that seek to provide summary statements of student achievements and capabilities. Summary assessments may be conducted at the end of a unit of study, to determine student readiness for promotion from one grade to the next" (LOONEY J., 2009).

Sempre in termini classificatori, si distingue inoltre tra *accountability verticale*, che si dà quando la scuola fornisce informazioni alle autorità pubbliche locali e/o nazionali mediante pratiche di valutazione esterna, dalla *accountability orizzontale*, che si attua qualora l'istituzione formativa fornisca alla comunità ed agli *stakeholder* indicazioni su processi adottati, sulle scelte effettuate ed i risultati ottenuti, secondo quanto emerso dalle pratiche di valutazione interna.

Anche la *school evaluation* presenta un versante connotato da una finalità di *improvement*, secondo una logica di tipo più eminentemente formativo. Su tale terreno ha luogo l'analisi dei livelli di accesso alle opportunità di apprendimento, che risponde al criterio di equità che caratterizza le forme di istruzione/formazione finanziate dal settore pubblico. Inoltre, la valutazione interna di istituto presiede ad un'analisi della *performance* espressa generalmente in termini di qualità ed efficienza a fini di sviluppo e miglioramento. Al tempo stesso la valutazione a fini formativi può consentire alle autorità territoriali l'acquisizione e trasmissione di dati in vista di interventi diretti alla riduzione del *gap* tra istituzioni scolastiche ad alto e basso grado di *performance*.

Riguardo alla componente del sistema rappresentata dalla valutazione degli insegnanti, secondo una prospettiva di *accountability* possiamo distinguere tra due criteri che generalmente ne sono sottesi. Da un lato *l'efficacia educativa*, che si esplica nell'assicurare che la pratica di insegnamento soddisfi gli standard curriculari che consentono agli studenti di operare attivamente nella società della conoscenza, dall'*equità educativa*, che consiste nel garantire che le opportunità di successo formativo siano accessibili a tutti gli studenti senza riguardo al loro *background* in ingresso. La valutazione degli insegnanti risponde altresì ad una serie di finalità ulteriori, quali l'accertamento del grado di attitudine, delle conoscenze e capacità per promuoverne il riconoscimento del livello di competenza e di *performance*, anche ai fini di un avanzamento di carriera o di status. In tal modo il riconoscimento sociale delle capacità di insegnamento e dell'impegno espresso nell'attività professionale si coniuga con la finalizzazione della qualità della *performance* dagli insegnanti al successo formativo degli studenti¹⁷.

In termini di approccio formativo la valutazione del corpo docente risponde alla necessità di identificare punti di forza e di debolezza sia sotto il profilo delle conoscenze disciplinari che della padronanza di ulteriori competenze di carattere metodologico e comunicativo, raccordando il processo di definizione dei programmi di sviluppo professionale svolti ai vari livelli del sistema scolastico con i bisogni effettivi degli insegnanti ed i loro obiettivi di apprendimento.

Infine, qualora ci si collochi sul livello della valutazione del sistema educa-

¹⁷ Per un'analisi dei sistemi di valutazione della performance degli insegnanti in area OCSE si veda al riguardo: DORDIT, 2011.

tivo nel suo complesso, l'orientamento all'*accountability* prevede la raccolta ed elaborazione di dati ed informazioni sulla *performance* del sistema, destinati ad essere trasmessi ai *policy maker* e dell'opinione pubblica, sia in merito al raggiungimento degli obiettivi di volta in volta prefissati, che della qualità dei servizi offerti e della rispondenza a standard definiti, anche in rapporto ai costi richiesti dal sistema.

Sul versante formativo, orientato ad una logica di sviluppo interno, la valutazione di sistema presenta una funzione di supporto ad azioni di miglioramento continuo del sistema educativo, oltre che alla definizione di *policy* finalizzate alla sua evoluzione complessiva o al fronteggiamento di specifiche criticità. Inoltre una valutazione dalla connotazione più spiccatamente formativa può fornire elementi per lo sviluppo di una visione condivisa dagli *stakeholders* dello stato e dell'evoluzione del sistema educativo.

3. Tendenze evolutive: spunti di riflessione

Sulla base degli elementi fin qui raccolti si possono formulare una serie di spunti ulteriori. Innanzitutto emerge in modo chiaro come la valutazione vada assumendo un ruolo progressivamente centrale nei sistemi dell'*education*, di pari passo con l'affermarsi di una tendenza ad affidare un ruolo sempre più centrale alle istanze di *accountability* e di *improvement*. Queste ultime manifestano sempre più la loro coerenza sulla tenuta dei sistemi dell'istruzione e della formazione, anche a fronte di un processo di contrazione della spesa pubblica.

L'attività di valutazione, interpretata in funzione di uno sviluppo dei sistemi e della loro capacità di risposta sia verso l'esterno che verso l'interno, richiede la predisposizione di un'adeguata architettura del sistema valutativo, la cui articolazione possa comprendere tanto il piano della valutazione dei risultati di apprendimento, quanto nuovi e meno tradizionali elementi, quali la valutazione delle istituzioni scolastiche, della *performance* degli insegnanti e del sistema nel suo complesso. In particolare alla valutazione di sistema viene riconosciuto, in area OCSE, un ruolo cruciale, in risposta ad un preciso bisogno di ancorare lo sviluppo delle *policy* agli esiti di un sistema di valutazione che possa poggiare su solide evidenze. Il modo in cui la valutazione di sistema viene configurata e modellizzata assume infatti un particolare rilievo rispetto alla definizione delle ulteriori dimensioni valutative. La *system evaluation* acquista pertanto una funzione di raccordo tra le risultanze dell'attività valutativa, variamente articolata, e la definizione di *evidence-based policy* coerenti.

Ne risulta quindi la tendenza a promuovere lo sviluppo di sistemi integrati di valutazione, le cui componenti siano interconnesse sulla base di dispositivi

di rilevazione e set di indicatori unitari, pur nella specificità degli oggetti cui si rivolgono, ed entro un sistema informativo che consenta l'interoperabilità dei dati raccolti ed elaborati.

In termini prospettici, infine, emerge come elemento cruciale il fatto che gli esiti cui giungono le analisi valutative possano essere introdotti in forma appropriata nel discorso pubblico sui sistemi dell'*education*. In tal senso vengono intesi sempre più come risorse conoscitive che consentono di rendere oggetto di discussione pubblica le scelte di *policy*. L'introduzione di sistemi integrati di valutazione facilitata, in questa logica, la considerazione non solo del buon funzionamento dei sistemi dell'*education* sotto il profilo della loro efficienza ed efficacia, ma ne amplia la portata valutativa anche sui livelli di adeguatezza ed equità effettivamente realizzati.

Riferimenti bibliografici

- BOVENS M. (2007), "New Forms of Accountability and EU-Governance", *Comparative European Studies* 5/2007, pp. 104-120.
- DORDIT L. (2011), *Modelli di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti in area OCSE*, Iprase del Trentino, Trento.
- FAUBERT V. (2009), "School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review", *OECD Education Working Paper No. 42*, OECD Publishing.
- FIELD S. - KUCZERA M. - PONT B. (2007), *No More Failures. Tens Steps in Education*, OECD Publishing.
- HARLEN W. (2007), "Criteria for Evaluating Systems for Student Assessment", *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 33, No. 1, pp. 15-28.
- ISORÉ M. (2009), "Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review", *OECD Education Working Paper N. 23*, OECD Publishing.
- LOONEY J. (2009), "Assessment and Innovation in Education", *OECD Education Working Paper No. 24*, OECD Publishing.
- MULGAN R. (2000), "Accountability: An Ever-Expanding Concept?" *Public Administration* 78 (3), pp. 555-573.
- OECD (2002), *PISA 2000 Technical Report*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2005), *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2008), *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2009), *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers. International Practices*, OECD Publishing, Paris.
- PONT B. - NUSCHE D. - MOORMAN H. (2008), *Improving School Leadership, Volume 1. Policy and Practice*, OECD Publishing, Paris.
- PONT B. - NUSCHE D. - HOPKINS D. (2008), *Improving School Leadership, Volume 2. Case Studies on System Leadership*, OECD Publishing, Paris.
- SANTIAGO P. - BENAVIDES F. (2009), *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practices*, OECD Publishing, Paris.
- SANTIAGO P. - ROSEVEARE D. - VAN AMELSVOORT G. - MANZI J. - MATTHEWS P. (2009), *Teaching Evaluation in Portugal*, OECD Review, OECD Publishing, Paris.

Le sfide delle nuove politiche del lavoro: cultura, formazione, servizi di attivazione

DARIO NICOLI¹

Le nuove politiche del lavoro rappresentano l'occasione per aggiornare la visione culturale riferita alla realtà dell'economia e del lavoro: è necessario puntare ad una flessibilità ragionevole, basata sull'equilibrio tra incertezza e tutela dei diritti, specie per i giovani, ma entro una condizione di fluidità buona, che consiste nella centratura dell'identità del lavoratore non tanto sul posto di lavoro quanto sulla condizione professionale e sulla carriera lavorativa intesa come un percorso fatto di fasi e di passi successivi, non scontati, che il soggetto deve saper condurre in modo consapevole e cosciente dell'essere "imprenditore di se stesso".

La cura della condizione professionale dei lavoratori mira a valorizzare il patrimonio di ideazione, di qualità e di affidabilità su cui si regge il carattere competitivo dell'Italia nei mercati globali.

Tutto questo richiede anche un rinnovamento della cultura formativa, facendo leva sul valore dell'esperienza come stimolo all'apprendimento, e su una metodologia rigorosa di programmazione, gestione, valutazione e certificazione: ciò richiede una forte partnership tra impresa ed organismo formativo.

Flessibilità e fluidità del lavoro

L'intervento che il Governo Monti sta faticosamente elaborando in tema di politiche del lavoro, rappresenta un punto intermedio tra la prima fase giurisdizionale e negoziale iniziata con la legge 196 del 1997 ("Norme in materia di promozione dell'occupazione") e che richiede, per la sua effettiva attuazione, il passaggio ad una fase che affronta più direttamente il nodo culturale e quello della formazione e dei servizi di attivazione.

¹ Docente Università degli Studi di Brescia.

La presenza di un blocco politico-ideologico ancorato all'epica del movimento operaio della società industriale, che si contrappone – ma nel contempo si sostiene – ad un capitalismo industriale per il quale l'unica ricetta buona per l'impresa consiste nella ricerca esasperata ed esclusiva della flessibilità, ha imposto alla riflessione generale una visione parziale e decisamente superata della questione, impedendo di mettere a fuoco la posta in gioco più profonda e decisamente più rilevante: la comparsa di una nuova tipologia di lavoratore e di un nuovo modo di definizione, conservazione e promozione della sua professionalità.

Il termine che più comunemente viene utilizzato a tale scopo è *"flessibilità"*; esso indica con immediatezza uno scenario incerto, segnato dalla mancanza di punti di riferimento, vagamente inquietante. Da qui la richiesta di dosi sempre più massicce di libertà per l'impresa all'ingresso ed all'uscita dal mercato del lavoro, così da soddisfare la mutevolezza della domanda che a sua volta riflette l'estrema variabilità del capitalismo finanziario continuamente alla ricerca di rendimenti più elevati. Ma questa visione delinea un modello di competitività tutto centrato sul contenimento dei costi fissi e sulla ricerca da parte dell'impresa di un tipo di impegno sempre più leggero, assorbente il minimo di investimento. In realtà, altri elementi concorrono a rendere competitivo un business: la qualità del prodotto/servizio, l'affidabilità delle organizzazioni e delle reti, la professionalità degli addetti. Ma ciò non deve essere inteso come staticità: per spiegare le caratteristiche dell'attuale scenario economico e del lavoro sarebbe pertanto più opportuno utilizzare il termine *"fluidità"* che indica la persistenza e lo sviluppo di un fattore vitale entro uno scenario mutevole di cui il soggetto che agisce sa leggere le dinamiche e cogliere le possibilità.

La prospettiva della flessibilità, se intesa unilateralmente, non è in grado di spiegare le condizioni della competitività economica nel mercato globale, specie per i paesi come l'Italia che non possono certo gareggiare con i bassi costi (del lavoro, ma anche della pubblica amministrazione, della logistica, dell'approvvigionamento, ...) garantiti in aree geografiche di nuova industrializzazione. La flessibilità, intesa in senso univoco, punta a rendere deboli i legami tra impresa e forze di lavoro, impresa e territorio, ricercando una competitività basata esclusivamente sul prezzo. Di contro, in una realtà come la nostra ad economia avanzata serve una competitività fondata sulla qualità dei prodotti-servizi, sull'affidabilità delle organizzazioni e delle reti, sulla professionalità dei lavoratori. Tutte condizioni che indicano un nuovo tipo di sicurezza che deve essere perseguita nel cambiamento, fronteggiando le criticità e valorizzando le opportunità che si possono presentare, puntando sull'innovazione e sulla concentrazione dei fattori di successo.

Le modifiche delle politiche del lavoro devono quindi essere finalizzate in

modo da consentire effettivamente una flessibilità ragionevole, ma entro una condizione di fluidità buona, ovvero di una competitività basata sulla qualità, l'affidabilità e la professionalità.

Il disegno di riforma delle politiche del lavoro, che accoglie elementi da tempo presenti nei Paesi centro-nord Europei, mira a spostare decisamente il focus delle stesse dalla modalità passiva, ovvero il sostegno finanziario alle imprese ed ai lavoratori in difficoltà, a quella attiva, tesa a sollecitare l'emersione delle capacità delle imprese e delle persone nel saper fronteggiare in modo positivo le sfide dell'economia globale.

Lo schema concettuale entro cui viene disegnato il passaggio dalle tradizionali politiche del lavoro, definite usualmente "passive", a quelle nuove, che assumono di conseguenza la qualifica di "attive", può essere così rappresentato:

	POLITICHE "PASSIVE"	POLITICHE "ATTIVE"
<i>Oggetto delle politiche</i>	Posto di lavoro	Persona del lavoratore
<i>Focus dell'intervento</i>	Sussidi economici - occupati (CIG) - disoccupati (indennità)	Mix di interventi: - sussidio (AsPI) - orientamento - formazione - placement
<i>Target</i>	Lavoratori occupati a tempo indeterminato di medio-grandi imprese	Tutti i lavoratori e la popolazione attiva
<i>Esito atteso</i>	Conservazione della situazione ex ante	Aumento della competitività
<i>Servizi previsti</i>	Amministrativi	Amministrativi Orientamento e formazione Placement
<i>Identità del lavoro sottesa</i>	Ruolo/posizione	Professionalità/competenza

L'oggetto delle politiche si sposta dal posto di lavoro alla persona del lavoratore, mettendo in luce la condizione della professionalità.

Il focus tende a muoversi dall'erogazione di sussidi di conservazione ad un mix di interventi (sussidi, orientamento, formazione, placement) che presuppongono la mobilitazione di fattori di sviluppo professionale.

Anche il target di riferimento cambia decisamente: dai lavoratori "inclusi" ovvero con contratto a tempo indeterminato presenti nelle grosse organizzazioni, a tutti i lavoratori ed anche l'intera popolazione attiva, ma anche quella "attivabile".

L'esito del cambio delle politiche è costituito dalla mobilitazione dei fattori di competitività, e non più dalla conservazione della situazione precedente alla crisi.

I servizi attivati non sono più esclusivamente di natura amministrativa (erogazione della Cassa integrazione, sussidi di disoccupazione), ma, oltre ad interventi centrati su sussidi economici, e strettamente connessi a questi, anche servizi che più esplicitamente si pongono l'obiettivo di mobilitare le risorse delle persone e delle organizzazioni, oltre che dei territori.

Tutto ciò trova giustificazione nello scenario dell'attuale mercato del lavoro che si caratterizza sempre più in termini di qualificazione, ovvero di aumento del valore cognitivo, personale e sociale del lavoro.

■ Il nuovo tipo di lavoratore "coinvolto"

Diversamente da quanto sostengono i critici dell'attuale società, che insistono unicamente su flessibilità e incertezza, si coglie oggi una rilevanza del lavoro "significativo", nel senso inteso da John Dewey nel volume *Democrazia ed educazione* che indica nella professione la «direzione delle attività della vita in un senso che le renda percepibilmente significative per chi le pratica in virtù delle loro conseguenze, e anche utili ai suoi associati».

Tale definizione pone l'accento sulla presenza di uno scopo rilevante dal punto di vista del suo valore sociale, sull'identificazione di occupazioni distintive, sull'acquisizione accumulabile tramite l'esperienza. Ciò è confermato da recenti studi che rilevano la continua crescita nel nostro Paese delle occupazioni ad alta qualifica o professioni intellettuali, a differenza ad esempio degli Stati Uniti dove invece si nota la presenza di un mercato del lavoro fortemente polarizzato (Olivieri, 2012).

Nelle società ad elevato tasso di conoscenza si assiste ad una trasformazione decisiva della natura del lavoro, consistente nel passaggio dalla concezione del *lavoratore occupato (o impiegato)* in una realtà organizzativa definita da ruoli predeterminati entro un dispositivo sociale meccanicistico, ad una concezione di *lavoratore coinvolto* entro una modalità di esercizio professionale di tipo significativo, esito di un dialogo-intesa reciproca tra organizzazione e persona, così da suscitare le risorse peculiari di quest'ultima, incorporati entro i legami sociali a cui partecipa, al fine di fronteggiare in modo vitale le sfide e le opportunità presenti nel contesto sociale ed economico.

Il lavoratore occupato era il fulcro di un meccanismo sociale che prescriveva ruoli e funzioni predeterminati secondo un principio di razionalità strumentale; le persone, svincolate dai legami sociali precedenti e rese pertanto individui erano poste in grado di vendere liberamente la propria forza lavoro sul mercato. Questo consisteva in un modello di organizzazione sociale finalizzato a disegnare un sistema che garantiva ad un tempo la libera iniziativa economica, la

stabilità e la certezza del lavoro, pur in presenza di costi rilevanti relativi alla costruzione di questo meccanismo, alla dissipazione delle forze incorporate nei legami sociali di appartenenza, infine allo spreco di talenti personali in grado di fronteggiare ed anticipare i cambiamenti.

Il lavoratore coinvolto è invece un soggetto attivo e volitivo, consapevole delle proprie potenzialità, implicato in relazioni sociali soddisfacenti, in grado di costruire – in un dialogo continuo e reciproco con l'organizzazione o i referenti della propria attività professionale ed in un rapporto fortemente cooperativo e finanche comunitario con le altre persone con cui si trova ad interagire – non tanto un ruolo, quanto una *condizione professionale* nella quale esprimere e mobilitare le proprie prerogative personali, ovvero i valori e l'attribuzione di senso, la motivazione, gli interessi e la vocazione, tutti fattori in grado di far emergere un lavoro dotato di una morfologia vitale. Questa nuova struttura del lavoro personalizzato e nel contempo vitale ovvero dinamico e mutevole, è capace di fronteggiare l'incertezza ed il futuro ignoto sulla base di una *competenza primaria* che consiste nel riconoscere le occasioni ed ampliare le alternative (Luhmann 2005, 232); ciò comporta impegno ed assunzione di responsabilità a fronte di situazioni problematiche, riflessione, immaginazione ed esplorazione, memoria e compromesso tra passato e futuro, implicazione nelle relazioni, sensibilità etica ed artistica.

In cosa consiste l'“attivazione”

Si parla di politiche di attivazione (*activation policies*) quando le azioni che le istituzioni pubbliche pongono in atto riguardo al lavoro non seguono più come nel passato un approccio correttivo, e quindi passivo, attraverso l'utilizzo privilegiato di formule di trasferimento di reddito soprattutto sotto forma di sussidio o di pensione, ma assumono l'iniziativa alla ricerca delle misure più adeguate al fine di far emergere e quindi valorizzare il potenziale delle persone così che siano davvero membri autosufficienti e autonomi della società (Ocse 2005). Come si vede, anche le politiche del lavoro puntano all'attivazione e quindi al coinvolgimento della persona nel mercato del lavoro e delle professioni, piuttosto che dare vita a pratiche di mera assistenza. La visione sottesa a queste politiche è la stessa che abbiamo riscontrato negli approcci di gestione delle risorse umane nella forma dell'empowerment: l'oggetto di riferimento è il potenziale del lavoratore piuttosto che un particolare posto di lavoro e ciò vale – naturalmente – per i soggetti occupabili e quindi provvisti di requisiti tali da renderli candidabili per attività di lavoro reali, produttive. Nel caso dei non occupabili, si prevedono formule differenti che vanno dal lavoro protetto alla vera e propria assistenza.

Questo passaggio indica l'acquisizione di una visione positiva del lavoro e delle azioni che mirano a sostenere il "potenziale di azione" da parte delle persone e delle organizzazioni; va ricordato infatti che il welfare passivo concepiva il lavoro come mera occupazione, fonte di reddito e di diritti, mentre le politiche di attivazione propongono l'idea del lavoro come opportunità data al soggetto umano di mettere in gioco le proprie prerogative in modo da svolgere un servizio positivo per la società ottenendone un riconoscimento che vale sia in quanto reddito sia per il suo benessere inteso in senso lato. Risulta pertanto improponibile (tranne che per periodi limitati ed a fronte di processi di formazione e di ricerca di nuovo lavoro) la prospettiva del passato che mirava ad erogare reddito – sotto varie forme – senza che a questo corrispondesse un servizio dotato di valore; ciò comporta lo spreco di risorse umane e la concezione del destinatario come beneficiario di provvidenze piuttosto che un soggetto che merita di vedere riconosciute le proprie capacità e competenze. Questo cambio di prospettiva non è motivato soltanto da una considerazione economica (una persona "attivata" non solo non necessita più di assistenza, ma concorre con il suo reddito anche a sostenere la ricchezza della nazione): il fattore di discontinuità è dato da un'*antropologia positiva* e quindi dal superamento sia dell'idea dello scambio tra lavoro meccanizzato e sicurezza del posto e del salario (Taylor) sia del contrasto insanabile tra il disincanto proprio dei ruoli sociali e il desiderio di senso che emerge dal mondo personale e micro-comunitario (Weber).

Le nuove politiche del lavoro sono un esempio di modernizzazione dei sistemi di protezione sociale poiché mirano a conciliare tre fattori: lo sviluppo economico, la vita sociale, la promozione del lavoratore: tutti e tre questi fattori vanno tenuti in considerazione contemporaneamente evitando così di cadere in una prospettiva economicistica che non riconosce la giusta rilevanza umana e sociale del lavoro. L'Ocse, in questa prospettiva, indica tre direzioni in cui svolgere le politiche di attivazione:

- cura dell'infanzia con politiche di sostegno dei genitori che lavorano;
- lotta all'esclusione sociale favorendo la partecipazione al lavoro;
- rendere compatibile sul piano finanziario la continuazione del lavoro per anziani che hanno maturato l'età della pensione e che sono in grado di svolgere ruoli sociali attivi, così da rispondere alle questioni legate all'invecchiamento delle popolazioni europee.

La *prima* linea di intervento mira a sostenere la famiglia nel suo compito di educazione e di cura dei figli, consentendo ai genitori che lavorano di ottenere servizi di supporto così da rendere compatibili le due funzioni; la *seconda* linea di intervento esprime bene il passaggio – segnalato in precedenza – dalla prospettiva di mera assistenza a quella di offerta di sostegni sociali al lavoratore,

allo scopo di promuoverne la disposizione al lavoro ed evitare che la condizione di disoccupazione porti alla perdita di fiducia in sé, all'appannamento delle competenze, all'isolamento ed all'esclusione, tutti caratteri che portano inesorabilmente alla perdita di tensione vitale da parte del soggetto umano. Per raggiungere questi risultati, vengono sollecitati interventi in grado di favorire l'integrazione nel mercato del lavoro di differenti categorie di persone: fornire un'assistenza adeguata a chi già lavora ma è a rischio di esclusione e di povertà; individuare opportunità di lavoro remunerato così da incoraggiare i soggetti più svantaggiati ad assumere ruoli sociali positivi, anche per evitare che i figli cresciuti in famiglie oggetto di prestazioni sociali non assimilino un modo di vita basato sulla dipendenza dai sussidi pubblici.

La *terza* linea di intervento pone l'accento sulla commistione tra calo demografico e invecchiamento della popolazione, puntando su una combinazione vantaggiosa tra continuazione del lavoro e benefici fiscali per gli anziani: ancora una volta il centro dell'attenzione è costituito dalla persona al lavoro e non dalla condizione di cittadino assistito.

L'insieme di queste politiche attive rivela una convergenza di pensiero e di interventi nella nuova prospettiva dell'empowerment: il cittadino è visto non solo e non tanto come un soggetto portatore di bisogni (concezione assistenzialistica), quanto e soprattutto come una persona ricca di potenzialità tali da renderlo attivo socialmente, in grado di fornire il proprio contributo alla crescita generale rendendosi così utile agli altri ed acquisendo in tal modo considerazione sociale e quindi stima in se stessa. Emerge, in altri termini, una conversione delle politiche verso il lavoro inteso come valore personale e sociale, fattore decisivo dello sviluppo e della crescita della civiltà.

Anche l'Unione europea propone una linea di politiche del lavoro orientate a questi stessi principi, così espressi:

- la condizione di lavoratore rappresenta sempre un miglioramento rispetto alla situazione di assistito e ciò sui tre profili: economico, sociale e personale;
- occorre rendere selettivo l'accesso ad indennità surrogative del reddito al fine di corrisponderle solo a coloro che ne abbiano effettivamente bisogno;
- in ogni caso la logica che motiva l'accesso a sussidi economici deve essere di natura promozionale ovvero essere volta a sostenere il coinvolgimento dei destinatari così da aiutarli ad uscire dalla condizione di disagio: ciò porta a subordinare l'erogazione delle indennità alla partecipazione attiva dei destinatari a programmi che mirano al loro inserimento o reinserimento lavorativo, programmi che prevedono da un lato iniziative di orientamento e di formazione, e dall'altro la proposta di opportunità reali di lavoro alle condizioni di mercato.

Viene delineato così un piano di ampio respiro che mira a realizzare una cittadinanza non retorica, ma legata alla vita reale delle persone ed alle caratteristiche del contesto in cui sono presenti.

La priorità posta sull'ampliamento delle opportunità lavorative impone di porre attenzione anche alle forme di lavoro non basate su contratti a tempo indeterminato così da fornire più garanzie ai lavoratori in stato di precarietà. In particolare, si avverte la necessità di fornire maggiore sicurezza rispetto a quella che può attualmente essere associata al lavoro precario nonché di migliorare la protezione dei lavoratori vulnerabili, per creare un maggior numero di posti di lavoro di migliore qualità e una maggiore coesione sociale. Per questo si sollecita di concentrare l'attenzione «sulla sicurezza del lavoro per tutta la vita del lavoratore piuttosto che sulla protezione di determinati lavori»².

Come si vede, emerge un ampliamento del concetto di lavoro che non è più vincolato ad una sola formula contrattuale e neppure definito come unica occupazione a vita, aderendo così alla prospettiva della fluidità. Il Parlamento europeo esorta a promuovere il diritto del lavoro collettivo «come uno dei mezzi per incrementare sia la flessibilità sia la sicurezza per lavoratori e datori di lavoro. Ricorda, peraltro, che la flessicurezza (*flexicurity*) è definita come «una combinazione di flessibilità e sicurezza nel mercato del lavoro atta a contribuire ad innalzare la produttività e la qualità del lavoro garantendo la sicurezza e nel contempo concedendo alle imprese la flessibilità necessaria per continuare a creare occupazione in risposta alle mutevoli esigenze del mercato» (ibidem).

Emerge nelle risoluzioni europee l'idea di un nucleo di diritti ai lavoratori che deve valere indipendentemente dalla natura dei contratti, nucleo che dovrebbe comprendere la parità di trattamento, la protezione della salute e della sicurezza dei lavoratori, le norme sul tempo di lavoro e di riposo, la libertà di associazione e rappresentazione, il diritto alla contrattazione e all'azione collettive e l'accesso alla formazione. Infatti, si osserva che, a causa della frammentazione del mercato del lavoro, dove la sicurezza del lavoro è molto bassa e l'occupazione più instabile, in un gran numero di contratti atipici «non è previsto quasi alcun accesso all'istruzione e alla formazione, ai regimi pensionistici professionali e allo sviluppo professionale e in generale vi è una notevole carenza di investimenti nel capitale umano»; tali aspetti «contribuiscono ad incrementare l'incertezza economica e creano opposizione ai cambiamenti e alla globalizzazione in generale» (ibidem).

Al fine di fornire una formazione permanente – lungo tutto il corso della vita – viene perseguita una combinazione di motivazione individuale, sostegno dei datori di lavoro, accessibilità e disponibilità di strutture. Ciò richiede inol-

² <http://www.europarl.europa.eu/sides>

tre lo sviluppo di un settore dell'istruzione e di scuole che soddisfino i requisiti del mercato del lavoro e le aspettative sia dei lavoratori sia degli imprenditori, ricercando il necessario collegamento tra carriera professionale e programmi di studio.

Nel momento in cui le politiche si orientano alle caratteristiche proprie della persona – motivazioni, disposizioni, competenze, progetto – e dei territori (intesi in senso economico), emerge in modo chiaro la rilevanza della formazione come strumento in grado di mobilitare i soggetti e nella prospettiva di una loro piena partecipazione alla vita sociale tramite l'esercizio del lavoro. Mentre i vecchi programmi di welfare passivo finivano per creare una sottoclasse di cittadini assistiti – provocando anche a causa di questa impostazione una crisi fiscale degli stati, visto che i sussidi finivano spesso per diventare permanenti – le nuove politiche evidenziano una visione positiva non solo del lavoro, ma anche della persona del cittadino e mettono in luce il primato della mobilitazione personale su quello della passività provvidenziale, facendo della formazione una leva decisiva di tale disegno.

La formazione tecnica e professionale, che negli ultimi decenni del secolo scorso ha subito un processo di appannamento nei confronti dell'istruzione generalistica, ritrova anche nei nuovi orientamenti delle politiche del lavoro la sua importanza, oltre a rivelare ulteriori possibilità specie per ciò che concerne l'integrazione delle popolazioni immigrate, il contrasto dei processi di disgregazione sociale, la sollecitazione dell'eccellenza individuale troppo a lungo dimenticata a causa delle visioni egualitaristiche del vecchio welfare.

In particolare, la strategia di Lisbona – continuamente revisionata – ha confermato il ruolo centrale dell'istruzione e della formazione nell'agenda europea per l'occupazione e la crescita. Nel programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010" si sollecitano gli stati membri a espandere e migliorare l'investimento in capitale umano e ad adeguare i sistemi d'istruzione in risposta ai nuovi fabbisogni di competenze, tenuto conto della potenzialità di istruzione e formazione nel fornire risposte positive alle varie problematiche connesse alle sfide socioeconomiche e demografiche, associate all'invecchiamento della popolazione, all'alto numero di adulti con scarse qualifiche, all'alto tasso di disoccupazione, ecc.

Bisogna ricordare però, anche tenuto conto del quadro comparativo dei sistemi VET europei, che l'effettivo ruolo della istruzione e formazione professionale – che viene fortemente sostenuta nel momento della proclamazione dei principi generali delle politiche del lavoro, ma meno nelle fasi successive – dipende dalla qualità dei sistemi educativi e dalla capacità dei governi nazionali, ma anche regionali, oltre che delle forze sociali ed economiche di renderlo davvero uno strumento di promozione delle persone e di sviluppo della società.

Appare chiaro, dopo questi approfondimenti, come l'ambito delle politiche di attivazione e tutela dei lavoratori – comprendente sussidi mirati in prospettiva promozionale, forme di sostegno alle famiglie, iniziative a favore dei lavoratori precari, iniziative di orientamento, formazione e placement ed altro ancora – stiano diventando effettivamente istituzioni del lavoro emergente; il passaggio dalla passività all'attività e quello dalla tutela del posto alla tutela del lavoro indicano l'esistenza di un processo di modernizzazione delle tradizionali politiche del lavoro così da diventare uno strumento in grado di sollecitare le potenzialità umane, ovvero le risorse che consentono di qualificare effettivamente la realtà sociale ed economica oltre che di restituire dignità alla persona umana temporaneamente esclusa dal mercato.

■ Un processo formativo appropriato

Occorre ora precisare le caratteristiche del processo formativo appropriato ad un lavoro decisamente qualificato: tale processo non precede la prassi operativa né si aggiunge ad essa, ma è indissolubilmente incorporato nell'azione del lavorare che, a sua volta, presenta una dinamica comunitaria, ragione per cui solo entro tali relazioni ed assumendo le forme della comunità professionale o di pratiche il soggetto è in grado di acquisire professionalità. Ciò non avviene in forma spontanea, ma secondo un metodo preciso che consente di valorizzare appieno il potenziale educativo e formativo del lavoro. Le comunità di pratiche «sottendono una teoria dell'apprendimento che parte dalla seguente assunzione: l'impegno in una pratica sociale è il processo fondamentale attraverso il quale noi apprendiamo e in tal modo diveniamo chi siamo. Il primo elemento di analisi non è né l'individuo né le istituzioni sociali quanto piuttosto l'informale "comunità di pratica" che le persone creano per condividere nel tempo le loro esperienze. Per denotare la caratteristica sociale dell'apprendimento, la teoria esplora in modo sistematico l'intersezione tra aspetti concettuali che riguardano la comunità, la pratica sociale, il significato e l'identità personale. Ciò che ne deriva è un ampio quadro di riferimento concettuale che individua nell'apprendimento un processo di partecipazione sociale» (Wenger 1998, 135).

Da questa definizione si ricavano alcuni principi rilevanti per l'apprendimento nei contesti di lavoro:

- L'apprendimento è fondamentalmente un fenomeno sociale nel senso che il soggetto acquisisce il sapere attraverso le comunità che frequenta mentre le acquisizioni che si svolgono nei contesti isolati dalla realtà sociale risultano depotenziati o addirittura privi della propria valenza.

- Di conseguenza, la conoscenza autentica risulta iscritta nella vita della comunità che agisce attraverso uno stile che richiede condivisione di valori, credenze, linguaggi, modalità di azione e di riflessione.
- Il processo di apprendimento non può essere disgiunto dall'esperienza del far parte della comunità e ciò richiede una fase di ingresso, un riconoscimento di ruolo, una esposizione entro attività reali di lavoro.
- Il sapere che si intende acquisire non è separabile dalla pratica, ovvero dall'agire applicato a problemi reali: si apprende solo nell'azione, non osservando, né mandando a memoria le nozioni via via mobilitate né ripetendo i meri gesti operativi.
- Il soggetto acquisisce saperi sempre più "fini" nell'ambito professionale via via che il suo contributo passa da una posizione di supporto ad una di apporto creativo di idee, soluzioni, procedure, accorgimenti così che egli stesso impara lavorando ed, in una qualche misura, lavora imparando.

Il processo di apprendimento dall'esperienza richiede una situazione in cui si colloca il lavoro, una modalità di coinvolgimento del soggetto/dei soggetti, un progetto guida, un'azione che mobilita pratiche di lavoro, un'organizzazione composta di ruoli e procedure, una modalità di controllo e verifica della qualità dei processi attivati e di valorizzazione delle pratiche agite.

Circa la *situazione*, esso è definito dal quadro culturale, dal contesto di business, dal know how agito. Il quadro culturale rappresenta l'insieme dei valori, delle credenze, delle norme e dei significati che vengono agiti in una specifica realtà organizzativa e comprende infine il modo in cui vengono definiti i ruoli, i processi e le modalità di valutazione. Il contesto di business, quando prevede opportunità economiche interessanti per l'organizzazione che agisce, può essere favorevole ad una modalità di apprendimento per ideazione e scoperta, mentre quando l'organizzazione è posta in una posizione secondaria può stimolare apprendimenti per imitazione oppure innovazioni che vadano nel senso dell'economizzazione dei costi. Il knowhow agito nella situazione può essere quindi originale, oppure adattato da altri contesti. A questo proposito, vi possono essere processi di apprendimento del tipo *single loop* in cui il soggetto persegue l'adattamento ai problemi e agli stimoli del contesto d'azione utilizzando schemi di intervento consolidati nell'esperienza precedente, e quella del tipo *double loop* in cui la modalità di risoluzione dei problemi è anche sostanzialmente nuova rispetto alle pratiche codificate, anche se ciò comporta la messa in discussione di taluni norme, così da poter condurre alla creazione di nuovi schemi d'azione che rappresentano incrementi del patrimonio di sapere professionale ed organizzativo in genere (Argyris-Schon 1998).

Il *coinvolgimento del soggetto* può prevedere tre modalità:

- La figura di supporto: è un soggetto che si pone in una situazione di contorno ed è implicato solo nelle attività di rimessa o di alimentazione dei processi di lavoro e può non percepire (o non avere le risorse a tale scopo) ciò che effettivamente accade nelle pratiche di lavoro a cui peraltro non partecipa se non in misura estremamente limitata.
- Il soggetto in apprendistato (che può essere in stage, in tirocinio, in apprendistato oppure un nuovo ingresso) è una figura che viene riconosciuta come tale da parte dei detentori del sapere professionale e quindi è posto in genere in una posizione privilegiata affinché possa acquisire sistematicamente tale sapere. Ma il rapporto tra “esperto” naturale ed apprendista non sempre è veramente aperto all’apprendimento, poiché risulta decisivo l’interesse del primo a trasferire il proprio sapere ed anche il giudizio che esprime circa l’apprendista e le sue effettive capacità.
- Il soggetto che – specie nella figura dello stagista – partecipa pienamente al lavoro e che fornisce un apporto sicuro e consolidato alle pratiche ordinarie, anche se non è ancora stato accolto nel cuore della comunità ovvero nel circolo ristretto dei veri detentori del sapere “fine”. Il suo passaggio a tale cerchia non è certo ed anche per lui vale la questione del reale interesse dei senior ad insegnare (o meglio: “fare imparare”) a sua volta influenzata dal giudizio espresso da costoro nei suoi confronti.

Non sempre esiste un vero e proprio *progetto guida*, poiché le pratiche di lavoro acquisite in modo spontaneo e implicito – tipico delle piccole e piccolissime imprese – conducono ad una povertà di linguaggio e di strumenti di accompagnamento dell’azione, specie quando questa ha un valore formativo. Quindi il progetto potrebbe a sua volta essere tacito oppure essenziale (si può ridurre al solo disegno tecnico ed all’elenco delle risorse e l’indicazione dei tempi). In questo caso si può parlare più correttamente di persona guida, piuttosto che di progetto vero e proprio, ovvero di un soggetto che incorpora il sapere professionale ed a cui tutti fanno riferimento via via che si impongono decisioni da assumere. Quando il progetto guida è presente in modo esplicito ed è formalizzato, esso può presentare una struttura che si avvicina il più possibile alla forma di “guida per l’azione” oppure può essere elaborato come un costrutto bell’è fatto che occorre trasferire nella realtà.

L’*organizzazione* è il modo in cui, in riferimento alle caratteristiche della situazione, vengono attivate e coordinate le risorse (umane, tecnologiche, economiche, immateriali) al fine di perseguire per processi di aggiustamento continui lo scopo formativo prefissato. Anche in questo caso, si può scoprire che l’organizzazione è data da un semplice elenco di risorse, mentre in una prospettiva più evoluta essa prevede la mappa dei ruoli e delle responsabilità ovvero della missione di ciascuno, i processi, le modalità di integrazione, il modo

in cui vengono realizzati gli output e sottoposti a validazione, le modalità di registrazione delle varie fasi di avanzamento delle pratiche di lavoro.

L'apprendimento tramite esperienze situate nelle organizzazioni ha un valore maggiore rispetto alla semplice somma degli apprendimenti dei singoli, sviluppati nei corsi di formazione: nelle dinamiche concrete di lavoro cooperativo avvengono intese e scambi a cui sono legate molte delle chance del buon lavoro e del buon apprendimento. Decisiva è pertanto l'estensione dell'area del coinvolgimento ed il grado di interazione dei singoli nelle reti dei soggetti e dei gruppi in azione. Rilevante è pure la disponibilità da parte di questi di trattare non solo gli output, ma anche l'organizzazione stessa che al termine di un'azione compiuta deve poter migliorare la sua configurazione, apprendendo dall'esperienza. Ciò significa che formazione ed organizzazione vanno di pari passo e che un progetto formativo efficace deve prevedere anche un corrispettivo progetto che agisce sull'organizzazione per facilitare gli apprendimenti approntando situazioni significative, creando le connessioni tra gli ambiti ed i settori, favorendo il confronto e l'interazione, sostenendo il cambiamento in funzione della qualità degli apprendimenti.

Il cuore del processo di apprendimento è l'azione lavorativa che a sua volta mobilita delle *pratiche di lavoro*. Tali pratiche costituiscono un rispecchiamento dell'intera situazione di lavoro vista da una prospettiva appunto di azione "situata" (Zuchermaglio 2004, 34). La pratica di lavoro scelta come situazione di apprendimento per la sua significatività e "formatività" procede normalmente secondo alcune fasi di massima, la cui sequenza può essere varia, da cui emerge innanzitutto l'output (bene o servizio) e le sue caratteristiche oltre che il suo contributo al business, le risorse impegnate, i processi di intervento (elaborazione, manipolazione, relazione, compilazione, ...) e le tecnologie mobilitate, i vincoli (normativi, logistici, relazionali, ...) infine i criteri di accettabilità degli output e di taluni processi chiave (ad esempio, in tema di sicurezza il livello di accettabilità è massimo).

Il *controllo e la verifica* della qualità del percorso formativo si svolge in ogni fase del processo ed in particolare nel momento in cui si riflette sulla corrispondenza tra le evidenze via via emergenti e gli indicatori di accettabilità delle prestazioni. In modo formale, si può svolgere una valutazione in corrispondenza del momento dell'esito finale. Se la struttura dell'esperienza di apprendimento è basata sul principio della catena del valore, con rapporti con i mercati di sbocco per i prodotti e i servizi (marketing) ed a quelli con i fornitori e in generale i partner della filiera (acquisti e *supply chain*), il processo di verifica dell'apprendimento svolto in situazioni reali comprende anche le fasi a monte ed a valle del processo di lavoro perché il limitarsi alla sola fase realizzativa appare riduttivo.

Si ricorda infine che ogni sforzo di valutazione deve avere in realtà come scopo il miglioramento, ovvero la valorizzazione delle pratiche agite al fine di massimizzare la dotazione di saperi e competenze da parte del destinatario, e nel contempo allo scopo di fornire all'équipe ed ai responsabili degli organismi coinvolti spunti utili al miglioramento della loro attività.

Bibliografia

- ARENDE H. (1999), *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano.
- ARGYRIS C. - SCHON D. (1998), *Apprendimento organizzativo*, Guerini e Associati, Milano.
- BECKER G.S. (1975), *Human Capital*, Columbia University Press, 2nd ed., New York.
- DEWEY J. (2004), *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Milano.
- GIACCARDI C. - MAGATTI M. (2003), *L'io globale. Dinamiche della società contemporanea*, Laterza, Bari.
- GIUGNI G. (1987), *La programmazione didattica in prospettiva sociale*, Giunti & Lisciani, Teramo.
- GRANOVETTER M. (1991), *Azione economica e struttura sociale. Il problema dell'embeddedness*, in Magatti M. (cur.), *Azione economica come azione sociale*, Angeli, Milano, pp. 49-80.
- LUHMANN N. (2005), *Organizzazione e decisione*, Mondadori, Milano.
- NICOLI D. (2009), *Il lavoratore coinvolto*, Vita e Pensiero, Milano.
- OCSE (2005), *Extending Opportunities - How Active Social Policies Can benefit Us All*, Parigi.
- OLIVIERI E. (2012), *Il cambiamento delle opportunità lavorative*, «Questioni di economia e finanza», Banca D'Italia - Eurosystema, p. 117.
- SCABINI E. - IAFRATE R. (2003), *Psicologia dei legami familiari*, Il Mulino, Bologna.
- SEMENZA R. (2004), *Le trasformazioni del lavoro. Flessibilità, disuguaglianze, responsabilità dell'impresa*, Carocci, Roma.
- SEN A. (2000), *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano.
- SENNET R. (1990), *L'uomo flessibile: le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano.
- SERGIOVANNI T.J. (2002), *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma.
- SMITH A. (2001), *Teoria dei sentimenti morali*, Rizzoli, Milano.
- SMITH A. (2001), *La ricchezza delle nazioni*, Newton Compton Editori, Roma.
- TOTARO F. (1998), *Non di solo lavoro. Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà*, Vita e Pensiero, Milano.
- VYGOTSKIJ L.S. (1987), *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino.
- WENGER E. (1998), *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, London.
- WOJTYLA K. (2009), *Metafisica della persona*, Bompiani, Milano.
- ZUCHERMAGLIO C. (2004), *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*, Carocci, Roma.



PROPOSTA degli Enti di Formazione Professionale di CONFAP e di FORMA

CON QUESTA INIATIVA VOGLIAMO SUSCITARE negli allievi, negli operatori, negli amministratori e nei responsabili politici locali e nazionali **un comune sentire sul valore della formazione professionale indirizzata ai giovani** perché è un servizio che permette loro di realizzarsi come persone e di inserirsi più facilmente nella società e nel mondo del lavoro.

Dopo **una sperimentazione** durata quasi dieci anni, oggi **questa offerta formativa**, messa **a regime**,

1. è **apprezzata dai giovani** e **voluta dalle imprese**;
2. è costruita su un percorso formativo che punta sulla **formazione culturale e professionale** del giovane;
3. è **inserita**, a pieno titolo, **all'interno del 2° ciclo** del sistema educativo di Istruzione e Formazione;
4. è espressione del **pluralismo istituzionale e formativo** perché coinvolge i soggetti del privato sociale nell'azione educativa e formativa dei giovani.

PER QUESTE RAGIONI gli Enti di formazione professionale aderenti alla CONFAP e FORMA:

- **PROPONGONO** che questa offerta formativa
 1. **sia resa stabile** all'interno della filiera professionalizzante;
 2. diventi una opportunità **in tutti i territori italiani**;
 3. sia sostenuta economicamente, anche perché **fa risparmiare lo Stato e la collettività**.
- **FANNO PROPRIO** l'appello della chiesa italiana:

*"Siamo profondamente persuasi che **i giovani** di oggi siano in grado di dare una spinta decisiva al cambio di passo del nostro Paese. La conoscenza che abbiamo di loro e del loro entusiasmo, la consuetudine con i loro ragionamenti, la partecipazione alle loro mortificazioni, l'ascolto della loro rabbia, ci inducono a ricordare che **non si possono tradire: sono indispensabili oggi, non solo domani**" (Prolusione del Card. Angelo Bagnasco al Consiglio permanente della CEI del 26/03/2012).*

Evento CONFAP:

Conferenza stampa 28 maggio - ore 11.00 presso Sala Carroccio del Campidoglio
Tavola rotonda 31 maggio - ore 10,30 presso Protomoteca del Campidoglio
Fiera delle professioni - 1 giugno - dalle ore 10.00 alle ore 17.00 presso il Circo Massimo
Show/Varietà - 1 giugno - dalle ore 19.30 "Ridere per vivere!" condotto da Carlo Pastori



confap via r. calzecchi onesti, 3 - 00146 ROMA TEL. e FAX 06.5593761 E-MAIL: info@cequalcosadi piu.it

Quali prospettive per la IeFP del privato sociale?

È una delle domande che gli Enti di Formazione Professionale (FP) aderenti a CONFAP e FORMA hanno posto alle Istituzioni promuovendo l'iniziativa "**C'è qualcosa di più**", realizzata il 31 maggio e il 1 giugno 2012.

Perché questo evento?

La CONFAP in collaborazione con FORMA, ha organizzato a Roma, presso il Circo Massimo, una fiera delle professioni.

Una *grande festa* con la presenza di migliaia di giovani provenienti da tutte le Regioni d'Italia.

Un *evento nazionale* che ha mostrato le reali capacità che hanno i giovani e i formatori della Formazione Professionale.

Un *evento politico* che voleva dare visibilità al mondo della Formazione Professionale, come strumento concreto per avviare i giovani al lavoro.

All'interno dell'evento è stata diffusa la proposta riportata nella Rivista.

Con le parole che hai detto. Il corso per orientatori CNOS-FAP, attraverso i loro diari riflessivi

ROBERTA SILVIA¹

L'articolo ricostruisce, attraverso l'analisi dei diari riflessivi dei partecipanti, la seconda settimana del "Corso di Perfezionamento per Operatori di Orientamento della Federazione CNOS-FAP 2011-12", organizzato in collaborazione con il Centro di Ricerca Educativa Didattica (Cred) dell'Università di Verona. Attraverso le parole degli operatori coinvolti vengono tratteggiati i punti cardine che hanno scandito questo momento formativo, mettendo in evidenza come tale percorso abbia consentito agli orientatori di coniugare una propria visione critica sulla loro esperienza quotidiana con le riflessioni accademiche, aprendo una finestra esplicativa sul mondo del sapere pratico in cui sono coinvolti.

Queste pagine hanno lo scopo di ricostruire i vissuti e le riflessioni fiorite nella mente degli orientatori coinvolti nel "Corso di Perfezionamento per Operatori di Orientamento della Federazione CNOS-FAP 2011-2012" di cui è responsabile il Prof. Giuseppe Tacconi e che viene realizzato presso l'Istituto Don Bosco di Verona, in collaborazione con il CRED dell'Università degli Studi di Verona. In particolare questo articolo vuole restituire la complessità dello *stream of consciousness* che ha accompagnato gli orientatori durante la seconda settimana residenziale del percorso, con lo scopo di riportare, sia a chi ne è stato protagonista sia a chi conosce quest'esperienza solo attraverso le pagine della Rivista (cfr. Camerella, 2012), l'entusiasmo, l'impegno, la collaborazione, in una parola il clima che ha caratterizzato questa settimana di lavoro e, soprattutto, di vita.

Verona, ottobre 2011, il primo freddo non spegne il calore che si avverte tra il gruppo di orientatori: l'affiatamento che si è già creato tra i partecipanti è palpabile, e altrettanto evidente sarà il legame, fatto di rispetto e di complicità, che si è instaurato tra gli orientatori e i docenti che si alterneranno in

¹ Università degli studi di Verona.

queste giornate. I diari riflessivi che gli operatori hanno scritto durante questa settimana testimoniano il «meraviglioso lavoro» delle loro menti, le loro parole, i loro pensieri, le loro riflessioni, in una parola le loro soggettività, e sono testimonianza di percorsi di crescita e di un arricchimento professionale individuale e diversificato, in cui predomina, però, la nota comune di una profonda consapevolezza riguardo agli obiettivi, ai valori e ai presupposti del loro lavoro, senza per questo trascurare una conoscenza approfondita dell'articolato quadro sociale, critico e normativo in cui essi sono chiamati ad operare.

L'orientamento si colloca oggi all'interno di un panorama caratterizzato da un elevato grado di complessità, che richiede a tutti i soggetti coinvolti nelle pratiche di affrontare nuove difficoltà, nuovi ostacoli e nuovi presupposti. Lo scopo riconosciuto dell'orientamento è quello di sostenere la persona «durante tutto il proprio percorso formativo e/o professionale, accompagnandola nel prendere coscienza di sé, della realtà occupazionale, sociale ed economica, per poter effettuare scelte consapevoli, autonome, efficaci e congruenti con il contesto». Si tratta senza dubbio di una sfida ambiziosa, oggi più che in passato, perché oggi è particolarmente difficile il quadro sociale e umano all'interno del quale le persone sono chiamate ad agire. Lo scopo principale dell'orientatore, dunque, è quello di stimolare negli individui percorsi di riflessione personale che li conducano a sviluppare le proprie potenzialità (CNOS-FAP, 2010, pp. 9-11, 28, 40).

Antoine Saint Exupery, in *Terra degli uomini*, scriveva che «l'amore è il processo con cui ti riconduco dolcemente a te stesso» (Saint Exupery, 1988, p. 87), e vera espressione d'amore è il dono che l'orientatore fa a coloro che incontra sul suo percorso: un dono di tempo, di interesse e ascolto autentico, di partecipazione, ma soprattutto di empatia sincera, senza la quale non sarebbe possibile trovare il difficile equilibrio tra individuo e contesto.

Le parole per dirlo

La riflessione pedagogica ha ormai evidenziato come la capacità di entrare in risonanza con i bisogni profondi dei soggetti a cui si rivolge, nell'ottica di una piena realizzazione delle proprie potenzialità e delle proprie risorse, rappresenti per l'educatore (e quindi anche per l'orientatore) quello che potremmo definire un "imperativo categorico", che però non deve e non può prescindere da una visione olistica dell'esistenza dei singoli individui, poiché la soggettività gioca un ruolo essenziale in tali attribuzioni di senso (Mortari, 2006, p. 30).

Cifra distintiva di un buon orientatore è dunque la capacità di trovare un equilibrio instabile tra particolare e generale, senza per questo dimenticare che il vero scopo del proprio lavoro è quello di porsi nei confronti dei ragazzi non

come un nocchiere, bensì come una vedetta. In altre parole, non come qualcuno che sceglie la direzione, ma come uno che illumina la strada, rendendo più chiare le insidie e le opportunità, le risorse e i limiti, rimanendo allo stesso tempo pronto a sorreggere le scelte dell'individuo, vero "capitano" del vascello della propria vita. Questo atteggiamento, questa "vocazione" è evidente in tutti coloro che partecipano al Corso di Perfezionamento del CNOS-FAP: proprio per questo vorrei usare le loro parole, i loro racconti, le loro impressioni, i loro pensieri, per tracciare la storia di una settimana di riflessione profonda sul proprio operato, sul proprio ruolo e sulla propria professionalità.

Solo attraverso questa riflessione è possibile portare alla luce un sapere del fare orientamento «...che viene agito, ma del quale non restano indizi», un sapere che «si costruisce affrontando pensosamente il quotidiano», un sapere sviluppato «condividendo domande e dubbi» e intrecciando «pensieri sul fare che, tessuti insieme, generano prospettive pedagogiche capaci di inverare di senso la pratica quotidiana». Una tale ricchezza viene altrimenti dispersa, poiché si tratta di un sapere non formalizzato, che rimane «tacito e intangibile»: è necessario allora metterlo in parola ed esplicitarlo per poterlo rendere fruibile e accessibile a nuove generazioni di professionisti dell'educazione (Mortari, 2010, p. 1)

Se si ritiene che il sapere pratico che si costruisce sul campo, per essere realizzato, necessita di «un investimento continuo di pensiero sia convergente sia divergente», risulta evidente come, per far emergere questa complessità, sia necessario dare voce proprio a quei pensieri che normalmente rimangono soggiacenti. Solo partendo dalle meditazioni di coloro che sono coinvolti nei processi educativi è possibile «non solo dire il reale ma restituire il senso del valore della pratica e fornire così gli strumenti per costruire su un materiale culturale vivo e vitale» la crescita professionale delle figure coinvolte nei percorsi educativi (Ayers, 1989, pp. 1-2; Mortari, 2010, p. 3).

Dunque per far emergere il senso profondo dell'esperienza formativa in cui gli orientatori sono coinvolti, per portare alla coscienza il sapere vivo e prezioso che essi custodiscono e che è sì arricchito e consolidato nella riflessione condivisa, è necessario partire dalle loro parole, dalla ricchezza della loro mente. Questo non significa semplicemente ridurre l'analisi alla «trasmissione testimoniale della pratica vissuta» e neppure collegarsi a una semplice rielaborazione di ciò che essi hanno considerato rilevante nel cammino formativo che stanno percorrendo; significa piuttosto attingere alla fonte della loro esperienza personale e della loro razionalità critica, per portare alla luce un sapere che, «attivando a più riprese una sorta di narrazione collettiva», possa consentire di «giungere alla rappresentazione di una rete di storie» e di riflessioni che assumano «validità anche per gli altri pratici» che, «sentendole risuonare nella propria esperienza, ne riconoscono il carattere esemplare» (Tacconi, 2011, pp. 29-30).

Attraverso la ricostruzione e la tessitura di un legame interpretativo tra le riflessioni emerse dai diversi orientatori, è possibile porre la loro esperienza in una prospettiva ermeneutica. Tale angolazione è funzionale al senso profondo delle professioni educative che sono primariamente, appunto, "professioni". Ciò che differenzia un professionista da un tecnico è il fatto che, mentre quest'ultimo applica una conoscenza strutturata e rigidamente sistematizzata, il primo si avvale di un sapere fluido e articolato, co-costruito attraverso un rapporto dialogico che, nel caso delle professioni educative, chiama in causa il soggetto in formazione «inteso nella sua materialità situata e nella completezza della sua condizione cognitiva, affettiva, motivazionale». In altre parole «la dimensione ermeneutica della professione si alimenta di intenzionalità, di valori e di quell'incertezza generativa propria dell'incontro con un reale complesso che induce a moltiplicare gli sguardi e a ricercare un senso ulteriore, mai ultimo» (Grange Sergi, 2010, p. 652).

Questa visione del sapere pedagogico chiama in causa le «componenti evolutive e trasformative dell'identità professionale» delle figure che si spendono nel contesto educativo poiché essa «si manifesta in forme diverse per rispondere con pertinenza a una realtà mutevole e complessa». Secondo la visione inaugurata da Schön (1993), i professionisti dell'educazione consolidano la loro competenza attraverso una postura riflessiva che include l'elaborazione personale dei filtri interpretativi del reale. Ma per realizzare tale sguardo è necessario costruire uno spazio in cui i soggetti coinvolti possano «lavorare su di sé nel confrontarsi con i pari, con i formatori e con il mondo della ricerca», poiché solo in questo modo è possibile concretizzare la valorizzazione di senso del loro «agire e riflettere» (Grange Sergi, 2010, p. 654).

In altre parole, perché la riflessione sull'agire pedagogico abbia senso, è necessario che ai professionisti dell'educazione e della formazione sia garantito un margine di pensiero affinché la riflessione sulle proprie azioni si trasformi in un «sapere fronetico, cioè un sapere che consenta di agire con saggezza». Questo perché «la saggezza educativa è la disposizione a interrogarsi continuamente sulle direzioni di senso dell'agire educativo» e può partire solo dalla «capacità di analizzare in modo dettagliato e critico la fenomenologia specifica del contesto in cui agisce per valutare quali risorse e limiti presenta rispetto agli obiettivi educativi». Tale attitudine richiede la capacità di investire sulla «competenza euristica e riflessiva» dei professionisti dell'educazione, ai quali devono essere garantiti spazi e tempi per sviluppare consapevolezza della propria pratica educativa. L'educatore è dunque chiamato alla «costruzione di teorie dall'interno della pratica», partendo dall'esperienza e dallo scambio, fecondo e biunivoco, con la ricerca educativa, operando una «rielaborazione creativa» del sapere pedagogico, «possibile nella misura in cui i pratici hanno sviluppato competenze

euristiche e riflessive» in grado di condurli verso la costruzione di un sapere sulla pratica che nasce dalla pratica stessa (Mortari, 2009, pp. 17-19).

Proprio per restituire la ricchezza e la complessità ermeneutica delle meditazioni fiorite negli orientatori coinvolti nel Corso di Perfezionamento, si è scelto di partire dai “diari riflessivi” che i partecipanti hanno steso e condiviso in rete, al fine di costruire quello spazio di pensiero necessario ad elaborare le suggestioni con cui essi sono venuti in contatto, integrandole con le considerazioni nate dalla propria esperienza professionale. Tale materiale si è configurato come una vera e propria finestra esplorativa aperta sui loro racconti e sulle loro interpretazioni individuali, che trovano espressione in una scrittura che è al tempo stesso narrazione di sé e rappresentazione del flusso di coscienza che incarna il lavoro della loro mente (Tacconi, 2011, p. 31).

In metodo di indagine utilizzato per evidenziare i punti focali attorno ai quali si sono centrate le loro narrazioni e il modo in cui essi hanno ricostruito gli elementi salienti della seconda settimana di formazione prende spunto dalla *qualitative content analysis* per intrecciarsi però con i principi cardine della *narrative inquiry* (Tacconi, 2011).

L’analisi del contenuto su base testuale può seguire due diverse “strade maestre”: la via semantica (o quantitativa) e la via ermeneutica (o qualitativa). Nel primo caso l’indagine è orientata alla scomposizione sistematica, secondo criteri espliciti e standardizzati, di parole e locuzioni, con lo scopo di classificare il contenuto secondo entità astratte e svincolate dai contesti. La *qualitative content analysis* si definisce, invece, come un *frame work* di «approcci empirici e metodologici» che ha come scopo l’analisi di testi all’interno di contesti diversi, al fine di ricostruirne e restituirne l’essenza profonda. Questo tipo di metodologia di analisi è strettamente collegata alla *Grounded Theory* poiché ha l’obiettivo di far emergere un modello teorico a partire dai dati. Le quattro colonne fondanti su cui si erge sono le seguenti: la capacità di collegare il testo sottoposto ad analisi con il contesto socio-culturale; la suddivisione del testo in *content analytical units*; la rielaborazione del materiale attraverso il collegamento di tali unità di senso in categorie concettuali emergenti dal processo di analisi attraverso un percorso ermeneutico circolare (*feedback loops*); «il confronto ricorsivo» che sottopone il testo ad un processo di interpretazione continua e dialogata affinché se ne portino alla luce le sfumature più riposte (Mayring, 2000, pp. 5-7). Questo tipo di analisi approfondisce il fenomeno dal punto di vista soggettivo, ovvero pone in luce il modo in cui il singolo individuo struttura il proprio pensiero ed esplora la propria interpretazione e, in questo modo, rende possibile una disamina del pensiero che soggiace alla ricostruzione della propria esperienza (Sorzio, 2005, p. 155).

Tale sguardo viene integrato con la *narrative inquiry*: ciò è possibile poiché

il metodo di analisi non è una «struttura rigida» quanto piuttosto «un set di linee guida flessibili», che vengono «continuamente ridefinite nel corso del processo di ricerca» (Mortari, 2007, pp. 193-194). La *narrative inquiry* «insegna ad attribuire un rilevante valore conoscitivo alle testimonianze dei pratici», mettendone in evidenza il valore della «componente riflessiva» al fine di «far sentire» la loro voce; di conseguenza essa offre un profilo di analisi particolarmente adatto ad integrarsi con l'approccio fin qui descritto (Tacconi, 2011, pp. 31-32).

Questo approccio di analisi legittima la narrazione come strumento per mettere in evidenza le complessità dell'esistenza e si lega al «superamento del concetto di una verità oggettiva» con lo scopo di «comprendere il significato dell'esperienza» a cui aderisce grazie alla fluidità della sua espressione (Mortari 2007, p. 178). Se infatti la comprensione di sé è un processo interpretativo, attraverso cui cogliamo la nostra storia implicita, e rappresenta un percorso in grado di renderci consapevoli del senso profondo della nostra vita, appare evidente come questa presa di coscienza attraverso i percorsi narrativi poiché «essere umani non è semplicemente avere una storia [...] ma essere coscienti di questa storia (Kerby, 1988, pp. 235-236).

La *narrative inquiry* vede la narrazione come una rappresentazione utile a comprendere l'azione dei soggetti mettendone in luce le radici profonde e le funzioni generative. L'analisi dei materiali narrativi può avvenire focalizzandosi su aspetti diversi, come il flusso concettuale attorno a cui vengono articolati oppure gli elementi logico-grammaticali che ne costituiscono la struttura; tuttavia, in coerenza con gli scopi di questa indagine, oltre che con le linee guida del *content analysis*, in questo contesto verrà privilegiata l'analisi paradigmatica del contenuto (Smorti, 1994, p. 114).

Nel puzzle dei pensieri riflessivi

In un primo momento formativo, all'interno di questa seconda settimana di Corso, il prof. Giuseppe Tacconi si è concentrato sull'orientamento narrativo e ne ha rivelato una "doppia anima": da un lato gli operatori sono stati chiamati a riflettere su come il primo momento formativo aveva influito sulla loro crescita professionale, dall'altra hanno potuto riflettere sul ruolo che tale pratica riveste nel loro percorso pedagogico. Di conseguenza il primo passo è stato quello di prendere coscienza di come gli strumenti dell'orientamento narrativo abbiano offerto loro un modo per indagare il proprio ruolo, per esaminare le dinamiche relazionali ad esso collegate e per valutare i propri comportamenti:

(questo passaggio) era necessario per recuperare il valore di ciò che sto facendo e passare dalla narrazione della mia esperienza alla narrazione delle altre persone, con le quali vengo in contatto nel mio lavoro (Daniele).

Questa presa di coscienza è essenziale affinché un percorso formativo possa essere realmente trasformativo, perché, senza di essa, non è possibile mutare tale momento in un'esperienza in grado di innescare un reale cammino di crescita individuale. In altre parole è essenziale che un cambiamento individuale e professionale parta da una riflessione critica sulla propria azione, poiché, solo attraverso la possibilità dei pratici di "sorvegliare" riflessivamente il lavoro educativo (in questo caso orientativo), è possibile per essi costruire degli strumenti epistemologici in grado di far luce sugli aspetti "opachi" della propria esperienza (Mortari, 2003, pp. 9-12).

Attraverso le nostre testimonianze, noi non testimoniamo solo il nostro lavoro ma anche l'altro e lo facciamo perché sia testimonianza, esperienza visibile agli altri [...]; mi sembra di riuscire finalmente a mettere in ordine le tessere dei miei pensieri come un puzzle (Denise).

La capacità che questi operatori hanno dimostrato di saper mettere in parola e sottoporre a critica il proprio operato, per trarre dalle narrazioni una luce interpretativa da seguire nel buio delle tensioni educative che ogni giorno devono attraversare, rappresenta una tappa di sviluppo fondamentale nell'ottica di un processo formativo che parta dalla pratica e ad essa sappia tornare arricchita e rinvigorita. Questa riflessione è stata fatta propria dagli orientatori che hanno partecipato al corso ed è divenuta evidente soprattutto nella prima mattinata, durante la quale, grazie al lavoro maieutico realizzato dal Prof. Giuseppe Tacconi, hanno potuto far emergere dalla loro riflessione come ciò a cui sono chiamati a partecipare con la loro azione sia qualcosa di diverso e più profondo rispetto alla semplice applicazione di una teoria appresa.

[È] il lavoro che vogliamo fare noi che, in sostanza, consiste nel partire dalla pratica (o meglio, dal lavoro dei "pratici"), a cui attingere, per generare una nuova teoria. Pratica e teoria sono imprescindibili (Elisabetta).

Il percorso, partendo da un'analisi collettiva, si è arricchito poi di momenti di meditazione personale e ha permesso agli orientatori di scoprire (o riscoprire) la dimensione profondamente riflessiva e filosofica della quale il lavoro dell'orientatore si nutre. Poiché, senza la capacità di guardare a fondo, ma con rispetto, alle soggettività a cui si accosta e senza il desiderio sincero di guardare oltre l'ovvio per tuffarsi nelle profondità dell'esistenza, l'orientatore rimane monco, come una farfalla con un'ala sola.

Certo, negli anni i filosofi si sono smentiti o accreditati tra loro, ma forti della loro grande conoscenza e della presunzione che li contraddistingue, sono stati in grado di sostenere nuovi pensieri e guardare oltre i dati certi della scienza per svelare nuove realtà. Proprio questa capacità di svelare li rende orientatori (Gabriella).

Ciò che rende particolarmente "ricco" questo pensiero, profondo e intenso, è stata la capacità di ritornare al proprio lavoro con uno sguardo più cosciente.

Nei diari, nei racconti, nelle interazioni, di cui il portale di questo Corso tiene traccia, emerge con regolarità come questa esperienza sia già, per molti orientatori, un momento realmente trasformativo.

Ho utilizzato molto nel mio lavoro lo stile narrativo; mi sono ritrovata a riflettere maggiormente sulle potenzialità della narrazione (Maria Piera).

La consapevolezza riguardo alle proprie pratiche, acquisita attraverso i percorsi di narrazione, ma anche attraverso lo stimolo alla riflessione che tale modalità porta con sé, ha fatto emergere negli orientatori che hanno partecipato al corso un nuovo modo di guardare alla propria professione e al proprio agire quotidiano: uno sguardo riflessivo e critico al tempo stesso, lo sguardo di un professionista competente, che sa cogliere dal proprio vissuto lavorativo spunti di cambiamento e di crescita.

■ Mi stai dicendo che...

Il secondo momento formativo, articolatosi in due distinte giornate, è stato focalizzato sul *counseling* e guidato dalla dott.ssa Jessica Bertolani, la quale, mescolando fasi espositive ed esercitazioni, ha dato vita ad un'esperienza significativa per gli orientatori. Essi la descrivono come un "punto luminoso", capace di rischiarare un vissuto individuale che si vela di fatica, e di ridare fiducia, energia e chiarezza ermeneutica alla pratica del colloquio motivazionale. Ciò che appare chiaro è come i partecipanti al corso abbiano sentito un'immediata vicinanza con le tematiche legate al *counseling*, un argomento che rivela enormi potenzialità nel contesto orientativo:

Spettacolare! Mi son subito sentita attratta dall'argomento che Jessica affrontava, il counseling, ambito nel quale mi sento poco preparata, ma che mi affascina moltissimo (Caterina).

Particolarmente interessante appare come gli orientatori abbiano immediatamente colto le profonde relazioni che legano le pratiche del *counseling* con la visione di orientamento propria dei centri del CNOS-FAP. Questa vicinanza, che si è espressa in una vera e propria rete di "affinità elettive", ha rappresentato, per i partecipanti al corso, allo stesso tempo un'iniezione di fiducia e una spinta propositiva. Le metodologie proposte da Jessica Bertolani, così come i presupposti concettuali che ne rappresentano le fondamenta profonde, si sono rivelate particolarmente vicine alle linee interpretative dell'azione di orientamento che questi operatori hanno sempre fatto proprie nella loro pratica, e risuonano con particolare forza nel quadro epistemologico ed etico in cui si riconoscono.

Jessica ci propone un approfondimento sul counseling scolastico americano, tema che trovo molto interessante per le suggestioni metodologiche che fanno da cornice alla nostra attività con i ragazzi. Mi piacerebbe mettere insieme quanto scritto nel suo testo e quanto è

scritto nelle Linee Guida della Federazione. È bello ritrovarsi, sentire che la nostra pratica, quello che abbiamo cercato di comunicare dell'orientamento in CNOS-FAP, è adeguato e all'avanguardia (Daniela).

La forza e l'autenticità di tale rispecchiamento hanno dato una peculiare vitalità a questo momento formativo, incarnandosi in un'acquisizione di tecniche e strategie necessarie alla realizzazione dei colloqui motivazionali non disgiunta da una condivisione autentica dei principi cardine attorno a cui questa metodologia si radica. In altre parole in questo contesto l'acquisizione di competenze da parte degli orientatori si è espressa come una sentita concretizzazione di un universo di attribuzioni di senso e di significato in cui i partecipanti si sentivano già profondamente immersi.

Approccio preventivo. Mi chiedo: non è forse l'impostazione presente nei centri del CNOS-FAP e quindi anche nel Centro nel quale lavoro? Colloquio motivazionale: "stare" dove la persona si trova; guidare la persona verso il "dove" che lei decide (Giovanna).

Tale comunanza di sentire ha consentito agli operatori di vivere questa esperienza formativa come parte integrante di un percorso di crescita in cui si sentivano pienamente coinvolti e di cui condividevano presupposti e finalità. Ma ha consentito anche di comprendere come valorizzare abilità e *skills* costruite in una pratica fortemente sentita e partecipata. In quest'ottica la riflessione degli orientatori sulla pratica del colloquio motivazionale ha assunto il ruolo di un passo compiuto verso una direzione voluta e condivisa, verso la quale camminavano già da tempo:

Jessica ha esposto e sistematizzato tante attenzioni e elementi che mi trovo a utilizzare nel mio lavoro con i ragazzi e che mi accorgo ora di aver acquisito in questi anni di esperienza: proprio un passaggio utile per recuperare consapevolezza dei propri "strumenti" e capacità di usarli a favore degli altri (Daniele).

Dagli scritti con cui gli orientatori hanno "messo in parola" questa esperienza formativa è emerso chiaramente come il ponte in grado di congiungere la loro pratica professionale e le esperienze di *counseling* presentate da Jessica Bortolani è fatto dalla condivisione di una "postura etica" nella quale il lavoro educativo viene percepito e vissuto come un agire che fa della comprensione dell'altro un punto imprescindibile. In altre parole gli orientatori sono consapevoli che una pratica educativa autentica deve necessariamente perdere ogni carattere assoluto e omogeneo per abbracciare una visione del soggetto quanto più possibile complessa e plurale.

Con il colloquio motivazionale si lavora sulla disponibilità della persona a cambiare: riusciremo a creare un rapporto empatico con la persona se riusciremo a partire dai valori di quest'ultima, anche se non coincidono con i nostri o con quelli sociali (Debora).

Questo tipo di visione porta con sé l'idea di una relazione educativa non intrusiva, basata sulla fiducia, sull'accoglienza e sul rispetto dell'altro come sog-

getto autonomo, depositario di proprie aspirazioni, desideri e capacità. Ciò è inscindibile da una prospettiva riconoscente, che si impegni ad individuare le potenzialità di ogni individuo, con la convinzione che non esiste un'unica strada verso la realizzazione personale. Compito dell'orientatore (così come in senso più ampio dell'educatore) è sostenere ed incoraggiare ogni singolo soggetto nella lunga marcia verso la propria "speciale normalità".

Mi ha colpito l'accento posto sulla definizione delle abilità necessarie al counseling: essere "con e per" la persona che si ha di fronte; rispettare i suoi tempi, legittimandola là dove si trova; lasciare all'utente la libertà di scelta, valorizzando, sostenendo, confermando nella maniera adeguata (Maura).

Come emerge chiaramente dalle parole dei partecipanti, in essi il rispetto dei valori "altri" va di pari passo con la necessità di coltivare la disponibilità al cambiamento. Tuttavia, affinché queste due polarità possano armonizzarsi, è necessario che alla "postura etica" a cui si è accennato sopra, si affianchi una "postura riflessiva", che incoraggi nel soggetto l'acquisizione di uno sguardo in grado di cogliere in modo profondo ed onesto il proprio universo interpretativo. Questo perché solo partendo da questo tipo di "bilancio profondo" una predisposizione al cambiamento può esprimersi come autentica e trasformativa.

■ L'inclinazione per l'inclinazione (e per la narrazione)

Il terzo momento formativo che ha segnato questa seconda settimana del Corso di Perfezionamento per Operatori di Orientamento è stato l'incontro con la Prof.ssa Adriana Cavarero. Con la sua appassionata esposizione, ricca di sincerità, entusiasmo e profondità, la filosofa ha trascinato gli operatori in un percorso in cui ogni svolta apriva davanti ai loro occhi prospettive ancora inesplorate, lanciando nei placidi mari delle loro certezze interrogativi e quesiti irrisolti. Anche coloro che sono sicuri si sono scoperti più esitanti, e forse persino destabilizzati, dai mille stimoli che la Prof.ssa Cavarero ha tracciato nella sua esposizione, non hanno potuto fare a meno di avvertire la forza e l'urgenza delle sue argomentazioni, lasciandosi condurre sulla soglia di una riflessione intensa ed intima, che chiamava in causa le ragioni profonde di ogni espressione del lavoro educativo.

Lo stimolo della professoressa Cavarero è stato notevole. Non tutte le cose che ha detto mi hanno trovato concorde, ma lo spessore e la qualità della sua riflessione hanno suscitato in me delle risonanze profonde (Luigi).

La prima parte della presentazione della Prof.ssa Cavarero, destinata a lasciare una traccia profonda negli orientatori, ha avuto come oggetto il concetto di identità narrativa e il modo in cui la narrazione può restituire, più di molte

altre espressioni, il vero senso del sé. Raccontare la propria vita diventa una condizione *sine qua non* per comprendere realmente le mille sfumature della propria esistenza, poiché solo attraverso la narrazione è possibile ricostruire il senso di ciò che abbiamo vissuto. Questo concetto è stato, per i partecipanti al corso, una vera e propria epifania, ed ha lasciato traccia in tutte le loro riflessioni, diventando una sorta di *refrain*.

La nostra singolarità incarnata acquista senso quando viene narrata (Ezzelina).

Dalle riflessioni degli operatori emerge come essi abbiano colto, in questa visione, echi profondi dei principi che guidano l'orientamento. Infatti, come accennato in precedenza, tale pratica ha senso solo nel momento in cui l'operatore è in grado di entrare in una relazione rispettosa e non valutante con il soggetto, comprendendone la singolare unicità. E ciò è impossibile se non a partire da un'espressione narrativa, che porti il soggetto a mettere in parola la propria storia, meditando su essa e sulle attribuzioni di senso che essa racchiude:

Non ha senso porsi la domanda "Che cos'è la persona?" o "l'individuo" o "l'uomo" o "il soggetto"... insomma la domanda da porsi, quella che interessa veramente è: "Chi sei TU?"; infatti, la realtà umana si dà in una pluralità di esseri unici, in singolarità incarnate e ineflabili. [...] Quindi si tratta di narrare di sé per trovare un senso alla propria storia (Daniela).

Nelle parole dei partecipanti la narrazione di sé quale ricostruzione della propria unicità viene fortemente legata alla dimensione riflessiva: l'importanza di tale procedura ermeneutica acquisisce senso soprattutto in relazione ad una visione delle pratiche educative non come *techne*, bensì come espressione di una professionalità consapevole, che fa della pratica un luogo di negoziazione e costruzione di significati e di competenze che non sono semplicemente apprese ma costruite:

Pur incasellato in una serie di "che cosa" (le varie identità personali: uomo, bianco, giovane...), c'è un sé narrabile, un "chi"; e c'è commozione, compassione per l'unicità del sé con un suo senso proprio. Il sé narrabile è idealmente distaccabile da ogni pregiudizio: è questo un esercizio su di sé da fare continuamente. Sono proprio queste riflessioni "alte" che fondano il nostro lavoro con l'altro: è importante ogni tanto fare "epoche", come dice la prof. Mortari, cioè darsi del tempo per riflettere, mettere tutto tra parentesi per pensare prima di passare all'azione (Daniele).

Punto chiave di questo processo interpretativo è l'elemento relazionale: nelle parole degli orientatori emerge con chiarezza come essi condividano pienamente la posizione di Adriana Cavarero secondo la quale il racconto di sé acquisisce significato solo nel momento in cui viene narrato (Cavarero, 1997). E la narrazione presuppone un interlocutore, che diviene entità in relazione, in grado di co-costruire, insieme al soggetto, il senso di ciò che egli ha vissuto. Nella prospettiva degli operatori, questo percorso di rispecchiamento si ricol-

lega con la capacità dell'orientatore di mettersi realmente in ascolto, poiché, se è vero che una persona crea la propria identità dando forma alla storia della propria vita, è altrettanto vero che senza un interlocutore che ci incoraggi verso un percorso di focalizzazione, il «dramma della nostra coscienza» potrebbe rimanere un enigma. In altre parole, se è vero che «noi sogniamo in forma narrativa, fantastichiamo in forma narrativa, ricordiamo, presagiamo, speriamo, disperiamo, crediamo, dubitiamo, pianifichiamo, correggiamo, criticiamo, costruiamo, chiacchieriamo, impariamo, odiamo e amiamo per mezzo della forma narrativa», tutte queste azioni presuppongono un indirizzo che si esprime attraverso la relazione (Hardy, 1968, p. 6).

Anche quando è la personalità incarnata che narra la propria storia di vita, non si tratta di una autobiografia, ma (cambia) una biografia: nel raccontarsi assume uno sguardo esterno, che non è un osservatore esterno, ma un ripensare sé stessa. La narrazione invece richiede al sé narrante un interlocutore che gli restituisca il desiderio di narrazione (Gabiella).

Il secondo tema attorno al quale si è concentrata la presentazione di Adriana Cavarero è il tema dell'inclinazione che, all'interno di un contesto orientativo, ha ovviamente suscitato interesse e partecipazione. La studiosa, partendo dal mito della caverna di Platone, ha tracciato un confronto tra le identità maschili e femminili, mettendo in evidenza come l'uomo, attraverso l'identificazione con l'idea di rettitudine, è messo in relazione con una visione individualistica della vita, mentre la donna, più legata all'idea di "inclinazione", viene pensata all'interno di relazioni fondative, il cui esempio cardine è la figura materna che "si inclina" sul bambino nei processi di cura.

Un'inclinazione focalizzata sulla vulnerabilità consente di avere una mentalità critica rispetto ai modi in cui noi approcciamo al talento, al peso di una persona. L'inclinazione piega il soggetto verso qualcuno o qualcos'altro e lo fa sporgere dall'asse normativo. È lecito dunque porsi domande (Elisabetta).

Il tema delle inclinazioni è stato fortemente sentito da tutti i partecipanti al Corso, perché indubbiamente chiama in causa tematiche centrali, che coinvolgono profondamente gli operatori di orientamento. Dalle loro parole emerge con forza come il tema dell'inclinazione sia vissuto in stretta relazione con "la postura etica" e con la "postura riflessiva" a cui si è accennato sopra. In altre parole, gli orientatori hanno sottolineato come il tema dell'inclinazione possa essere affrontato solo a partire da un atteggiamento problematizzante e riflessivo, poiché le questioni che esso chiama in causa impattano sull'esistenza stessa dei soggetti e per essere affrontate esigono un atteggiamento di rispettosa cautela. Un nuovo sguardo sulle "inclinazioni" presuppone, dunque, un cambiamento di prospettiva che si allontani dalla dicotomia "rettitudine" vs "inclinazione", e che al contrario sappia trovare senso in una dualità dialogica.

Gli studi recenti di Adriana hanno per oggetto le inclinazioni. Le parole talento e inclinazione, hanno lo stesso etimo. Vogliono indicare istinti, passioni e desideri. Questi sono però elementi di disturbo dalla linea retta in cui si deve trovare l'uomo. L'uomo che predomina sulla donna. L'inclinazione materna, come viene rappresentata nei dipinti ad esempio di Leonardo, mette in luce una relazione costitutiva e squilibrata. La donna flessa verso il figlio, verso il bambino che non sta inizialmente nemmeno su da solo, ma necessità del sostegno della madre. Questa immagine ci porta fuori dalle linee tutte uguali degli uomini "retti". Attenzione a tutte quelle pratiche che ci riconducono alla visione di uomini eretti (Gabriella).

Questa visione dell'inclinazione ha la sua radice fondante nel rispetto dell'alterità e nella capacità di guardare l'altro autenticamente, per quello che realmente è, nella sua complessità e unicità.

■ Uno sguardo d'insieme

Appare evidente come i tre momenti formativi in cui si è articolata la seconda settimana del corso, al di là delle differenze, hanno in realtà avuto un "cuore comune", poiché avevano lo scopo di incoraggiare gli orientatori ad una riflessione intima e profonda su alcuni temi centrali, presentati ed affrontati da prospettive diverse: rispetto, accoglienza, autenticità, complessità sono tutte tematiche che interrogano profondamente i processi educativi in genere, ma che in particolar modo sono collegati all'orientamento.

Ripercorrendo le riflessioni degli orientatori emerge con chiarezza come la loro ricostruzione del percorso formativo si muova lungo una sorta di "pendolo epistemico". Tale "pendolo" collega le suggestioni raccolte dalla ricerca educativa con cui sono venuti in contatto alle rielaborazioni della propria esperienza pratica, non disgiunta da uno sguardo critico ed interpretativo che non si ferma alla superficie delle cose. Si tratta insomma di narrazioni che vogliono restituire la complessità «cangiante del mondo umano, dove si intrecciano continuamente pensieri ed emozioni», impegnate allo stesso tempo nel «pensare in profondità e criticamente» al fine di «monitorare come la mente va disegnando il percorso euristico» (Mortari, 2010, pp. 33-34).

Sono racconti frammentati, interrotti, che si lasciano a volte aperti alle domande, o indicano percorsi ancora da esplorare, ma si tratta di un'incompletezza «che diventa generativa perché tiene continuamente in movimento il pensare». Coerentemente al loro collocarsi all'interno di un percorso ispirato alla *narrative inquiry* sono per loro natura espressione di un sapere che si esprime come una «mappa organizzata e ragionata, ancorché incompleta (e sempre integrabile)» che restituisce però il polso vivo di un vivere nel cuore delle cose. Sono reali interpretazioni dell'esperienza pratica che, pur lasciandosi arricchire dalle riflessioni accademiche, non per questo vengono a perdere la loro capacità

di aprire una finestra esplicativa sul mondo e il sapere pratico, fortemente legato al contesto da cui emerge. In altre parole essi rimangono radicati alle "stella polare" a cui fanno riferimento: la ricerca di un percorso formativo che si costruisca attraverso «la creazione di spazi e processi di analisi e riflessione» e che chiami in causa in prima persona i professionisti dell'educazione quali protagonisti della propria crescita professionale (Tacconi, 2011, p. 315, 325).

Bibliografia

- AYERS W. (1989), *The good preschool teacher*, Teacher College-Columbia University, New York.
- BERTOLANI J. (2010), *Quando il counseling entra a scuola*, Franco Angeli, Milano.
- CAMERELLA A., *Narrare l'orientamento. Viaggio tra volti e domande alla ricerca di buone pratiche*, «Rassegna CNOS», 1 (2012), pp. 73-94.
- CAVARERO A. (1997), *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Feltrinelli, Milano.
- COLAZZO S. (a cura di) (2010), *Sapere pedagogico*, Armando Editore, Roma.
- GRANGE SERGI T. (2010), *Professionalità educative e la cifra della differenza nelle società complesse*, in Colazzo S. (a cura di), *Sapere pedagogico*, Armando Editore, Roma 2010, pp. 650-660.
- ISFOL (2010), *Rapporto Orientamento 2010. L'offerta e la domanda in Italia*, Roma.
- HARDY B. (1968), *Towards a Poetics of Fiction. An Approach Through Narrative*, "Novel", 2 (1), Fall, pp. 5-14.
- KERBY A.P. (1991), *Narrative and the Self*, Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis.
- MAYRING P., *Qualitative Content Analysis*, "Qualitative Social Research", 1 (2000), pp. 1-28.
- MORTARI L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Milano.
- MORTARI L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano.
- MORTARI L. (2009), *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma.
- MORTARI L. (2010), *Un salto fuori dal cerchio*, in MORTARI L. (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 1-44.
- SAINT EXUPERY A. (1988), *Terra degli uomini*, Mursia Editore, Milano.
- SCHÖN D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari.
- SMORTI A. (1994), *Il pensiero narrativo, Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Giunti, Firenze.
- SORZIO P. (2005), *La ricerca qualitativa in educazione*, Carocci, Roma.
- TACCONI G., *Dentro la pratica. La concomitante attenzione ai saperi interdisciplinari e al successo formativo degli allievi nel racconto di alcuni insegnanti-scrittori*, «Rassegna CNOS», 2 (2010), pp. 167-184.
- TACCONI G. (2011), *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*, Franco Angeli, Milano.

Imparare a dirigere se stessi nello studio e nel lavoro

MICHELE PELLERÉY¹

Il contributo presenta alcuni dei risultati conseguiti nel contesto della ricerca sviluppata nel corso degli anni 2010 e 2011 dal CNOS-FAP dal titolo: "Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro". Del gruppo di ricerca facevano parte: Filippo Epifani, Dariusz Grądziel, Massimo Margottini, Enrica Ottone, Michele Pelleréy.

1. Premessa

Vari studi sia di natura teorica, sia di natura sperimentale, hanno messo spesso in evidenza come una delle finalità fondamentali dei percorsi scolastici e formativi dovrebbe essere la capacità di dirigere se stessi non solo nell'apprendimento sviluppato nei contesti formali, bensì anche che si attua in contesti non formali e informali propri degli ambienti di vita e di lavoro². Dirigere se stessi nel proprio apprendimento culturale, professionale e di vita dovrebbe essere riletto secondo due prospettive complementari, integrando tra loro i concetti di autodeterminazione e di autoregolazione. Con il termine "autodeterminazione" si segnala in genere la dimensione della scelta, del controllo di senso e di valore, della intenzionalità dell'azione: è il registro della motivazione, della decisione, del progetto, anche esistenziale. Con il termine "autoregolazione" si evoca il monitoraggio, la valutazione, il pilotaggio di un sistema d'azione e si insiste di più sul registro del controllo strumentale dell'azione. Al primo livello,

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

² Cfr. a es. PELLERÉY M., *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2008.

nel dare senso, finalità, scopo all'azione, ci si colloca sul piano del controllo di tipo "strategico", che mette in evidenza la componente motivazionale, di senso, di valore. Al secondo livello si richiede, invece, di sorvegliare la coerenza, la tenuta, l'orientamento dell'azione e regolarne il funzionamento o pilotarla; si tratta di un livello "tattico"»³.

Una problematica analoga era stata affrontata da una serie di ricerche sviluppate dall'Isfol, riferendosi più direttamente al mondo del lavoro. Si intendeva elaborare una base teorica a supporto delle attività di formazione, soprattutto in ambito adulto, ed era emersa l'importanza della promozione di competenze strategiche che consentissero alle persone di affrontare in modo valido e produttivo le sfide della vita sociale e professionale⁴.

In ambito internazionale Joachim Wirth e Detlev Leutner⁵ avevano proposto di considerare la capacità di autoregolazione nell'apprendimento come una competenza, mentre Winne e Hadwin⁶ hanno cercato un'integrazione dei vari modelli proposti dalla letteratura, indicando alcune delle componenti fondamentali della competenza auto-regolativa che fanno riferimento a sotto-competenze di natura metacognitiva, motivazionale e strategica: la definizione del compito, la decisione circa gli obiettivi e il piano da attuare per raggiungerli, l'attivazione delle tattiche necessarie, l'adattamento dei processi metacognitivi, il monitoraggio e il feedback. Dal canto suo Monique Boekaerts aveva messo in luce il ruolo delle conoscenze previe circa gli aspetti cognitivi e motivazionali dell'autoregolazione distinguendo un livello riferito specificatamente al campo di studio o di lavoro, uno di tipo strategico e uno concernente gli obiettivi da raggiungere⁷.

Su questa base conoscitiva due indagini promosse dal CNOS-FAP avevano approfondito il concetto di competenza strategica tenendo conto di due dimensioni fondamentali del processo formativo: la dimensione spirituale e la dimensione morale⁸. In particolare erano state identificate alcune competenze strategiche

³ PELLERREY M., *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2008, p. 8.

⁴ ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Milano, Franco Angeli, 2001; ISFOL, *Le dimensioni meta-curricolari dell'agire formativo*, Milano, Franco Angeli, 2002, 113-154; ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche*, Milano, Franco Angeli, 2004, pp. 150-191.

⁵ WIRTH J. - LEUTNER D., *Self-Regulated learning as a competence*, in «Zeitschrift für Psychologie», 216 (2008), 2, pp. 102-110.

⁶ WINNE P.H. - HADWIN A.F., *Studying as a self-regulated learning*, in BOEKAERTS M. - PINTRICH P.R. (Eds.), *Handbook of self-regulation*, San Diego, Academic Press, 2000, pp. 531-566.

⁷ BOEKAERTS M. - NIEMIVIRTA M., *Self-Regulated learning: finding balance between learning goals and ego-protective goals*, in BOEKAERTS M. - PINTRICH P.R. (Eds.), *Handbook of self-regulation*, San Diego, Academy Press, 2000, pp. 417-450.

⁸ PELLERREY M., *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, Roma, CNOS-FAP, 2007; BAY M. - GRĄDZIEL D. - PELLERREY M., *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, Roma, CNOS-FAP, 2010.

che sembrano costituire la struttura fondamentale di una persona in grado di dirigere se stessa nella vita, nello studio e nel lavoro: competenze strategiche nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa; competenze strategiche nell'affrontare situazioni sfidanti o pericolose e nel decidere; competenze strategiche nel gestire forme accentuate di ansietà; competenze strategiche nel collaborare nel lavoro e nell'apprendimento; competenze strategiche nel comunicare e nel relazionarsi con altri; competenze strategiche nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento; competenze strategiche da mettere in atto per capire e ricordare. Dal punto di vista motivazionale si era rilevato come entrassero in gioco anche la percezione soggettiva di competenza e lo stile attributivo nei riguardi dei propri successi o fallimenti. Ai fini di una loro rilevazione era stato messo a punto e validato un questionario, il QPCS (*Questionario di Percezione delle proprie Competenze Strategiche*), mediante la somministrazione a un campione italiano di circa 2000 soggetti e polacco di circa 1000 soggetti⁹.

La questione, che si poneva con particolare urgenza al termine del percorso di indagine precedente, era: come rispondere all'esigenza di mettere a disposizione dei docenti e dei formatori strumenti e metodologie che consentissero di implementare tali prospettive nel contesto dei percorsi istruttivi e formativi? In pratica si trattava di sviluppare per insegnanti e studenti risorse adeguate per prendere coscienza della realtà e centralità di tali dimensioni della loro persona e poter intervenire individualmente e collettivamente al fine di favorire un loro sviluppo adeguato. Ne è derivato l'impegno nel mettere a punto e validare alcuni strumenti e metodologie di supporto all'azione educativa scolastica e formativa, che integrassero forme di autovalutazione e valutazione esterna a modalità di progettazione e realizzazione di percorsi formativi cogestiti da formatori e studenti. Il progetto di lavoro attuato nel corso degli anni 2010 e 2011 è stato orientato di conseguenza alla "progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro".

2. Alcuni approfondimenti di natura teorica

Nella tradizione socio-cognitiva, e in particolare negli studi promossi da B. J. Zimmerman e D.H. Schunk, si tende a integrare la duplice prospettiva sopra richiamata (autodeterminazione e autoregolazione) nel quadro dell'unico con-

⁹ Questi risultati hanno esplicitato e contestualizzato quanto a suo tempo proposto a livello europeo con il quadro delle competenze chiave da valorizzare nei processi di apprendimento permanente e in particolare le competenze chiave considerate nell'ambito dell'apprendere ad apprendere; delle competenze interpersonali e civiche; dell'imprenditorialità; dell'espressione culturale.

cetto di “autoregolazione dell’apprendimento e della prestazione”¹⁰. In tale prospettiva nel 2011 essi prendevano in considerazione: “processi nei quali gli apprendenti attivano e sostengono personalmente cognizioni, affetti e comportamenti che sono sistematicamente orientati verso il raggiungimento di finalità personali. Nel porre fini personali essi creano cicli di feedback auto-orientati attraverso i quali essi possono monitorare la loro efficacia e adattare il loro funzionamento. Poiché la persona auto-regolata deve essere proattiva nel porsi i propri obiettivi e nell’impegnarsi in un ciclo auto-regolativo, sono essenziali anche convinzioni motivazionali di supporto. Al contrario della saggezza convenzionale, l’autoregolazione non è definita come una forma di apprendimento individualizzato, perché esso include forme auto-generate di apprendimento sociale, come cercare aiuto da compagni, formatori e insegnanti”¹¹.

Nella nostra impostazione del lavoro si è voluto insistere da una parte sul ruolo fondamentale della scelta in un quadro di senso e di prospettiva esistenziale e, dall’altra, sul contributo che possono dare gli altri alla capacità di gestire se stessi nel perseguire i propri obiettivi. Da quest’ultimo punto di vista, a esempio, occorre che sia da parte dei formatori, sia da parte degli studenti stessi si sviluppino adeguate sensibilità, oltre che per i processi di natura cognitiva, per i processi emozionali e sociali coinvolti e la capacità di gestirli.

Dal punto di vista teorico si è constatata la grande valenza concettuale e pratica dell’interpretazione delle competenze strategiche come disposizioni stabili ad agire in maniera autonoma e responsabile¹². Ciò riconduce il discorso a una tradizione antica che considera un “abito” come una disposizione interna stabile che attraverso la pratica ripetuta diventa come una seconda natura che

¹⁰ In particolare si può fare riferimento ad alcuni testi fondamentali: ZIMMERMAN B.J. - SCHUNK D.H. (eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*, New York, Springer, 1989; SCHUNK D.H. - ZIMMERMAN B.J. (eds.), *Self-regulated learning and performance: Issues and Educational Applications*, Hillsdale, Erlbaum, 1994; SCHUNK D.H. - ZIMMERMAN B.J. (eds.), *Self-regulated learning and performance: From teaching to self-reflective practice*, New York, Guilford, 1998; BOEKAERTS M. - PINTRICH P.R. - ZEIDENER M. (eds.), *Handbook of self-regulation*, San Diego, Academic Press, 2000; BAUMESTEIR R.F. - VOHS K.D. (eds.), *Handbook of self-regulation: Research, Theory, and Applications*, New York, Guilford, 2004; J. J. GROSS (ed.), *Handbook of emotion regulation*, New York, Guilford, 2007; SCHUNK D.H. - ZIMMERMAN B.J. (eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, Mahwah, Erlbaum 2008; FORGAS J.P. - BAUMESTEIR R.F. - TICE D.M. (eds.), *Psychology of Self-regulation. Cognitive, and Motivational Processes*, New York, Psychology Press, 2009; ZIMMERMAN B.J. - SCHUNK D.H. (eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*, New York, Routledge, 2011; A. Berger, *Self-Regulation: Brain, Cognition, and Development*, Washington, APA, 2011; ZIMMERMAN B.J. - LABUHN A.S., *Self-regulation of learning: process approaches to personal development*, in *APA Educational Psychology Handbook*, Vol. I, APA, Washington, 2012, pp. 399-425.

¹¹ ZIMMERMAN B.J. - SCHUNK D.H. (eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*, New York, Routledge, 2011, 1.

¹² Cfr. la definizione di competenza sviluppata nei vari documenti europei.

guida, talora anche in maniera automatica, l'agire della persona. Il concetto di "abito" si fonda su quanto Aristotele ha elaborato intorno all'idea di *hexis* (ἕξις), una qualità propria della persona acquisita attraverso l'esercizio, qualità che però viene distinta dalla sua messa in pratica, o "energeia" (ἐνέργεια). Non basta possedere una disposizione ad agire e ad agire bene, occorre di fatto voler agire e voler agire bene. Quando le due cose, attraverso la pratica, si saldano tra loro, è facile che, data l'occasione o la sollecitazione di una situazione, ci si impegni immediatamente ad agire senza un particolare ulteriore processo decisionale. Ciò evidentemente se non si frappongono impedimenti specifici.

Tommaso d'Aquino per sviluppare il concetto di virtù ha ripreso dalla tradizione aristotelica quello di abito (*habitus*), considerando questo come una qualità dell'animo umano che orienta stabilmente la persona ad agire secondo una specifica modalità pratica (*habitus operandi*). La natura umana possiede in sé le potenzialità richieste per sviluppare tali qualità, ma senza un agire ripetuto e coerente tale potenzialità non si traduce in effettive disposizioni stabili della persona. Queste qualità in un linguaggio moderno potremmo definirle anche abilità pratiche consolidate; tuttavia, se esse sono unite a un patrimonio conoscitivo congruente, che consente di interpretare correttamente le esigenze poste dalle varie situazioni di studio, di lavoro o di vita quotidiana per affrontarle in maniera valida ed efficace, esse possono essere denominate competenze.

Aristotele inoltre distingue tra virtù dianoetiche e virtù etiche, cioè tra competenze nel pensare e competenze nell'agire. A esempio, tra le virtù dianoetiche Aristotele considera non solo la scienza (*epistème*) e la sapienza (*sophìa*), ma anche l'arte o tecnica (*téchne*) e la saggezza pratica o prudenza (*phronesis*). Non si tratta solo di saperi, ma anche di processi messi in atto per elaborare le conoscenze e per poterle utilizzare a tempo e luogo. D'altra parte, una competenza, occorre ricordarlo, si manifesta perché si riesce ad attivare in maniera coerente ed efficace il proprio patrimonio di conoscenze e di abilità consolidate di fronte alle esigenze di situazioni sfidanti. In altre parole, una persona competente la si può riconoscere perché tramite il proprio patrimonio di saperi riesce a interpretare e valutare in maniera valida la sfida che la situazione gli pone e a prefigurare un'azione, o una sequenza di azioni, che consenta di risponderle positivamente. Tuttavia, perché egli si attivi effettivamente al fine di mettere in pratica quanto ipotizzato, occorre che intervenga una coerente forza motivazionale. Si giunge così a descrivere la qualità generale di una persona, o suo carattere, come l'integrazione raggiunta nello sviluppo dei vari ambiti sia intellettuali, sia motivazionali, sia operativi, sia morali¹³.

¹³ Negli ultimi anni il concetto di abito sulla scia delle indicazioni fornite a suo tempo da John Dewey è stato ripreso in vari contesti formativi. Negli Stati Uniti è stata soprattutto Lyn Corno a

3. La progettazione e conduzione di risorse didattiche per promuovere le competenze strategiche

Portando la nostra attenzione sul piano della progettazione e conduzione di processi formativi messi in atto in particolare nel secondo ciclo di istruzione e formazione, occorre prendere in considerazione almeno tre momenti fondamentali dell'intervento educativo: la diagnosi e progettazione dell'azione formativa al momento al suo inizio, la valutazione della situazione alla fine del biennio conclusivo dell'obbligo di istruzione e conseguente impostazione degli interventi futuri, la valutazione e soprattutto l'autovalutazione da parte degli studenti circa il loro stato di preparazione ad affrontare il loro futuro di studio o di lavoro.

Per quanto riguarda la valutazione delle competenze strategiche, e in particolare di quelle di natura auto regolativa, Winne e Hadwin¹⁴ e Wirth e Leutner¹⁵ ne hanno esaminato in dettaglio i problemi¹⁶. Una competenza viene infatti caratterizzata dal punto di vista statistico come un insieme strutturato di variabili latenti che possono essere rilevate a un buon grado di affidabilità solo tramite strumenti di rilevazione opportunamente elaborati. Tenendo conto tale assunto, nei contesti scolastici e formativi si è insistito sul fatto che il riconoscimento della presenza di una competenza in uno studente, come in genere in un qualsiasi altro soggetto, non è impresa facile, perché per sua natura una competenza è una qualità personale interna non direttamente osservabile. Se ne possono cogliere solo le sue manifestazioni esterne. Si è anche ricordato che non è sufficiente rilevare una singola prestazione positiva (o negativa) per poter certificare il possesso o meno di una competenza, bensì occorre disporre di un insieme di prestazioni, o manifestazioni di competenza, sulla base del quale arguire la sua

sviluppare numerose ricerche in merito: CORNO L., Work habits and self-regulated learning: helping students to find a "will" from a "way", in SCHUNK D.H. - ZIMMERMAN B.J. (eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, Mahwah, Erlbaum, 2008, pp. 197-222; Studying Self-Regulation Habits, in ZIMMERMAN B.J. - SCHUNK D.H. (eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*, New York, Routledge, 2011, pp. 361-378. In Italia Massimo Baldacci ha valorizzato tale concetto nel suo volume *Ripensare il curriculum* (Carocci, Roma, 2006) e nel suo saggio: L'educazione e l'inculturazione: l'habitus come sostrato formativo" (*Pedagogia più didattica*, gennaio 2012, 1, pp. 43-48).

¹⁴ WINNE P.H. - HADWIN A.F., *Studying as a self-regulated learning*, in BOEKAERTS M. - PINTRICH P.R. (Eds.), *Handbook of self-regulation*, San Diego, Academy Press, 2000, pp. 531-566.

¹⁵ WIRTH J. - LEUTNER D., *Self-Regulated learning as a competence*, in «Zeitschrift für Psychologie», 216 (2008), 2, pp. 102-110.

¹⁶ Alcuni suggerimenti vengono anche dai contributi inclusi nel volume curato da HARTING J. - KLIME E. e LEUTNER D., *Assessment of competencies in educational contexts* (Göttingen, Hogrefe, 2008), che trattano più in generale della valutazione delle competenze rilevabili nel settore scolastico, in quanto nell'accordo tra i vari Länder tedeschi circa l'identificare le competenze fondamentali da promuovere e valutare da parte di tutte le realtà territoriali sono emerse questioni riguardanti le tecniche statistiche più appropriate da utilizzare in tale ambito.

presenza e, soprattutto, che questa costituisca ormai una qualità stabile della persona. Infatti, il ripetersi di comportamenti coerenti con la competenza presa in considerazione tende a consolidare la convinzione che essa sia stata ormai sviluppata in maniera convincente. È possibile, dunque, inserire la presenza di una competenza sulla base di una famiglia di prestazioni, o di un insieme di comportamenti, che svolgono il ruolo di indicatori di esistenza e di livello raggiunto.

Tenendo conto di tutto ciò, si suggerisce normalmente di procedere secondo un piano di lavoro che si richiami al metodo della “triangolazione”, spesso utilizzato nella ricerca educativa. In sintesi, si tratta di raccogliere informazioni pertinenti, valide e affidabili secondo una pluralità di modalità di accertamento, in genere almeno tre, che permettano di sviluppare un lavoro di interpretazione e di elaborazione del giudizio che sia fondato e affidabile. Nel nostro caso se ne possono citare tre principali: l’osservazione sistematica, l’autovalutazione, l’analisi delle prestazioni e della loro qualità.

Fig. 1 - La valutazione delle competenze esige la considerazione di una pluralità di fonti di informazione e di metodi di rilevazione



Nel corso dei tre decenni passati sono stati sviluppati vari strumenti per diagnosticare il livello raggiunto nella capacità di auto-dirigere e/o auto-regolare il proprio apprendimento¹⁷. Tra questi hanno manifestato una particolare rilevanza i questionari di autovalutazione. Nel nostro progetto sono stati scelti due questionari assai ben validati sia sul piano scientifico, sia su quello della pratica: il QSA, *Questionario sulle Strategie di Apprendimento*¹⁸, e il QPCS, *Que-*

¹⁷ Una rassegna che include anche riferimenti bibliografici puntuali relativi ai vari strumenti e metodi sviluppati si trova in PELLERREY M., *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2006, quarto capitolo.

¹⁸ PELLERREY M., *QSA, Questionario sulle strategie di apprendimento*, Roma, LAS, 1996. Il questionario permette di rilevare la situazione rispetto alle strategie riferibili ai seguenti processi: elaborazione, autoregolazione, disorientamento, collaborazione, rappresentazioni semantiche, concentrazione, auto-interrogazione, ansietà, volizione, attribuzione a cause controllabili e incontrollabili, perseveranza, percezione di competenza, interferenze emotive.

*stionario di Percezione delle proprie Competenze Strategiche*¹⁹. Il primo si presta particolarmente a essere usato all'inizio del secondo ciclo sia scolastico, sia formativo; il secondo è stato predisposto per essere valorizzato verso la sua fine. Per facilitare da parte delle scuole e dei centri di formazione professionale, oltre che da parte dei centri di orientamento, è stata predisposta una loro fruizione *on line*, attraverso il collegamento con una piattaforma appositamente progettata e realizzata: www.competenzestrategiche.it.

L'idea di sviluppare un software applicativo adeguato alle nuove possibilità offerte dalle tecnologie di rete è confluita, pertanto, nel progetto di una piattaforma *on line* che potesse raccogliere sia le funzioni di somministrazione e compilazione dei questionari, sia di immediata elaborazione delle risposte e restituzione del profilo, subito interpretabile da parte dell'utente. Al tempo stesso, per rafforzare l'idea di promuovere, intorno all'uso dei questionari, una serie di strumenti di carattere didattico è stato realizzato un ambiente interattivo che ha la funzione di raccogliere la documentazione di carattere tecnico e didattico e un adeguato spazio comunicativo finalizzato a sviluppare il confronto tra docenti, operatori, ricercatori ed esperti nella prospettiva di favorire la costruzione di una "comunità di pratica"²⁰ intorno al tema della autovalutazione e dello sviluppo delle competenze strategiche.

La piattaforma comprende dunque: due questionari di autovalutazione delle competenze da parte di studenti ed allievi ai vari livelli di percorsi formativi, ed in particolare all'inizio e al termine del secondo ciclo di istruzione e formazione: il QSA, e il QPCS; una guida alla compilazione dei questionari ed interpretazione degli esiti; materiali didattici con suggerimenti e proposte di utilizzazione dei dati raccolti, attraverso i questionari, utili a favorire la progettazione di percorsi orientati a consolidare o a promuovere le competenze che risultassero meno sviluppate; uno spazio di comunicazione e interazione tra docenti, studenti ed esperti che si propone di accompagnare e sostenere docenti ed operatori, interessati all'uso dei questionari, nelle attività di somministrazione, elaborazione ed interpretazione degli esiti ottenuti nonché ad approfondire le questioni di carattere teorico ed operativo legate all'uso degli strumenti proposti.

Essa è multilingue. Per il momento, è stata realizzata in due versioni: in lingua italiana e in lingua polacca. Pertanto, sia la somministrazione dei questionari sia l'accesso alle funzioni di elaborazione dei dati è possibile in entrambe le lingue. Questo ha consentito, nella fase di sviluppo del progetto la sommini-

¹⁹ BAY M. - GRĄDZIEL D. - PELLERÉY M., *Promuovere la crescita delle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, Roma, CNOS-FAP, 2010.

²⁰ WENGER E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina, 2006.

strazione diretta dei questionari presso istituti italiani e presso istituti polacchi. Nel corso del 2011 la piattaforma www.competenzestrategiche.it ha avuto 5739 accessi da parte di 3200 utenti. La guida di accesso alla piattaforma è stata scaricata da 132 utenti. Hanno chiesto la registrazione alla piattaforma, in versione italiana, 47 Istituti scolastici, Centri di formazione e/o di orientamento e tre istituti alla versione polacca. Nel medesimo periodo sono stati compilati sulla piattaforma 1471 questionari QSA e 414 QPCS, sia in istituti italiani, sia in istituti polacchi.

Il valore strumentale della piattaforma realizzata si può cogliere meglio se si considera la sua utilizzazione all'interno di concreti percorsi formativi. Tramite essa è, infatti, possibile approfondire la conoscenza delle proprie competenze strategiche nell'apprendimento con riferimento all'insieme di fattori cognitivi, affettivi e motivazionali implicati, e di intraprendere un percorso di sviluppo di tali competenze. Gli studenti compilano un questionario di autovalutazione e ne vedono immediatamente i loro risultati. Anche gli insegnanti e i formatori li possono vedere e stampare, sia come profili individuali, sia come prospetti riassuntivi del punteggio ottenuto dagli allievi di una classe e dell'istituto e possono scaricare materiali didattici da utilizzare con gli allievi.

4. Alcuni esempi di valorizzazione della piattaforma

Il primo esempio riguarda l'impostazione di interventi all'inizio dei percorsi del secondo ciclo di istruzione e formazione a partire dalla valorizzazione del *Questionario sulle strategie di apprendimento* (QSA). Questo è uno strumento che rileva l'auto-percezione della propria competenza in alcune strategie di natura cognitiva e affettivo-motivazionale ed è particolarmente adatto per gli studenti del biennio della scuola secondaria di secondo grado e della formazione professionale, soprattutto all'inizio dei loro percorsi. Essi una volta compilato il questionario possono stampare il proprio profilo e discuterlo con un insegnante o un tutor, se c'è. Questi può raccogliere i profili di uno o più allievi, consultare il prospetto sintetico del punteggio ottenuto dagli allievi e formare dei gruppi di lavoro riunendo gli studenti in base agli aspetti carenti emersi o a quelli che sono da potenziare. A esempio, gli allievi che hanno ottenuto un punteggio alto nell'ansietà di base, possono ritrovarsi in gruppo per riflettere insieme sul risultato emerso, prendere coscienza delle loro difficoltà e individuare strategie efficaci per imparare a gestire meglio la propria ansietà. L'insegnante può proporre loro di lavorare individualmente e in gruppo su alcune schede che sono fornite dalla stessa piattaforma.

Naturalmente per avere un quadro più completo e preciso e per ovviare al-

l'eventualità che la percezione del soggetto non corrisponda pienamente alle reali competenze dell'allievo, l'insegnante può utilizzare altri strumenti e servirsi di più fonti di informazione come osservazioni sistematiche raccolte mediante una griglia del tipo di quelle presenti sulla piattaforma, griglia che consente di individuare alcuni indicatori riferiti agli stessi fattori rilevati dal QSA. Al termine del periodo stabilito per l'osservazione, l'insegnante potrebbe confrontarsi con i colleghi, presentare all'allievo i risultati raccolti e invitarlo a confrontarli con gli esiti ottenuti nel profilo al QSA. Naturalmente la valenza formativa di un intervento come quello descritto può essere reso più incisivo se si riesce a coinvolgere più docenti o l'intero consiglio di classe.

Vengono anche proposti modelli di intervento articolati secondo modalità più o meno intense e prolungate di azione. Essi sono stati sperimentati nella loro funzionalità ed efficacia in vari contesti scolastici. Uno di questi modelli è riprodotto nella Fig. 2. In esso si fa riferimento a un *Libretto* per lo studente. Si tratta di un ulteriore sussidio formativo che permette di personalizzare gli interventi e seguirne gli sviluppi e che può essere ripreso dalla piattaforma.

Un secondo esempio riguarda la formazione dei docenti. Nel contesto dell'attività di ricerca è emerso che gli insegnanti avvertono il bisogno di ampliare la propria conoscenza dei fattori cognitivi, affettivi e motivazionali correlati ai processi e alle strategie di apprendimento e dichiarano di voler approfondire in particolare gli aspetti affettivo-motivazionali, che si sentono meno disposti ad affrontare e sui quali riconoscono di essere meno preparati²¹. Si è evidenziato anche un quadro di competenze che un insegnante dovrebbe sviluppare per promuovere negli studenti la capacità di dirigere il proprio apprendimento: a) conoscere i principali fattori affettivo-motivazionali e cognitivi delle strategie di apprendimento; b) conoscere e saper usare strumenti e metodi che gli consentano di rilevare l'incidenza di tali fattori in ambito scolastico e di saper riconoscere un allievo con difficoltà in tali fattori; c) aiutare gli allievi ad auto-valutarsi e a riconoscere i propri punti di debolezza e di forza; d) conoscere e utilizzare strategie e tecniche per aiutare gli studenti a migliorare aspetti specifici delle proprie competenze strategiche²².

Il percorso di formazione indirizzato a promuovere le competenze elencate dovrebbe prevedere momenti di approfondimento individuale e di lavoro di gruppo e tempi per l'autoformazione. Si potrebbero mettere a disposizione dei materiali di approfondimento su alcuni fattori cognitivi e affettivo-motivazionali dell'apprendimento, come quelli sull'ansietà di base e sull'attribuzione cau-

²¹ OTTONE E., *Diritto all'educazione e processi educativi scolastici. Un percorso di ricerca-azione in una scuola secondaria di secondo grado*, Roma, LAS, 2006, 265.

²² *Ivi*, cap. II.

sale. I docenti, dopo averli studiati, individualmente o a piccoli gruppi, potrebbero ritrovarsi e valutare come applicare le conoscenze acquisite. Anche in questa direzione sulla piattaforma si trovano non pochi materiali e sussidi direttamente collegati allo sviluppo della capacità da parte dei docenti di diagnosticare la situazione presente, progettare e attuare opportuni interventi formativi, rilevare sia durante, sia al termine di essi quali progressi siano stati effettivamente raggiunti.

Fig. 2 - Modello di intervento che valorizza il QSA nella progettazione di percorsi formativi in vista dello sviluppo di competenze strategiche

Attività previste in relazione al livello di articolazione del progetto			
Livello:	basso	medio	alto
Durata:	Alcune settimane	Un semestre	Un anno scolastico
Obiettivo 1: <i>Promuovere la conoscenza delle proprie competenze strategiche nello studio</i>	L'allievo compila il QSA sulla piattaforma www.competenzestrategiche.it e stampa il proprio profilo Il docente presenta i fattori del QSA e fornisce agli allievi indicazioni per l'analisi dei risultati	<i>(in aggiunta alle attività del livello precedente)</i> Il docente applica la griglia di osservazione, riporta i risultati nel prospetto sintetico sul <i>Libretto</i> degli allievi che hanno maggiori difficoltà di apprendimento	<i>(in aggiunta alle attività del livello precedente)</i> Il docente incontra l'allievo individualmente fuori dalla classe per commentare i risultati ottenuti al QSA e i dati dell'osservazione e lo aiuta ad individuare i propri punti di forza e di debolezza
Obiettivo 2: <i>Favorire lo sviluppo di alcuni aspetti delle proprie competenze strategiche nello studio</i>	Il docente suggerisce all'allievo alcune strategie per migliorare le proprie competenze strategiche nello studio e nell'apprendimento	<i>(in aggiunta alle attività del livello precedente)</i> Il docente incontra gli allievi che hanno maggiori difficoltà, presenta loro il <i>Libretto</i> e li invita a compilarne alcune parti	<i>(in aggiunta alle attività del livello precedente)</i> Il docente incontra l'allievo individualmente fuori dalla classe e lo supporta nella compilazione di tutto il <i>Libretto</i> ; propone attività individuali e di gruppo servendosi delle schede didattiche presenti sulla piattaforma; stimola l'allievo a verificare il percorso fatto sia <i>in itinere</i> che alla fine

Il questionario QPCS è stato applicato anche a circa duecento studenti universitari del primo anno frequentanti facoltà di tipo umanistico. È stato così possibile testare anche la possibilità di valorizzare tale questionario a questo livello. Non solo si riescono a delineare profili individuali utili ai fini dell'orientamento e del sostegno all'attivazione delle loro competenze strategiche, ma anche avere interessanti risultati sul piano delle differenze per età e per genere.

Infine merita ricordare la possibilità di sviluppare ricerche comparative tra le caratteristiche degli studenti dei vari ordini e indirizzi scolastici o formativi, anche in prospettiva internazionale. È quanto è stato realizzato da Dariusz Grz dzieł. Confrontando mediante il questionario QPCS i profili degli studenti degli ultimi anni degli istituti tecnici e professionali e dei percorsi di forma-

zione professionale italiani e polacchi, ne sono derivate non pochi informazioni significative, che consentono di prendere coscienza non solo delle differenze presenti, ma soprattutto di eventuali aree di potenziamento dell'attività formativa in settori strategici della crescita non solo dello studente, ma soprattutto della persona umana e del lavoratore.

5. Possibili sviluppi futuri

Nel corso della ricerca si è anche constatata la necessità di integrare il questionario proposto per l'inizio del secondo ciclo con alcune dimensioni che dovrebbero caratterizzare una verifica certificativa collegata con la fine del primo biennio. A questo fine sono state elaborate e validate due scale, o fattori, che integrano e in parte sostituiscono quelle contenute nel questionario QSA. Si tratta di prendere più direttamente in considerazione una valutazione dello sviluppo della dimensione del senso e della prospettiva esistenziale, dimensione che caratterizza proprio l'autodeterminazione, insieme al soddisfacimento delle motivazioni intrinseche. Si è quindi proceduto all'elaborazione di un modulo aggiuntivo che permettesse di rilevare la percezione da parte degli studenti di avere un quadro di riferimento adeguato per compiere e per giustificare le proprie scelte. Tuttavia occorre tenere conto che all'inizio del secondo ciclo lo studente può non aver ancora sviluppato da questo punto di vista una adeguata capacità riflessiva. Inoltre, egli si trova in una situazione nuova, della quale ancora non percepisce con completezza la realtà. Il motivo per integrare l'uso del questionario QSA alla fine del biennio sta nel fatto che ormai lo studente dovrebbe aver sufficientemente esplorato la sua condizione scolastica o formativa e può essersi poste alcune domande di senso circa la sua collocazione negli studi, nel lavoro e nella vita. Un'esplorazione della sua autovalutazione in questa prospettiva aiuta anche a tenere conto delle competenze chiave di cittadinanza ai fini della certificazione finale, anche perché spesso la tentazione di centrare l'attenzione solo sulle competenze previste dagli assi culturali può indurre a trascurarle.

Nell'autunno del 2011 un nuovo questionario è stato somministrato a 305 studenti del secondo anno del primo biennio del secondo ciclo, appartenenti in maniera equilibrata tra licei, istituti tecnici e Istruzione e Formazione Professionale. I dati raccolti sono stati elaborati sia alla ricerca dei fattori ipotizzati, sia sviluppando una loro analisi statistica. Ne è derivato, in seguito a tale operazione, un quadro assai significativo e valido di questioni. I fattori emersi corrispondono a quanto ipotizzato e manifestano una consistenza interna del tutto buona. Eccoli.

- 1) *Percezione di auto-determinazione: senso e prospettiva esistenziale, sviluppati come motivi e significati di riferimento per le proprie scelte*

Nei progetti formativi si mette normalmente in risalto l'importanza che gli studenti sviluppino un loro progetto di vita, di studio e di carriera lavorativa. Per questo è importante che venga sollecitata una adeguata elaborazione di senso e di prospettiva esistenziale. A questo fine la scala, o fattore, tende a mettere in luce la presenza o meno di un quadro di riferimento di motivi e significati per la maturazione di una scelta di finalizzazione esistenziale, soprattutto nel contesto di studio, di vita sociale e lavorativa.

- 2) *Percezione di autodeterminazione: sentirsi all'origine delle proprie scelte e azioni oppure percepirsi come una pedina manovrata da altri*

Dal punto di vista delle competenze strategiche non solo è importante che alla base delle proprie scelte ci siano motivi e significati assunti personalmente, ma anche che ci si senta all'origine di esse e non trascinati solo dall'influenza degli altri. Gli item di questa scala tendono a sollecitare la riflessione su quanto ci si senta autonomi nelle decisioni fondamentali che segnano l'esperienza di uno studente nel secondo ciclo di istruzione e formazione. Conviene ricordare come nella definizione stessa di competenza entrino in gioco autonomia e responsabilità personali.

La prossima mossa sarà quella di rielaborare il QSA al fine di adattarlo a una sua applicazione alla fine del biennio e inserirlo come risorsa aggiuntiva alla piattaforma. In questo modo i tre momenti fondamentali sopra evocati: inizio secondo ciclo, fine del primo biennio, termine del secondo ciclo saranno coperti da strumenti di autovalutazione.

6. Conclusione

Il gruppo di lavoro che ha portato a termine questa impresa pensa di aver messo a disposizione non solo della scuola e della formazione professionale strumenti e metodi per promuovere le principali competenze strategiche necessarie per affrontare positivamente lo studio, il lavoro e la vita, ma anche di aver contribuito a rileggere la questione dell'orientamento dal punto di vista di un'azione formativa continua e sistematica.

In particolare quanto proposto può aiutare ad affrontare meglio alcune transizioni fondamentali: a) tra primo ciclo e secondo ciclo di istruzione e formazione; b) tra primo biennio del secondo ciclo (obbligo di istruzione) e percorsi successivi; c) tra secondo ciclo e istruzione terziaria (Università, ITS,

ecc.); d) tra mondo dello studio e della formazione e mondo del lavoro e delle professioni; e) tra un ambito lavorativo e un altro (mobilità orizzontale); f) tra un livello di carriera lavorativa e uno superiore (mobilità verticale). A esempio nei percorsi di istruzione tecnica il passaggio dal biennio iniziale all'indirizzo successivo implica un'impegnativa scelta, che deve essere attuata in maniera consapevole. In quelli di istruzione professionale si pone non solo la scelta dell'indirizzo alla fine del biennio, ma anche l'eventuale scelta del (o transizione al) sistema di Istruzione e formazione professionale (qualifica e diploma) di competenza regionale.

La piattaforma utilizzata in maniera opportuna dovrebbe facilitare una risposta a frequenti e impegnative domande: quale stato di preparazione è necessario raggiungere per potere affrontare tali transizioni in maniera valida e consapevole? e ciò in un contesto culturale, sociale e lavorativo che presenta alti livelli di cambiamento? quali competenze possono garantire un più efficace e valido passaggio? come promuoverle e come rilevarle nel loro sviluppo? gli studenti quanto si sentono preparati alla fine del secondo ciclo di istruzione e formazione per affrontare il loro futuro di studio o di lavoro?

L'esame di qualifica e di diploma nel Sistema di Istruzione e Formazione Professionale Ligure

ROBERTO FRANCHINI¹

La certificazione finale (qualifica, diploma) di un percorso di istruzione e formazione è il risultato finale di un percorso di apprendimento che viene acquisito quando un'autorità mette in atto un processo di convalida, atto a stabilire che la persona è realmente competente, ovvero che i risultati dell'apprendimento corrispondono a standard definiti.

In particolare, in Italia il Decreto Legislativo 226/2005 prevede che gli studenti, a conclusione dei percorsi di durata triennale o quadriennale, sostengano un esame finale. Per quanto riguarda i risultati di apprendimento oggetto della valutazione finale, l'Accordo Stato-Regioni del 27 luglio 2011 prevede in forma unitaria l'acquisizione di tre tipologie di competenza: competenze di base, tecnico-professionali comuni e professionali specifiche.

In linea con questi elementi, la Regione Liguria da qualche anno ha definito una metodologia per gli esami finali attraverso la quale la valutazione degli esiti viene realizzata verificando nei candidati non solo, e non tanto, la capacità di ripetere specifici contenuti, quanto la capacità di mobilitarli a fronte di compiti e problemi tratti dalla realtà. Tra le prove, il cuore è certamente la prova esperta, che rappresenta un tentativo di mobilitare ad un tempo competenze di base e professionali, per avvalorare un concetto di professionalità di tipo non addestrativo, ma umano e globale.

1. Premessa di scenario

La Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente all'allegato 1 definisce la qualifica come il "risultato formale di un processo di valutazione e convalida, acquisito quando l'autorità competente

¹ Università di Genova.

stabilisce che i risultati dell'apprendimento di una persona corrispondono a standard definiti².

Il medesimo allegato definisce i risultati di apprendimento (*learning outcomes*) come "descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo d'apprendimento. I risultati sono definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze". In particolare la competenza rappresenta il risultato centrale, in quanto comprensivo anche di conoscenze e abilità: infatti, essa viene definita come "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. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia".

In Italia, il Decreto Legislativo 226/2005, tra i Livelli Essenziali delle Prestazioni (LEP) riferiti al settore dell'Istruzione e Formazione Professionale di competenza delle Regioni, prevede che gli studenti, a conclusione dei percorsi di durata triennale, sostengano un esame finale atto al conseguimento della qualifica di operatore professionale con riferimento alla relativa figura professionale, ovvero il diploma professionale di tecnico, a conclusione dei percorsi di durata almeno quadriennale. Per quanto riguarda i risultati di apprendimento oggetto della valutazione finale, l'Accordo Stato-Regioni del 27 luglio 2011, riguardante gli atti necessari per il passaggio al nuovo ordinamento dei percorsi di istruzione e formazione professionale, nel contesto di una definizione più ampia dei Livelli Essenziali di Prestazione, arricchisce la descrizione del Profilo Educativo Culturale e Professionale degli studenti, prevedendo in forma unitaria l'acquisizione di tre tipologie di competenza:

- competenze di base di carattere linguistico, matematico, scientifico, tecnologico, storico sociale ed economico. Le competenze sono presentate nel dettaglio, unitamente alle conoscenze e abilità che ne costituiscono gli ingredienti fondamentali;
- competenze tecnico-professionali comuni, riferite agli ambiti della qualità, della sicurezza, della tutela della salute e dell'ambiente;
- competenze professionali specifiche. Queste ultime sono definite nell'ambito dell'istituzione del Repertorio Nazionale dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale, costituito da figure di differente livello, come previsto dal Quadro Europeo delle Qualifiche.

² COMMISSIONE EUROPEA, *Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio del 23 aprile 2008, Costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, in *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*, 2008/C 111/01.

2. Il modello ligure di esame finale

In linea con il Quadro Europeo, la Regione Liguria da qualche anno ha messo a punto una metodologia per il funzionamento degli esami finali dei percorsi di qualifica triennale e di diploma quadriennale: la fase di valutazione degli esiti viene realizzata secondo un approccio che si propone di verificare nei candidati non solo, e non tanto, la capacità di ripetere specifici contenuti, quanto la capacità di mobilitarli a fronte di compiti e problemi tratti dalla realtà. In questa prospettiva le singole prove d'esame sono formulate nella logica di valutare le *capacità d'uso* di specifiche conoscenze e abilità applicate a contesti di vita quotidiana e a problematiche della professione. In particolare, l'articolazione dell'esame ligure prevede le seguenti tipologie di prova:

- Prova Multidisciplinare
- Prova Esperta con Assi Culturali
- Colloquio orale

Tra le prove, il cuore è certamente la prova esperta, che rappresenta un tentativo di mobilitare ad un tempo competenze di base e professionali, per avvalorare un concetto di professionalità di tipo non addestrativo, ma umano e globale. Questa indicazione trova la sua concretizzazione nella definizione dei punteggi collegati alle tre prove: la prova esperta consegue 30 punti, rispetto ai 10 punti di prova multidisciplinare e colloquio orale. Complessivamente, il candidato consegue una votazione massima di cento punti, così articolati:

Prova	Punteggio totale	Valore di soglia
Credito formativo di ammissione	50	30
Multidisciplinare	10	6
Professionale con assi culturali	30	18
Prova orale (colloquio)	10	6
TOTALE	100	60

Come è visibile, il candidato viene presentato all'esame dall'Organismo Formativo con un punteggio di ammissione, che tiene conto del percorso svolto nell'arco del triennio/quadriennio. Inoltre, lo studente si presenta all'esame con il corredo del suo Portfolio, contenente Unità di Apprendimento e prodotti professionali particolarmente riusciti, che evidenziano le competenze raggiunte.

Oltre all'annotazione del punteggio e al Portfolio, nella Scheda di Presentazione del candidato l'Organismo Formativo presenta anche la valutazione delle competenze, utilizzando il format del Libretto Formativo del Cittadino. Per tutte

le competenze descritte devono essere indicate nell'ultima colonna (e in qualche modo prodotte in sede di presentazione alla Commissione) le evidenze che supportano tale descrizione e che ne comprovano il possesso. A titolo di esempio possono essere indicate le seguenti tipologie di documenti:

1. Capolavori contenuti nel portfolio delle competenze;
2. Valutazione e/o autovalutazione di unità di apprendimento;
3. Diario stage;
4. Documenti non formali (es. corsi non scolastici, etc.).

Tipologia (*)	Descrizione	Contesto di acquisizione (in quale percorso/situazione sono state sviluppate le competenze indicate)	Periodo di acquisizione (anno/i in cui sono state sviluppate le competenze indicate)	Tipo di evidenze documentali a supporto dell'avvenuta acquisizione delle competenze descritte

Per ognuna delle tre prove è stabilito un valore di soglia, sotto il quale non avviene il rilascio della qualifica. Il valore di questa indicazione si coglie pensando al significato della qualifica finale, che attesta e certifica non soltanto il possesso di competenze professionali, ma anche delle competenze di base, almeno a livello essenziale.

La prova scritta multidisciplinare, redatta in forma centralizzata da un team di esperti individuato dalla Regione, consiste in un test con domande di vario tipo (scelta multipla, riempimento, etc.), sul modello OCSE-PISA, e prevede la seguente strutturazione:

- Lingua e letteratura italiana comprensiva di Storia ed educazione civica (7 punti);
- Inglese (3 punti).

A titolo di esempio, di seguito è riportato un esempio di item riferito alla comprensione della lingua. Come è visibile, lo studente è chiamato ad affrontare una situazione concreta, dando prova di saper comprendere un testo scritto, in questo caso di tipo informativo, ma poi anche letterario, descrittivo, etc.

Esempio di item della prova multidisciplinare:

Hai preso l'impegno di organizzare una serata per una tua cugina residente all'estero che viene a trovarti dopo tanti anni. Sai che le piace la musica dal vivo e decidi di portarla ad un concerto. Poiché è previsto brutto tempo decidi di scegliere un concerto al chiuso. Sai che si fermerà in Liguria tra il 23 e il 25 aprile incluso, che dispone di una macchina e le piace anche muoversi.

CONSULTA L'ELENCO DEI CONCERTI REGIONALI QUI SOTTO RIPORTATO E DECIDI PER QUALE CONCERTO PRENOTARE I BIGLIETTI.

Elenco dei concerti in programmazione a partire dal 19 aprile al 30 aprile

DATA	ARTISTA	TIPO LOCALE	CITTA'
19/04/2006	Pat Martino	Teatro	La Spezia
20/04/2006	U2	Stadio	Genova
20/04/2006	Giorgio Conte	Teatro	Savona
21/04/2006	The Fleshiies	Teatro	Imperia
21/04/2006	Kay McCarty	Stadio	La Spezia
21/04/2006	Fiorella Mannoia	Stadio	Genova
22/04/2006	Angelo Branduardi	Teatro	Savona
23/04/2006	Amedeo Minghi	Stadio	Genova
23/04/2006	Subsonica	Stadio	La Spezia
24/04/2006	Eros Ramazzotti	Stadio	Imperia
25/04/2006	Ligabue	Teatro	Genova
25/04/2006	Sergio Cammariere	Stadio	La Spezia
26/04/2006	Africa Unite	Teatro	Imperia
26/04/2006	Ska P	Teatro	Genova
27/04/2006	Busters	Teatro	Imperia
27/04/2006	Angelo Branduardi	Teatro	La Spezia
28/04/2006	Uri Caine	Stadio	Genova
28/04/2006	Bambole di Pezza	Teatro	Savona
30/04/2006	Selecter	Teatro	La Spezia
30/04/2006	Giardini di Miro	Stadio	Genova

- a) Concerto previsto in data presso la città di
 Rispondi alle seguenti domande:
- b) Quale è l'unico artista che si esibisce nello stadio di Imperia?
- c) In quale data si svolge il maggior numero di concerti?
- d) In quale data del periodo considerato non si svolgono concerti?

Ciascun candidato può utilizzare dizionari o altri strumenti durante la prova, in quanto per essere competente egli può mobilitare sia risorse interne che esterne³. Lo stesso vale per la prova esperta professionale, dove lo studente può fare ampio uso di strumenti anche di tipo tecnologico durante i vari passaggi e nell'arco di tempo a sua disposizione (in genere tre giornate), durante il quale egli è protagonista attivo ed è libero di organizzarsi al meglio.

La prova professionale consiste, infatti, nella realizzazione di un prodotto/servizio significativo, in grado di dimostrare la padronanza delle princi-

³ Cfr. PELLERER M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 2004, p. 70.

pali competenze di base e tecnico-professionali acquisite durante il percorso formativo. Essa è distinta in tre elementi sequenziali:

- A) redazione di una scheda di lavoro;
- B) progettazione e realizzazione del prodotto/servizio, con verifica/collaudato e consuntivo;
- C) elaborazione relativa alla matematica ed agli aspetti scientifici della prova.

È compito dell'Organismo formativo predisporre la prova, articolata nei tre elementi di cui sopra, ed elaborata facendo riferimento alle competenze tecnico professionali comuni e specifiche della figura professionale, oltre che alle competenze di base, particolarmente matematiche e scientifiche ma anche linguistiche. La Regione Liguria fornisce agli Organismi Formativi il formato di progettazione, ed in un secondo momento riceve le proposte e le valida, onde garantire la congruenza tra il profilo professionale della qualifica e il livello di autonomia e complessità della prova.

Il formato di progettazione, che è bene analizzare in ogni sua componente, è visibile nella pagina seguente.

Nella prima parte del format oltre alla struttura astratta della prova sono indicate le competenze obiettivo in ambito linguistico, matematico, scientifico e tecnologico, mentre l'Organismo Formativo deve aggiungere le competenze tecnico professionali e professionali specifiche previste dalla figura di riferimento. Viene in questo modo sancita la natura multidimensionale della prova, che deve essere elaborata in modo tale da riuscire a mobilitare ad un tempo dimensioni universali, come il linguaggio, il calcolo e il ragionamento scientifico, e dimensioni specifiche, tipiche del professionista.

In particolare l'aspetto linguistico è coinvolto nella redazione della scheda di lavoro, nella quale lo studente deve descrivere in modo chiaro il piano d'azione che egli ha elaborato, con l'indicazione dei passi da svolgere per la sua realizzazione. È evidente che in questo step sono stimolate anche dimensioni strategiche e progettuali dell'intelligenza, a supporto di una produzione linguistica contestualizzata, reale, e dunque competente. La stesura della scheda su supporto informatico contribuisce alla dimostrazione di ulteriori abilità e competenze nel campo tecnologico ed informatico. Della scheda di lavoro, infatti, vengono valutati tre aspetti: la qualità dei contenuti del testo, la qualità anche grafica della presentazione e l'utilizzo degli strumenti informatici. Per ognuno di questi aspetti viene fornita una rubrica di valutazione, visibile nell'ultima parte del format, appunto dedicata agli aspetti valutativi.

L'aspetto matematico e scientifico, oltre a quello informatico e tecnologico, è particolarmente coinvolto nella parte finale della prova esperta, nella quale lo studente deve mettere a punto un ulteriore testo, che riporta in forma separata

SCHEDA PROGETTAZIONE PROVA PROFESSIONALE-CAPOLAVORO CON ASSI CULTURALI (linguistico, matematico, scientifico e tecnologico) Triennali 2012 ⁴				
PRIMA PARTE: STRUTTURA DELLA PROVA				
Corso/Indirizzo:				
Durata totale giorni/ore:				
Competenze mirate <i>Comunicazione nella madrelingua</i> - comunicare in lingua italiana, in contesti personali, professionali e di vita <i>Competenze dell'asse matematico, scientifico e tecnologico</i> - Padroneggiare concetti matematici e scientifici fondamentali, semplici procedure di calcolo e analisi per descrivere e interpretare sistemi, processi, fenomeni e per risolvere situazioni problematiche di vario tipo legate al proprio contesto di vita quotidiano e professionale. - Osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle sue varie forme il concetto di sistema e complessità. - Analizzare e interpretare dati riguardanti fenomeni reali sviluppando deduzioni e ragionamenti fornendone adeguate rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico <i>Competenze d'indirizzo⁵</i> - ...				
Step	Durata in ore ⁶	Attività	Compito significativo e prodotto	Dimensioni dell'intelligenza prevalentemente sollecitate
A	1	Redazione di una scheda di lavoro per inquadrare la prova ed il procedimento di soluzione	Redigere una scheda di lavoro, su supporto informatico, che renda chiaro il piano d'azione con i passi da svolgere per la sua realizzazione	Cognitiva Pratica
B	2	Impostazione del lavoro e produzione del prodotto richiesto, nel rispetto delle norme di sicurezza e tutela della salute, con verifica e consuntivo	Cognitiva Pratica Metacompetenza Problem solving
C	3	Elaborazione di un testo relativo ai calcoli matematici ed agli aspetti scientifici della prova, anche rispondendo a specifici quesiti	Produrre un testo comprendente: i calcoli matematici effettuati nell'impostazione, nella verifica e nel collaudo del prodotto richiesto, le caratteristiche scientifiche del lavoro svolto con riferimento ai saperi appresi lungo il corso	Cognitiva Metacompetenza

⁴ La scheda è identica anche per il quarto anno, anche se cambiano le competenze obiettivo, in coerenza con il livello EQF di riferimento (III livello per il triennio, IV livello per il quarto anno).

⁵ Vanno indicate tutte le competenze di indirizzo, compresa la sicurezza.

⁶ La proposta è indicativa; la durata effettiva è da definire in base al tipo di prova scelta.

gli elementi matematici e scientifici che sono stati utilizzati nel corso della prova esperta, recuperando e contestualizzando saperi ed abilità appresi durante il percorso triennale o quadriennale. Anche per la competenza matematica e scientifica il format mette a disposizione due specifiche rubriche di valutazione.

SECONDA PARTE CONSEGNA PER GLI STUDENTI Generale	
Titolo:	
Scopo della prova	
Compiti/prodotti distinti per step	
Step A: (1 di 3)	
Durata: 1 ora	
Compiti/Prodotti	<p>Ti chiediamo di redigere una scheda di lavoro, su supporto informatico, che indichi in modo chiaro un piano d'azione con i passi da svolgere per la sua realizzazione.</p> <p>La scheda dovrà essere conforme alle consegne ricevute e scritta in modo corretto.</p>
Valutazione	<p>Della scheda saranno valutati tre aspetti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qualità dei contenuti - Qualità della presentazione - Utilizzo degli strumenti informatici
Step B: (2 di 3)	
Durata: ____	
Compiti/Prodotti	
Valutazione	<p>Della scheda saranno valutati quattro aspetti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Impostazione del lavoro, verifica e consuntivo (B2) - Realizzazione (B1) - Rispetto delle norme di sicurezza e tutela della salute - Utilizzo degli strumenti informatici
Step C: (3 di 3)	
Durata: 3 ore	
Compiti/Prodotti	<p>Elaborazione di un testo relativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ai calcoli matematici - agli aspetti scientifici della prova
Valutazione	<p>Della scheda saranno valutati cinque aspetti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competenza matematica - Competenza scientifica - Qualità dei contenuti - Qualità della presentazione - Utilizzo degli strumenti informatici

La seconda parte del format consiste nella consegna o mandato di lavoro da consegnare agli studenti. In essa il prodotto finale deve essere descritto chiaramente a guisa di titolo, fornendo immediatamente l'impressione di un compito unitario e significativo, prima ancora di scomporre la prova nei vari passaggi previsti. La sensatezza del compito da affrontare in relazione alla propria professionalità deve emergere anche nella successiva descrizione dello scopo professionale.

Nella consegna possono e debbono essere allegati documenti e materiali utili ad affrontare la specificità del compito (ad esempio una sitografia, volumi consultabili, bozze del prodotto finale, etc.), come anche strumenti di supporto ai diversi passaggi richiesti (ad esempio domande guida per esplicitare gli elementi matematici e scientifici della prova, indicazioni sui requisiti qualitativi del testo da produrre per la scheda di lavoro, etc.).

Di seguito è visibile un esempio di consegna agli studenti, riguarda la realizzazione di un quadro elettrico.

CONSEGNA PER GLI STUDENTI Generale
<p>Titolo: Programmazione e realizzazione di due sezioni di un quadro elettrico che permettano: l'inversione di marcia manuale ed automatica temporizzata di un primo motore asincrono trifase e l'avviamento diretto di un secondo motore asincrono trifase.</p>
<p>Scopo della prova: Realizzare due sezioni di un quadro elettrico per l'azionamento di un sollevatore per il trasporto delle merci leggere di un argano salpancora, dopo aver definito e pianificato il lavoro sulla base delle istruzioni e/o della documentazione d'appoggio, approntato strumenti, attrezzature e macchine messi a disposizione, predisponendo il posto di lavoro nel rispetto delle norme di sicurezza.</p>
<p>Compito: Rifacimento di due sezioni del quadro elettrico dell'utenza denominata "servizio coperta" di una nave mercantile.</p> <p>La prima sezione è utilizzata per il controllo di un motore asincrono trifase impiegato per l'azionamento di un sollevatore per il carico e lo scarico delle merci leggere dal ponte della nave alla stiva e viceversa.</p> <p>La macchina è movimentata dal motore asincrono trifase M1, il quale con la sua rotazione oraria permette lo spostamento delle merci dalla stiva al ponte e con la rotazione antioraria permette lo spostamento delle merci dal ponte alla stiva.</p> <p>La seconda sezione è utilizzata per il controllo di un motore asincrono trifase impiegato per la movimentazione dell'argano salpancora. La macchina è movimentata dal motore asincrono trifase M2, il quale con la sua rotazione permette il sollevamento dell'ancora fino al livello di fermo utilizzato durante la navigazione (messa in cubia).</p>
<p>Al candidato vengono consegnati n° 7 allegati:</p> <ul style="list-style-type: none"> specifica dell'impianto da realizzare; bozza dello schema elettrico da consegnare prima della realizzazione dell'impianto elettrico; scheda per l'autovalutazione finale ed in itinere; scheda con domande sulla sicurezza e sulla qualità; testo con calcoli matematico/scientifico/tecnologico; listino prezzi per l'elaborazione della fattura e modello cartaceo ed informatizzato (presente sulla Comune del Server); indicazioni per la compilazione della scheda di lavoro.

Naturalmente la parte più significativa della prova è rappresentata dal secondo *step*, riguardante la messa a punto del prodotto richiesto, nel rispetto delle norme di sicurezza e di tutela della salute, comprendente anche la verifica, o collaudo, e il consuntivo del lavoro svolto. I criteri di valutazione, oltre alla realizzazione in senso stretto del capolavoro professionale, mirano anche ad accertare la capacità progettuale a monte (impostazione del lavoro) e di autovalutazione a valle (verifica e consuntivo). Parallelamente vengono valutati anche gli aspetti relativi alle competenze tecnico-professionali, con particolare riguardo a sicurezza e salute. Anche per questa parte del lavoro il format fornisce nell'ultima parte specifiche rubriche di valutazione, a disposizione della commissione giudicante.

Di seguito viene mostrata a titolo esemplificativo soltanto lo step B della seconda parte della scheda relativo al Quadro Elettrico.

Step B Impostazione del lavoro e produzione del prodotto richiesto, nel rispetto delle norme di sicurezza e tutela della salute, con verifica e consuntivo
Durata: 14 ore
Compiti/Prodotti Seguendo le indicazioni inserite nella scheda di consegna, nella specifica dell'impianto e nella propria scheda compilata nello step A il candidato dovrà realizzare uno schema elettrico cartaceo che traduca le soluzioni personali trovate per realizzare la richiesta. In seguito alla consegna della bozza dello schema elettrico, il candidato dovrà eseguire il quadro elettrico in logica cablata secondo le specifiche riportate, seguendo le normative tecniche del settore e della sicurezza elettrica. Successivamente dovrà procedere alla verifica e al collaudo, anche attraverso la composizione della scheda di autovalutazione in itinere e finale e alla scheda con le domande sulla sicurezza e sulla qualità. Al termine, il candidato dovrà produrre in formato elettronico la documentazione composta da: schema elettrico dell'impianto realizzato nel box operatore e manuale utente.

Come già più volte richiamato, la terza ed ultima parte del format regionale riguarda la raccolta dei dati e la valutazione della prova esperta. Per ognuno degli indicatori relativi ai tre step viene fornita una specifica rubrica di valutazione, coerentemente con la valutazione per competenze, che prevede l'esplicitazione descrittiva di livelli e descrittori. In un secondo momento l'accertamento del livello di competenza nei vari ambiti viene tradotto in un punteggio, onde facilitare gli aspetti sommativi, evidentemente necessari in una situazione di esame di qualifica.

VALUTAZIONE E RACCOLTA DATI (1 di 3)	
STEP A - Redazione di una scheda di lavoro per inquadrare la prova ed il procedimento di soluzione	
La scheda di lavoro sarà valutata secondo i seguenti parametri:	
Qualità della presentazione	
0= Non padronanza	Testo disordinato/privo di organizzazione, presenta molte scorrettezze grammaticali ed usa un lessico generico
1= Basilare	Testo sufficientemente organizzato, linguaggio corretto ma non sempre preciso nelle scelte lessicali
2= Intermedia	Testo ben organizzato, ordinato, anche graficamente, corretto dal punto di vista lessicale
3= Eccellente	Testo ben organizzato, chiaro e preciso nelle scelte linguistiche, efficace nella presentazione
Qualità dei contenuti	
0= Non padronanza	Il testo non presenta l'analisi degli aspetti fondamentali del problema, il piano di lavoro è assente o risulta vago e/o non realistico
1= Basilare	Il testo presenta una sostanziale comprensione della tematica da affrontare, riporta un piano di lavoro realistico e competente
2= Intermedia	Il testo rivela una comprensione della problematica molto buona, presenta un piano di lavoro dettagliato e concreto
3= Eccellente	Il testo rivela un'ottima comprensione della problematica, il piano di lavoro è ben dettagliato, concreto e coerente. Sono state presentate delle soluzioni originali e migliorative rispetto a quelle standard
Utilizzo degli strumenti informatici	
0= Non padronanza	Il testo è disordinato e scorretto
1= Basilare	Il testo è svolto con un uso essenziale ed elementare degli strumenti informatici
2= Intermedia	Il testo rivela una buona padronanza degli strumenti informatici
3= Eccellente	Il testo è realizzato in modo eccellente dal punto di vista informatico

VALUTAZIONE E RACCOLTA DATI**(2 di 3)****STEP B - Impostazione del lavoro e produzione del prodotto richiesto, con verifica e consuntivo**

I prodotti saranno valutati secondo i seguenti parametri:

(B2) Impostazione del lavoro, verifica e consuntivo

0= Non padronanza	Impostazione del lavoro, verifica e consuntivo non accettabili per carenze e procedimento confuso e incompleto
1= Basilare	Impostazione del lavoro, verifica e consuntivo svolti in modo essenziale e routinario con riflessività limitata
2= Intermedia	Impostazione del lavoro, verifica e consuntivo svolti con attenzione e completezza, supportati da una riflessione adeguata
3= Eccellente	Impostazione del lavoro, verifica e consuntivo svolti con cura, precisione, capacità auto valutativa e riflessiva

(B1) Realizzazione

0= Non padronanza	Impianto non funzionante e/o non corrispondente alle specifiche progettuali
1= Basilare	Impianto che implementa le funzioni base, ergonomia sufficiente e rispetto delle specifiche adeguate
2= Intermedia	Impianto funzionante, ergonomia adeguata, documentazione a corredo debitamente compilata, rispetto delle specifiche di impostazione
3= Eccellente	Impianto funzionante con implementazione di soluzioni avanzate, ottima conoscenza della pratica professionale. Dimensionamento dei componenti calcolato e tabellare. Corrispondenza alle specifiche progettuali e tecnologiche

Rispetto delle norme di sicurezza e tutela della salute

0= Non padronanza	Nell'azione professionale, pone scarsa attenzione agli aspetti relativi alle norme di sicurezza ed alla tutela della salute
1= Basilare	Mette in atto alcuni comportamenti essenziali per la sicurezza e la tutela della salute
2= Intermedia	Adotta in modo consapevole tutti i comportamenti necessari al rispetto della sicurezza e della salute
3= Eccellente	Esprime una decisa sensibilità rispetto al legame tra i propri comportamenti e la sicurezza e la salute propria, dei colleghi e dei clienti

Utilizzo degli strumenti informatici

0= Non padronanza	Il testo è disordinato e scorretto
1= Basilare	Il testo è svolto con un uso essenziale ed elementare degli strumenti informatici
2= Intermedia	Il testo rivela una buona padronanza degli strumenti informatici
3= Eccellente	Il testo è realizzato in modo eccellente dal punto di vista informatico

VALUTAZIONE E RACCOLTA DATI
(3 di 3)

STEP C - Elaborazione di un testo relativo ai calcoli matematici ed agli aspetti scientifici della prova

Gli oggetti della prova sono:

Competenza matematica

0= Non padronanza	Il compito matematico non è stato eseguito o risulta non accettabile per carenze e procedimento confuso e incompleto
1= Basilare	Il compito matematico è corretto nel calcolo, logico nel procedimento, carente in alcune parti
2= Intermedia	Il compito è corretto nei calcoli e nel procedimento logico, ben eseguito in ogni parte
3= Eccellente	Il compito matematico è corretto e logico nel procedimento, ben eseguito, giustificato nelle scelte ed appropriato nel linguaggio

Competenza scientifica

0= Non padronanza	Il compito non è stato eseguito o presenta molti errori
1= Basilare	Il compito è stato svolto in modo da riconoscere le principali unità di misura di alcune grandezze fisiche, evidenziando qualche incertezza nel rispondere ai quesiti/problemi proposti
2= Intermedia	Il compito è stato svolto in modo da riconoscere le unità di misura delle grandezze fisiche e da dimostrare di aver compreso i contenuti dei quesiti/problemi proposti
3= Eccellente	Il compito è stato risolto in modo completo, le risposte ai quesiti/problemi proposti sono corrette, le scelte sono giustificate ed il linguaggio è appropriato

Qualità della presentazione

0= Non padronanza	Testo disordinato/privo di organizzazione, presenta molte scorrettezze grammaticali ed usa un lessico generico
1= Basilare	Testo sufficientemente organizzato, linguaggio corretto ma non sempre preciso nelle scelte lessicali
2= Intermedia	Testo ben organizzato, ordinato, anche graficamente, corretto dal punto di vista lessicale
3= Eccellente	Testo ben organizzato, chiaro e preciso nelle scelte linguistiche, efficace nella presentazione

Qualità dei contenuti

0= Non padronanza	Il testo non presenta l'analisi degli aspetti fondamentali del problema, il piano di lavoro è assente o risulta vago e/o non realistico
1= Basilare	Il testo presenta una sostanziale comprensione della tematica da affrontare, riporta un piano di lavoro realistico e coerente
2= Intermedia	Il testo rivela una comprensione della problematica molto buona, presenta un piano di lavoro dettagliato e concreto
3= Eccellente	Il testo rivela un'ottima comprensione della problematica, il piano di lavoro è ben dettagliato, concreto e coerente. Sono state presentate delle soluzioni originali e migliorative rispetto a quelle standard

Utilizzo degli strumenti informatici

0= Non padronanza	Il testo è disordinato e scorretto
1= Basilare	Il testo è svolto con un uso essenziale ed elementare degli strumenti informatici
2= Intermedia	Il testo rivela una buona padronanza degli strumenti informatici
3= Eccellente	Il testo è realizzato in modo eccellente dal punto di vista informatico

SCHEMA PER LA VALUTAZIONE: LIVELLI E PUNTEGGI

Focus	Step	Punti di ogni step	Padronanza Corrispondenza livelli-punti				
			Gradi	0 non raggiunto	1 basilare	2 intermedio	3 elevato
Linguistico	A, C	20	punti	1 - 11	12 - 14	15 -17	18 - 20
Professionale: realizzazione	B	100	punti	1 - 59	60 - 73	74 -87	88 - 100
Rispetto delle norme di sicurezza e tutela della salute	B	20	Punti	1 - 11	12 - 14	15 -17	18 - 20
Professionale: impostazione del lavoro, verifica e consuntivo	B	80	punti	1 - 47	48 - 58	59 -69	70 - 80
Matematico	C	30	punti	1 - 17	18 - 22	23 -26	27 - 30
Scientifico	C	30	punti	1 - 17	18 - 22	23 -26	27 - 30
Tecnologico	A, (B1), C	20	punti	1 - 11	12 - 14	15 -17	18 - 20
TOTALE (da dividere per 10)		300	VALORE DI SOGLIA: 180/300				

SCHEMA DI RACCOLTA DATI

Cognome	Nome	Classe
Prova:		

FOCUS DELLA VALUTAZIONE	LIVELLO	PUNTEGGIO
Linguistico		
Professionale: realizzazione		
Professionale: rispetto delle norme di sicurezza e tutela della salute		
Professionale: impostazione del lavoro, verifica e consuntivo		
Matematico		
Scientifico		
Tecnologico		

Luogo _____

Data _____

Commissione _____

Nell'ultima sezione è possibile eseguire il calcolo del punteggio finale, ripartito su trecento punti (da dividere per dieci per ottenere il punteggio massimo della prova esperta, che come già affermato è di trenta punti). Come è visibile, la realizzazione del prodotto finale non è di per sé sufficiente al superamento della prova esperta, e dunque al rilascio della qualifica. Infatti, per raggiungere il valore soglia di 180 punti non sono bastevoli i cento punti della fase realizzativa: pertanto, lo studente è consapevole di essere chiamato non solo a costruire un capolavoro, anche in qualche modo perfetto, ma di doverne rendere conto in modo consapevole, sia in fase progettuale che consuntiva (oltre a dimostrare di saper lavorare in sicurezza).

Per concludere, la terza prova dell'esame finale consiste in un colloquio di fronte alla Commissione. Anche la prova orale non consiste nella mera ripetizione di contenuti relativi ad uno studio mnemonico, ma si basa sulla discussione, da parte dell'allievo, di un elaborato scritto o multimediale, dallo stesso realizzato. In alternativa, egli può discutere del suo percorso di stage, degli obiettivi formativi conseguiti e dell'orientamento professionale che ne scaturisce, in prospettiva di uscita dal mondo dell'istruzione e formazione.

Il principale obiettivo del colloquio è quello di valutare la consapevolezza di sé rispetto al percorso educativo e formativo svolto, nonché la capacità di riflettere sulle esperienze vissute durante il percorso e sulle aspettative riguardanti il proprio futuro (competenze orientative). Il colloquio è valutato utilizzando una griglia di valutazione, predisposta dalla struttura regionale, uguale per tutti gli allievi. Tale griglia, visibile in allegato, è suddivisa in capacità comunicativa e in capacità di orientamento personale: ciascuno dei due domini, a sua volta, è articolato in indicatori (lessico, contenuto, aspetti relazionali e conoscenza di sé), mentre la concretezza degli esempi riportati aiuta il valutatore a stabilire il livello, e, conseguentemente, il punteggio.

3. Considerazioni finali

Valutare e certificare le competenze degli studenti al termine di un percorso formativo è un compito impegnativo, molto più della semplice registrazione di conoscenze. Le prove di valutazione finale del modello ligure costituiscono un tentativo in questa direzione, componendo un approccio valutativo unitario, centrato su compiti e prodotti.

Definire in questo modo l'esame di qualifica aiuta gli Organismi Formativi a consolidare la trasformazione in atto, passando dalla concezione addestrativa della Formazione Professionale ad una visione globale e personalistica, anche se attenta alle esigenze del mondo del lavoro. Non è più possibile, infatti, misu-

Rubrica di valutazione del colloquio finale

Dimensioni	Criteri	Descrittore	Esempi	Livello 1	Livello 2	Livello 3	Livello 4
Comunicazione orale Max 6 punti	Utilizzo del lessico e della sintassi	Utilizza forme di espressione ed un repertorio lessicale corretto ed adeguato rispetto alla situazione comunicativa ed al contenuto	Ad es. - utilizza correttamente termini specifici, tecnici o professionali - utilizza i tempi verbali in modo coerente - utilizza un lessico ricco	0,6	1,2	1,6	2,0
	Max 2,0						
	Padronanza del contenuto	È in grado di sostenere una discussione sugli argomenti presentati, mostrando padronanza del tema trattato e sapendo approfondire gli aspetti principali	Ad es. - collega fra loro i diversi argomenti in modo logico - presenta l'informazione in maniera sequenziale e ordinata - esprime e sostiene le proprie opinioni - formula ipotesi e conclusioni - dà spiegazioni di dettaglio - risponde in modo pertinente ed efficace alle domande				
	Max 2,0			0,6	1,2	1,6	2,0
	Gestione degli aspetti relazionali	Affronta la situazione "colloquio" mettendo in atto comportamenti adeguati e funzionali	Ad es. - dimostra una adeguata gestione del contatto visivo, della gestualità, della postura ecc.				
	Max 2,0						

(segue)

(segue)

Orientamento Max 4 punti	Conoscenza di sé	Dimostra consapevolezza rispetto alle competenze acquisite, alle proprie attitudini e caratteristiche personali	Ad es. - riesce a collegare i risultati formativi raggiunti con una spendibilità professionale				
	Max 2,0						
	Progettualità	In base ad una analisi sulla propria preparazione, è in grado di fare ipotesi realistiche sul proprio futuro	Ad es. - conosce le opportunità che ha a disposizione alla fine del percorso formativo - sa esprimere una o più opzioni sul proprio futuro mostrando consapevolezza dei costi e dei benefici di ciascuna scelta				
	Max 2,0						
PUNTEGGIO							
/10							

PROGETTI e ESPERIENZE

rare la buona riuscita del processo di formazione alla professione sulla base di prestazioni o di procedure d'azione chiaramente definite in sequenze di comportamenti, acquisiti attraverso forme di istruzione programmata. Il risultato è un'acquisizione di abilità pratiche, se non addirittura motorie, difficilmente modificabili una volta apprese, e ripetute in maniera automatica.

Una preparazione professionale così intesa può certamente portare a risultati interessanti, ma non può in alcun modo divenire una pronta risposta alle esigenze del contesto sociale, in particolare in una società come quella odierna caratterizzata da continui e rapidi cambiamenti. Il modello di valutazione cui la Regione Liguria fa riferimento è, al contrario, quello che considera la competenza come la caratteristica di una persona, capace di mobilitare le risorse possedute al fine di condurre ad una soluzione un compito-problema presentato dal contesto. In quest'ottica più che di competenza occorrerebbe piuttosto parlare di "persona competente"⁷, capace di mettere in gioco, al momento giusto, svariate risorse, non riducibili alla somma di sapere, saper fare e saper essere.

Riferimenti bibliografici

- CEDEFOP (2009), *The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe*, Cedefop Reference series, 72, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP (2011), *Glossary. Quality in education and training*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP (2012), *Development of national qualifications frameworks in Europe*, Workpaper n. 12, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio del 23 aprile 2008, Costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, in *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*, 2008/C 111/01.
- MEGHNAGI S. (1992), *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino.
- NICOLI D. (a cura di) (2004), *Riconoscere e certificare gli apprendimenti*, Vita&Pensiero, Milano.
- PELLERER M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- PERRENOUD P. (2003), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma.
- REY B. (a cura di) (2003), *Les compétences à l'école*, De Boeck, Bruxelles.
- RIFKIN J. (2000), *L'era dell'accesso. La rivoluzione della New Economy*, Mondadori, Milano.

⁷ Cfr. NICOLI D., *Riconoscere e certificare gli apprendimenti*, Vita&Pensiero, Brescia 2004, p. 20.

Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane.

Prime note sull'offerta formativa sussidiaria
nelle Regioni Veneto e Friuli Venezia Giulia

GIANCARLO GOLA¹ - GIUSEPPE TACCONI²

Comincia con questo articolo la presentazione di alcune scelte di governance territoriale, modalità di programmazione e attuazione dell'offerta di percorsi di IeFP in via sussidiaria attuate nei vari contesti regionali.

OSSERVATORIO
sulle politiche formative

Introduzione

Con l'Intesa approvata in sede di Conferenza Unificata Stato-Regioni del 16 dicembre 2010³, il raccordo organico tra i percorsi degli Istituti Professionali di Stato (di seguito denominati IP) e dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) ha raggiunto nuovi scenari di attuazione, dai quali si ricavano alcuni elementi di analisi sull'architettura del sistema educativo e formativo nel suo complesso e, specificamente, in relazione ai due sottosistemi dell'Istruzione e della IeFP.

Gli Istituti Professionali di Stato, a seguito del riordino avvenuto con il regolamento di cui al D.P.R. n. 87/2010, erogano esclusivamente percorsi di durata quinquennale, che si concludono con il conseguimento di diplomi di istruzione secondaria superiore; tuttavia possono anche svolgere, in regime di sus-

¹ Università degli Studi di Trieste.

² Università degli Studi di Verona.

³ Cfr. Decreto Miur n. 4 del 18 gennaio 2011, che codifica formalmente le Linee Guida di cui all'articolo 13, comma 1-quinquies del decreto legge 31 gennaio 2007, n. 7, convertito dalla legge 2 aprile 2007, n. 40 (Giuliani 2012); cfr. anche gli Accordi Stato-Regioni del 27 luglio 2011 e del 19 gennaio 2012 riguardanti il passaggio al nuovo ordinamento dei percorsi di IeFP e l'integrazione del Repertorio delle figure professionali di riferimento nazionale.

sidarietà, un ruolo *integrativo* e *complementare* rispetto al sistema regionale di IeFP (Bettoni, Colavita, 2011; Giuliani, 2012)⁴.

Gli IP possono realizzare due tipologie di offerta sussidiaria: *integrativa* (gli studenti iscritti ai percorsi IP quinquennali possono conseguire anche la qualifica triennale del sistema IeFP), oppure *complementare* (gli studenti possono conseguire una qualifica o un diploma professionale all'interno degli IP; nell'istituto scolastico vengono, quindi, a crearsi classi con gli standard formativi e la regolamentazione dell'ordinamento dei percorsi di IeFP regionali, parallele alle classi che seguono il percorso scolastico). 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 (Bettoni, Colavita, 2011)⁵.

Nel caso dell'offerta sussidiaria *integrativa* (Tipologia A), gli studenti iscritti ai percorsi quinquennali degli Istituti Professionali finalizzati all'acquisizione dei Diplomi di Istruzione professionale possono conseguire, al termine del terzo anno, anche i titoli di Qualifica professionale, in relazione all'indirizzo di studio frequentato, validi per l'assolvimento del diritto dovere all'istruzione e alla formazione. A tal fine, nell'ambito del Piano dell'offerta formativa, i competenti Consigli di classe organizzano i curricoli, nella loro autonomia, in modo da consentire, agli studenti interessati, la contemporanea prosecuzione dei percorsi quinquennali, nel rispetto delle norme contenute nel D.P.R. n. 122/2009. Per la predisposizione dell'offerta sussidiaria *integrativa*, gli Istituti Professionali utilizzano le quote di autonomia e di flessibilità di cui all'articolo 5, comma 3, lettere a) e c) del D.P.R. n. 87/2010, sulla base dei seguenti criteri e nei limiti delle risorse disponibili, con particolare riferimento al punto 4:

- personalizzazione dei percorsi, in rapporto alle categorie degli studenti destinatari e a specifici fabbisogni formativi;
- caratterizzazione dell'offerta sul territorio, in rapporto alle esigenze formative del mondo del lavoro;
- determinazione qualitativa dell'organico in relazione ai profili formativi e professionali di riferimento, nel rispetto dei vincoli di finanza pubblica;

⁴ A norma dell'articolo 2, comma 3, del D.P.R. n. 87/2010 e nel rispetto delle competenze esclusive delle Regioni, il ruolo degli IP si configura come integrativo e complementare nei confronti dell'offerta delle istituzioni formative del sistema di IeFP di cui al Capo III del D.lgs. n. 226/2005.

⁵ Cfr. anche Circolare MIUR n. 25 del 29.03.2012, Decreto Ministeriale in tema di disposizioni sulla determinazione degli organici del personale docente per l'anno scolastico 2012/2013 (particolarmente l'art. 9).

- eventuale completamento/arricchimento dei percorsi dell'Istruzione professionale in rapporto all'ordinamento regionale, sulla base di specifiche previsioni ed interventi a carico delle Regioni, sempreché previsto negli accordi territoriali di cui al Capo VII, nel rispetto dei vincoli di finanza pubblica;
- riferimento all'ordinamento statale e raccordo con la specifica disciplina regionale del sistema di IeFP.

Nella tipologia B, offerta sussidiaria *complementare*, gli studenti conseguono i titoli di Qualifica e Diploma Professionale presso gli Istituti Professionali. A tal fine, gli Istituti Professionali attivano classi che assumono gli standard formativi e la regolamentazione dell'ordinamento dei percorsi di IeFP, determinati da ciascuna Regione, nel rispetto dei livelli essenziali di cui al Capo III del decreto legislativo n. 226/2005, ferma restando l'invarianza della spesa rispetto ai percorsi ordinari degli istituti professionali, secondo quanto previsto al punto 4.

Gli esami finali e la certificazione degli apprendimenti, a conclusione dei percorsi di cui alle tipologie A e B (*integrativa e complementare*) per il conseguimento dei titoli di Qualifica e Diploma professionale, si svolgono sulla base della specifica disciplina di ciascuna Regione, nel rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni di cui all'art. 17, con particolare riferimento al comma 2, e all'art. 20 del Capo III del D.lgs. n. 226/2005.

Una prima attuazione delle Linee guida è stata realizzata attraverso accordi territoriali tra le Regioni e i rispettivi Uffici Scolastici Regionali, nell'ambito dei quali si sono definite le modalità di erogazione dell'offerta sussidiaria sul territorio. Il Miur, per l'anno scolastico 2011/2012, per permettere alle Regioni di stipulare gli accordi necessari ad attivare tale offerta, ha introdotto per i percorsi sussidiari di IeFP la possibilità di preiscrizione con riserva, in deroga al termine del 12 febbraio fissato per le preiscrizioni alle scuole (Bettoni, Colavita, 2011).

Dalla ricognizione Miur degli accordi siglati con gli Uffici Scolastici Regionali, è emerso che la maggior parte delle Regioni ha attivato sul suo territorio un'offerta sussidiaria di tipo integrativo; tre sole Regioni (Friuli Venezia Giulia, Lombardia e Veneto) hanno scelto la tipologia complementare, e soltanto negli IP della Regione Sicilia vengono realizzate entrambe le tipologie previste nelle linee guida (cfr. anche Bettoni, Colavita, 2011; Giuliani 2012).

Alcune Regioni hanno previsto una successiva e articolata definizione di un sistema di accreditamento anche per gli Istituti Professionali di Stato, che determini parametri e criteri di qualità da applicare ai soggetti attuatori dell'offerta sussidiaria di IeFP, in linea con alcuni parametri già presenti per l'accreditamento degli organismi formativi del sistema di IeFP. Il requisito dell'accreditamento come criterio di selezione degli IP che realizzano percorsi formativi

in via sussidiaria non è però ancora stato reso ovunque vincolante (Giuliani, 2012).

La collaborazione tra Regioni e Uffici Scolastici Regionali, in alcuni casi, si è concretizzata anche in un'azione di monitoraggio (come richiesto dall'Intesa di cui sopra, e ulteriormente specificato nel successivo D.M. n. 4 del 18.1.2011)⁶ dell'offerta formativa di carattere sussidiario, che mira anche a comprendere i processi di collaborazione in atto tra istituzioni scolastiche e formative, l'armonizzazione degli ordinamenti, le attività curriculari previste e le riflessioni di carattere pedagogico sulla proposta formativa.

Il panorama delineato è prevalentemente circoscritto all'anno 2011-2012: numerosi infatti sono gli accordi con sola validità annuale, che definiscono l'offerta sussidiaria e le relative modalità di attuazione esclusivamente per l'anno scolastico in corso. Tuttavia alcune Regioni (tra queste il Friuli Venezia Giulia⁷, ma anche il Veneto) stanno già programmando l'offerta formativa di IeFP in regime di sussidiarietà per il triennio 2012-2015, in accordo con l'Ufficio Scolastico Regionale, proprio in ragione di una migliore programmazione territoriale e in linea con le altre tipologie formative di IeFP (anche in ottemperanza all'art. 3 delle Linee Guida sopra richiamate; cfr. Tab. 7; cfr. anche Iuvone, 2012, p. 40).

Gli obiettivi conoscitivi principali della presente ricerca (cfr. Tacconi e Gola, 2012) si riassumono nell'esplorazione delle scelte di *governance* del sistema di IeFP (sia dal punto di vista strettamente politico-decisionale, sia dal punto di vista dei manager delle istituzioni scolastiche e formative) di alcune Regioni italiane e nell'approfondimento delle modalità di attuazione dell'offerta di percorsi di IeFP da parte degli enti accreditati e delle istituzioni scolastiche.

■ Principali caratteristiche del sistema scolastico nazionale relativo alla scuola secondaria di II grado

L'Italia risulta secondo i dati OCSE (v. Tab. 1) tra i primi paesi per tasso di scolarità nell'età compresa tra i 15 e i 19 anni, quindi in riferimento anche all'offerta formativa IeFP.

⁶ In attuazione alle Linee Guida (CU 16.12.2010), il Miur, in accordo con i referenti regionali e i referenti degli Uffici Scolastici Regionali, stanno realizzando il monitoraggio sull'attuazione dei percorsi realizzati in via sussidiaria; si tratta di una prima rilevazione sullo stato attuale del corrente anno 2011-2012; un secondo momento, nell'autunno 2012, sarà finalizzato a rilevare parametri di efficienza ed efficacia dell'offerta formativa sussidiaria.

⁷ Con Decreto n. 305/2012, la Regione Friuli Venezia Giulia ha già individuato gli Istituti Professionali di Stato autorizzati ad attivare percorsi sussidiari di IeFP, all'interno del Piano Regionale di Formazione Professionale per gli anni 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015.

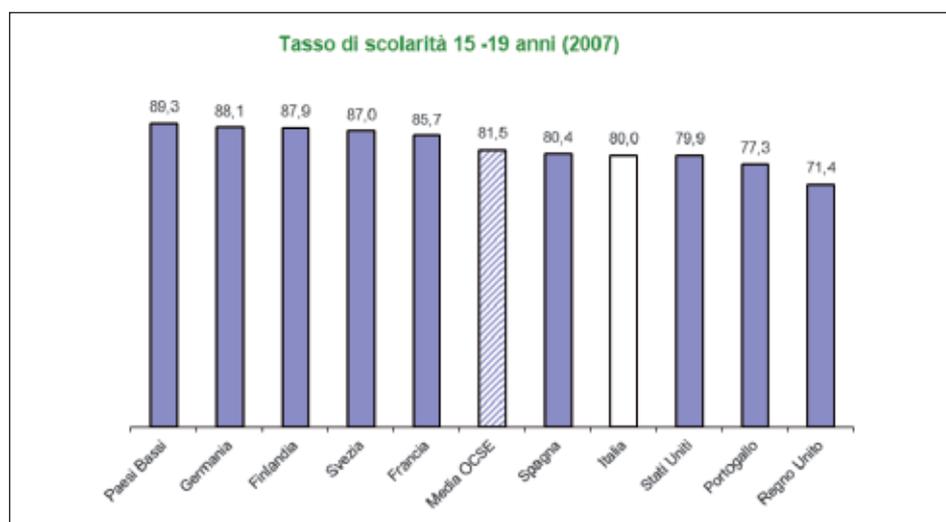
Dopo un periodo provvisorio, in concomitanza con il processo di riforma della secondaria di II grado, la filiera formativa dei percorsi triennali di Istruzione e Formazione Professionale è entrata a regime.

Il numero di iscritti a percorsi triennali di IeFP è cresciuto, con un incremento costante negli ultimi sette anni; il settore IeFP intercetta oggi 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 soli percorsi triennali, la quota di studenti dell'IeFP rappresenta il 9,9%; cfr. Isfol, 2012, p. 16).

Nell'anno scolastico (a.s.) 2009-2010, si sono iscritti a detti percorsi 165.215 giovani, dei quali: due terzi presso agenzie formative, un terzo presso le istituzioni scolastiche; a questi vanno aggiunti circa 2.500 studenti iscritti al IV anno dei percorsi IeFP (Isfol, 2011, p. 7; cfr. anche Tacconi e Gola, 2012). Nell'a.s. 2010-2011, si è raggiunta la quota di 179.000 studenti in detti percorsi. Nell'a.s. 2011-2012, il 22,1% degli studenti che hanno scelto di seguire percorsi IeFP lo hanno fatto presso Istituti Professionali, mentre il 77,9% ha scelto percorsi attivati presso Centri di Formazione Professionale (CFP) (Miur, 2011, pp. 3-4).

Osservando il peso degli iscritti all'IeFP realizzata negli organismi formativi non scolastici (accreditati dalle Regioni), rispetto all'offerta di tipo sussidiario nelle istituzioni statali, si rileva che al Nord Italia in questo segmento del sistema intervengono maggiormente gli organismi accreditati non statali, mentre al Centro-Sud operano prevalentemente le istituzioni scolastiche statali (Isfol, 2012, p. 17 su dati regionali e provinciali).

Tabella 1 - Tasso di scolarità per età 15-19 anni
(fonte Education at a Glance, OECD, Indicators 2009)



■ Prime note sull'offerta formativa sussidiaria di tipo "complementare"

Regione Veneto

Nella Regione Veneto, i percorsi triennali e quadriennali di IeFP, finalizzati al conseguimento di qualifiche e diplomi professionali, intercettano più di 18.000 studenti e possono essere realizzati nei CFP che fanno capo ad Organismi accreditati o, in via sussidiaria, negli IP di Stato ai quali viene comunque richiesto di essere accreditati o che siano in via di accreditamento⁸.

In seguito ad un primo monitoraggio dei percorsi IeFP realizzati in via sussidiaria nella Regione Veneto, il quadro che emerge presenta significativi elementi di positività e alcune criticità. Complessivamente sono stati attivati n. 31 percorsi formativi in via sussidiaria, da parte di 16 IP, coinvolgendo 735 allievi, che rappresentano solo il 3,9% dell'intera popolazione di studenti iscritti alla formazione professionale IeFP in Veneto per l'anno scolastico 2011-2012 (v. Tab. 2).

In alcuni IP i percorsi attivati hanno riscosso un discreto successo, sia in termini di aumento degli iscritti nell'anno in corso e di pre-iscrizioni per il nuovo anno scolastico, sia per l'importanza di lavorare su competenze pratiche⁹ in alcune filiere formative.

I nodi critici sembrano essere molteplici, ma riconducibili ad alcune problematiche: la dotazione organica, la tipologia di allievi e la possibilità di adeguare gli approcci didattici alle esigenze specifiche di tali allievi.

Alcuni istituti non hanno voluto attivare i percorsi sussidiari di IeFP per timore di perdere organici, o perché con il gruppo degli organici non si consentiva di rispondere alle esigenze del progetto didattico, o perché il cambiamento avrebbe richiesto un'elevata mobilità dei docenti impegnati nei percorsi IeFP. Il nodo critico forse più rilevante, dal punto di vista pedagogico, tuttavia, si ravvisa nell'idea maturata in alcuni IP che le classi confacenti a questa tipologia di percorsi di IeFP siano "differenziate" dalle altre e raccolgano inevitabilmente studenti maggiormente disagiati o emarginati.

Nonostante le criticità, in Regione Veneto, le classi di IeFP attivate in regime di sussidiarietà, se inserite in un'offerta formativa articolata, sembrano funzionali al contrasto del fenomeno dell'abbandono scolastico, nonché, in

⁸ L' "Accordo territoriale per la realizzazione di un'offerta sussidiaria di percorsi di IeFP negli IP del Veneto" è stato sottoscritto tra la Regione e l'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto già il 13 gennaio 2011.

⁹ Ufficio Scolastico Regionale Regione Veneto - Gruppo di Lavoro sull'offerta formativa sussidiaria, maggio 2012.

prospettiva, al potenziamento delle possibilità di inserimento lavorativo di determinati soggetti. La difficoltà rimane quella espressa dalla tendenza di diversi docenti a riprodurre, nei percorsi di IeFP, gli stessi modelli che utilizzano nella scuola¹⁰.

Tabella 2 - Piano annuale di formazione iniziale triennale IeFP - Regione Veneto 2011-2012

PROVINCE	N. OdF	N. CFP	MASCHI	FEMMINE	TOTALE
BELLUNO	4	6	351	286	637
PADOVA	12	19	1.797	1.148	2.945
ROVIGO	2	4	235	170	405
TREVISO	12	16	1.699	1.394	3.093
VENEZIA	11	15	1.823	1.506	3.329
VICENZA	12	16	2.355	1.447	3.802
VERONA	16	22	2.885	1.540	4.425
TOTALE	69	98	11.145	7.491	18.636

Tabella 3 - Piano annuale di formazione "sussidiaria" - Regione Veneto 2011-2012

PROVINCE	N. interventi approvati	N. Interventi avviati	N. IP (int. approvati)	N. IP (avvio)	n. allievi previsti	n. allievi avviati
BELLUNO	1	1	1	1	16	17
PADOVA	4	4	3	3	89	107
ROVIGO	0	0	0	0	0	0
TREVISO	13	10	6	5	265	235
VENEZIA	5	4	3	3	93	99
VICENZA	11	10	3	3	257	246
VERONA	10	2	4	1	230	31
TOTALE	44	31	20	16	950	735

Alcune proposte innovative si orientando ad utilizzare i docenti con maggiore esperienza, proprio nei percorsi di IeFP, visto anche alcune difficoltà riscontrate nella gestione dell'aula in detti percorsi. Favorire processi di condivisione e scambio di esperienze tra il personale che opera negli IP e coloro che operano nei CFP potrebbe consentire di affinare le pratiche didattiche in contesti didattici particolari. Alcune considerazioni trovano ampia legittimazione anche da recenti studi (Tacconi, 2011a, pp. 323-325) che enfatizzano la pre-

¹⁰ Si raccolgono anche testimonianze di docenti che affermano come l'operare nei percorsi di IeFP li abbia orientati ad interrogarsi a fondo sull'esigenza di potenziare il coinvolgimento attivo degli studenti e di lavorare per competenze e che questo ha avuto ricadute positive anche sul loro modo di fare scuola, nei percorsi quinquennali di istruzione (su questo, anche se in relazione ad esperienze condotte nella Regione Puglia, cfr. Tacconi, 2011b).

senza di insegnanti, nel sistema di IeFP come nella scuola, capaci di offrire un contributo migliorativo al contesto in cui operano e alla società tutta.

Rimangono molti nodi aperti, uno dei quali, non ancora del tutto affrontato, riguarda il passaggio dall'uno all'altro sottosistema educativo e formativo di competenza statale e di competenza regionale (particolarmente qualora gli ordinamenti siano diversi e distinti). In Regione Veneto, questa problematica viene, per ora, gestita da un'apposita commissione congiunta tra Direzione Regionale Formazione e Ufficio Scolastico Regionale, che analizza gli specifici casi, definisce eventuali modalità di intervento, valuta percorsi di integrazione (tuttavia funziona laddove vi sia già un significativo accordo di collaborazione tra IP e CFP).

Regione Friuli Venezia Giulia

In Friuli Venezia Giulia l'offerta formativa di Istruzione e Formazione Professionale pone al centro dell'azione pedagogica la persona umana attraverso la valorizzazione e lo sviluppo di tutte le potenzialità ed il rispetto dei diversi ritmi di apprendimento¹¹.

Nell'a.s. 2010-2011 gli allievi iscritti nel sistema dei percorsi triennali risultano pari a 4.209 (di cui 1299 in classi prime, 1621 in seconda, 1289 in terza; la maggior parte dei quali in provincia di Udine, per una quota del 48,52%; cfr. Regione Friuli Venezia Giulia, 2012). Sono 15 i percorsi di formazione sussidiaria, attivati presso 8 IP statali (v. Tab. n. 4) per complessivi 282 studenti.

Nell'accordo tra Ufficio Scolastico Regionale e la Regione Friuli Venezia Giulia del 14.01.2011, si stabilisce che l'erogazione dell'offerta sussidiaria da

¹¹ I percorsi vengono progettati ed attuati secondo le modalità previste dal Documento "Linee Guida per la realizzazione dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale - Gli standard regionali, versione febbraio 2012" approvato con deliberazione della Giunta regionale n. 513 del 29 marzo 2012 e fanno riferimento a figure nazionali e profili regionali inclusi nel "Repertorio regionale dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale". I percorsi sono finalizzati al rilascio di un attestato di qualifica professionale (al termine della terza annualità) e di diploma professionale (al termine della quarta annualità) corrispondenti, rispettivamente, al terzo e al quarto livello della Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 che costituisce il Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente. Tali titoli risultano spendibili su tutto il territorio nazionale, in quanto riferiti a standard comuni concordati tra le Regioni e, tra queste e lo Stato. Il riferimento ai livelli europei rende tali titoli spendibili anche in ambito comunitario. Tali percorsi di IeFP sono realizzati dall'Associazione temporanea di 13 organismi formativi accreditati dalla Regione denominata Effe.Pi.

L'Associazione, individuata dalla Regione a seguito di un Avviso pubblico, garantisce la programmazione e la realizzazione su tutto il territorio regionale dei percorsi triennali/quadriennali relativi alle figure ed ai profili previsti dal citato *Repertorio*. I percorsi di IeFP possono essere realizzati, in regime sussidiario, anche dagli Istituti Professionali di Stato che si sono resi disponibili ad attivare una tale offerta formativa.

parte degli IP si realizza, nell'anno 2011-2012, unicamente nella modalità di tipo complementare (Tipologia B), riservando alla Regione la possibilità di sperimentare, a partire dagli anni successivi (v. anche Tab. 5), alcuni percorsi di tipo integrativo (di cui alla Tipologia A) per studenti iscritti a percorsi quinquennali degli IP, interessati a conseguire, al termine del terzo anno, anche il titolo di qualifica dei percorsi IeFP¹².

Tabella 4 - Piano annuale di formazione "sussidiaria" - Regione Friuli Venezia Giulia 2011-2012

PROVINCE	N. interventi approvati	N. Interventi avviati	N. IP (int. approvati)	N. IP (avvio)	n. allievi previsti	n. allievi avviati
GORIZIA	0	0	0	0	0	0
PORDENONE	3	2	2	2	43	35
TRIESTE	0	0	0	0	0	0
UDINE	20	13	6	6	251	247
TOTALE	23	15	8	8	294	282

Tabella 5 - Piano offerta formazione IeFP "sussidiaria" triennio 2012-2015 Regione Friuli Venezia Giulia

PROVINCE	N. interventi approvati	N. ipotesi di avvio	N. IP (int. approvati)	n. interventi TIPOLOGIA A (integrativi)	n. interventi TIPOLOGIA B (complementari)
GORIZIA	0	0	0	0	0
PORDENONE	8	2	4	1	1
TRIESTE	0	0	0	0	0
UDINE	15	10	6	6	2

Nelle Linee Guida della Regione Friuli Venezia Giulia (2012, p. 15), vengono indicate anche alcune modalità per favorire il più possibile il passaggio degli allievi fra i diversi sistemi formativi, autorizzando le singole strutture formative titolari di percorsi di IeFP a stipulare specifiche intese con Istituti

¹² Accordo approvato con DGR 27 dd 20.05.2011. Con l'Intesa tra Ufficio Scolastico Regionale del Friuli Venezia Giulia e la Regione Fvg del 08.06.2011, si conviene di attuare delle misure di accompagnamento a supporto dei percorsi di formazione in regime sussidiario, a favore delle istituzioni scolastiche per l'anno 2011-2012; al fine di garantire un'offerta formativa complessiva coerente con gli standard minimi regionali, di individuare soluzioni pedagogiche e amministrative finalizzate ad agevolare i passaggi degli studenti tra sistemi, il riconoscimento dei crediti e delle competenze. A tal fine viene anche istituito un Tavolo Regionale di Coordinamento composto da membri designati da ambedue le istituzioni Regione eUSR.

scolastici e professionali, al fine di riconoscere crediti formativi, percorsi coerenti per indirizzo e, nell'eventualità, prevedere anche specifici percorsi di integrazione extracurricolare per agevolare gli stessi allievi.

Al fine di favorire una maggiore coerenza complessiva tra i percorsi di IeFP erogati da istituzioni scolastiche statali e organismi formativi non statali accreditati, la Regione e l'USR hanno coinvolto per ogni percorso sussidiario un Comitato Tecnico Scientifico che, insieme ai delegati dell'IeFP, si riunisce periodicamente sia per sostenere una formazione specifica per gli operatori coinvolti, sia per monitorare le iniziative in atto, le problematiche esistenti, la reciprocità sugli standard di competenza da raggiungere.

Per il triennio 2012-2015, a seguito della verifica di disponibilità degli IP a livello regionale da parte dell'USR, in accordo con la Regione, il numero di percorsi formativi per il triennio è sceso a 10, con 3 soli percorsi di tipo complementare (*tipologia B*) e 7 percorsi integrativi (*tipologia A*), in controtendenza rispetto al precedente anno.

Va rilevato che detta scelta incontra le esigenze delle scuole IP e di alcune loro specificità; infatti, detti percorsi formativi sperimentali (*tipologia A*) non sono presenti ad oggi nel quadro complessivo dell'offerta formativa di prossimo avvio, andando quindi ad implementare un cambiamento nel piano formativo IeFP regionale.

■ Questioni aperte e conclusioni

Da una prima previsione, nelle Regioni prese in esame, sembra che per l'a.s. 2012-2013, sul totale degli alunni iscritti al 1° anno nelle scuole di secondo grado, all'interno del sistema IeFP, la percentuale sia in significativo aumento.

A fronte di un quadro nazionale non certo confortante (in molte Regioni, siamo all'anno zero; si pensi che in 11 Regioni la percentuale di iscritti al primo anno nel sistema IeFP risulta inferiore all'1%), entrambe le Regioni analizzate presentano una presenza consistente di percorsi di IeFP e un avvio di applicazione della riforma sull'offerta formativa di tipo sussidiario complementare, mentre solo in Friuli Venezia Giulia l'offerta formativa integrativa comincia a rivelarsi appetibile per alcuni IP statali, che intravedono in essa l'opportunità di offrire agli studenti e alle famiglie percorsi aggiuntivi agli esistenti. Questa scelta, peraltro ancora solo dichiarata come possibile sperimentazione per il prossimo anno, segnala qualche problema sul versante della recente riforma degli Istituti professionali. Esiste infatti il rischio che, come avvenuto in altre Regioni, gli IP siano tentati di vedere nell'integrazione con l'IeFP la possibilità di riprodurre per i propri studenti la terminalità a fine

triennio persa con il superamento del vecchio ordinamento (che prevedeva appunto una qualifica triennale) e riorganizzando il curriculum su due periodi didattici (3+2), anziché sui 3 periodi (2+2+1) previsti dal nuovo ordinamento, snaturando così di fatto la riforma stessa (cfr. Giuliani, 2012, p. 172)¹³.

Le esperienze delle Regioni Veneto e Friuli Venezia Giulia appaiono comunque presentare consistenti vantaggi nell'applicazione della riforma con l'offerta sussidiaria di tipo complementare¹⁴. Anche la ricerca di una sinergia tra istituzioni in capo al Miur e organismi che fanno capo alle Regioni sembra animata da uno spirito costruttivo. Questo percorso sembra sostenere una logica che anche la Iuvone (2012, p. 40) suggerisce: la necessità di realizzare un sistema di competenze legislative integrate, che superi l'annosa antinomia tra formazione professionale statale e formazione professionale di esclusiva competenza regionale, prevedendo un efficace coordinamento. La centralità dell'istruzione e della formazione, scrive la Giuliani (2012, p. 171), non può che radicarsi su una peculiare filiera regionale per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione/diritto-dovere, capace di offrire percorsi educativi orientati al mondo del lavoro e rispondenti ai fabbisogni del tessuto produttivo locale.

In tal senso le scelte operate nelle Regioni del Veneto e del Friuli Venezia Giulia, con un'attenta programmazione, che cerca di tener conto delle esigenze territoriali e delle specificità delle istituzioni formative e scolastiche, e con un impegno congiunto e continuo di monitoraggio da parte di Uffici Scolastici Regionali e Direzioni Regionali della Formazione, appaiono muoversi nella direzione di un consolidamento e di uno sviluppo dei due sottosistemi e di un arricchimento delle opportunità formative.

Bibliografia

BETTONI C. - COLAVITA C. (2011), *La sussidiarietà tra istituti professionali statali e centri professionali*, in *Formamente*, n. 1, p. 16.

DESCO G. (2011), *Le Linee guida MIUR per il raccordo tra gli Istituti Professionali e l'Istruzione e Formazione Professionale*, in *Formamente*, n. 1, p. 15.

¹³ A questo si aggiunge che l'attuale quadro di difficoltà economico-finanziarie rischia di indurre molte Regioni a potenziare l'offerta formativa sussidiaria, integrativa o complementare che sia. Nelle Regioni indagate, il ricorso agli IP per l'erogazione di parte dell'offerta formativa di IFP, risulta ancora limitato. Il rischio è però che, spinte dalla crisi economica, ad incentivare questa tipologia di offerta formativa, che non pesa sulle casse regionali, le Regioni operino di fatto per uno smantellamento dell'offerta ordinaria di IeFP in capo alle Regioni stesse.

¹⁴ Qualche riflessione andrebbe fatta sulla distribuzione territoriale dell'offerta formativa. Si tratta di interrogarsi se effettivamente l'intervento sussidiario degli IP garantisce l'organicità dell'offerta formativa sul territorio regionale.

- GIULIANI L. (2012), *Accreditamento delle strutture formative. Prima messa a regime nel sistema IeFP*, «Rassegna CNOS», n. 1, pp. 151-176.
- 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)*, in Scienze dell'Amministrazione Scolastica n. 1, pp. 39-43.
- 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.dirpresidi.org/download/article/556/focus_iscrizioni_as_2012_2013.pdf [accesso 15 aprile 2012].
- TACCONI G. - GOLA G. (2012), *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. Presentazione di un progetto di ricerca*, «Rassegna CNOS» n.1, pp. 127-136.
- TACCONI G. (2011a), *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano.
- TACCONI G. (2011), *Tra rassegnazione ed ostinazione: logiche di intervento con i ragazzi dell'Istruzione e formazione professionale*, «Rivista Lasalliana», 78/2, pp. 229-242 [in: http://www.univr.it/documenti/AllegatiOA/allegatooa_7696.pdf].
- REGIONE FRIULI VENEZIA GIULIA - Direzione centrale Lavoro, Formazione, Commercio, Pari Opportunità - Servizio Programmazione e gestione interventi formativi (2012), *Linee guida per la realizzazione dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale Gli standard regionali*, versione Febbraio 2012, reperibile in: http://www.regione.fvg.it/rafvig/export/sites/default/RAFVG/AT16/ARG2/allegati/IFP_-_2012_-_513_DGR_approvazione_linee_guida_.pdf.
- REGIONE FRIULI VENEZIA GIULIA - Direzione centrale Lavoro, Formazione, Commercio, Pari Opportunità - Servizio Programmazione e gestione interventi formativi (2012), *Percorsi triennali di istruzione e formazione professionale (IeFP), Rapporto di Monitoraggio a.f. 2010/2011* (report non pubblicato).

Valori di spesa storica, standard di costi unitari e costi standard della IeFP iniziale

GIULIO M. SALERNO¹

1. I costi della IeFP iniziale: una questione da affrontare

Con l'avvio, ormai a regime, dei percorsi triennali della IeFP all'interno del sistema nazionale di istruzione e formazione, il problema dei costi diventa sempre più un elemento cruciale per consentire piena efficacia a questa offerta educativa. Come noto, la competenza in materia è di spettanza regionale ed è altrettanto risaputo che in alcune Regioni non solo le attività proprie dell'Istruzione e Formazione Professionale sono trascurate, se non addirittura ostacolate dalle pubbliche istituzioni, ma è impedita in concreto anche la IeFP iniziale, cioè quello specifico ambito operativo che, come meglio vedremo tra poco, è rivolto all'erogazione di un servizio di rilievo pubblico che è collegato a "livelli essenziali di prestazioni" che devono essere garantiti a favore dell'intera cittadinanza. Nelle Regioni ove, viceversa, si sta finalmente dando attuazione al sottosistema della Istruzione e Formazione Professionale, e dunque anche alla IeFP iniziale, l'efficacia delle politiche pubbliche regionali deve confrontarsi con la delicatissima questione delle risorse finanziarie.

È evidente, infatti, che la IeFP iniziale è concretamente attuabile soltanto qualora sia presente un regime delle risorse finanziarie che consenta l'erogazione del corrispondente servizio pubblico da parte dai soggetti che attualmente sono in grado di offrirlo, vale a dire le istituzioni formative del privato

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

sociale. Proprio su queste ultime, infatti, in virtù del principio di sussidiarietà orizzontale garantito dalla Costituzione (art. 118, u.c.), grava per lo più il compito di provvedere all'erogazione del servizio di interesse generale in questione, in mancanza di apposite strutture pubbliche a ciò espressamente qualificate. Ma è chiaro che, in assenza di adeguate risorse finanziarie destinate a questo scopo, la concreta attuazione della IeFP iniziale, anche là dove sia consentita in astratto dalle norme statali e regionali, sarebbe messa gravemente in pericolo. Ciò costituirebbe un esito assai deprecabile, perché vorrebbe dire negare l'erogazione di un servizio di rilievo pubblico che, alla luce di quanto stabilito dalle leggi dello Stato, deve essere offerto in condizioni di eguaglianza sull'intero territorio nazionale. In particolare, va ricordato che, dopo le modifiche introdotte nella Costituzione dalla legge costituzionale n. 3 del 2001 e a seguito dell'approvazione della legge delega n. 53/2003 e dei relativi decreti legislativi nn. 76 e 226 del 2005, la IeFP è, a pieno titolo, parte costitutiva del complessivo assetto del "*Sistema educativo di Istruzione e Formazione*" italiano. Dal punto di vista della nuova distribuzione delle competenze tra Stato e Regioni, risultante dalla predetta riforma costituzionale del 2001, la IeFP è quello specifico ambito – o sottosistema – dell'istruzione che da un lato è riservato all'esclusiva competenza delle Regioni (come riconosciuto espressamente dall'art. 117, comma 3, Cost.), dall'altro lato è soggetto al rispetto di taluni canoni stabiliti in via generale dallo Stato, in particolare circa le norme sui "*livelli essenziali delle prestazioni*" (i cosiddetti LEP) che devono essere garantiti in pari modo sull'intero territorio nazionale in virtù di quanto dettato con legge statale ai sensi dell'art. 117, comma 2, lett. m, Cost. Più esattamente, tenuto conto di quanto previsto dalla legge n. 296 del 2006 (la legge finanziaria per il 2007), dall'art. 13 della legge n. 40 del 2007 e dall'art. 64 della legge n. 133 del 2008, l'assetto del secondo ciclo di Istruzione e Formazione è costituito da due (sotto)sistemi: quello dell'*Istruzione Secondaria Superiore*, che è articolato nei Licei, negli Istituti tecnici e negli Istituti professionali – dove agiscono istituzioni scolastiche di competenza statale o paritaria – e quello dell'*Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)*, di competenza delle Regioni, che è articolato nei percorsi formativi di IeFP triennali e quadriennali e nei percorsi formativi in apprendistato, percorsi ove si procede anche all'espletamento del diritto-dovere all'istruzione e formazione. In tutti questi ambiti da ultimo citati, va detto, agiscono per lo più le istituzioni formative accreditate del privato sociale, alle quali si sono recentemente affiancati, secondo un'interpretazione piuttosto discutibile del principio di sussidiarietà, gli Istituti Professionali di Stato per i percorsi triennali.

Ma a chi spetta trovare le risorse necessarie per consentire di soddisfare la domanda individuale all'erogazione dell'attività formativa della IeFP iniziale

che rientra, come appena ricordato, nel predetto diritto-dovere all'istruzione e formazione? È di chiara evidenza che, trattandosi di una prestazione che corrisponde all'assolvimento di un diritto-dovere, il costo dei relativi percorsi formativi non può gravare su coloro che richiedono e fruiscono di tale servizio. Ed allora spetta alle pubbliche autorità competenti il compito di reperire le risorse finanziarie necessarie per l'erogazione di questo servizio educativo a favore di tutti coloro che lo richiedono, assicurando condizioni di efficienza nell'espletamento del servizio medesimo e ponendo su un piano di parità coloro che intendono offrire l'attività formativa in questione. Infatti, sempre poiché trattasi di una prestazione collegata ad un servizio pubblico inerente ad un diritto-dovere di cittadinanza, vanno assicurati per un verso il principio di universalità nell'accesso a tale offerta formativa, e per altro verso il principio di eguaglianza nell'individuazione delle istituzioni formative del privato sociale che intendono procedere all'approntamento delle attività in questione.

Il compito di reperire le risorse spetta innanzitutto alle Regioni, in quanto esse sono le istituzioni titolari della funzione legislativa esclusiva in materia e della conseguente funzione di determinare l'assetto delle relative competenze amministrative. Ma il problema delle risorse finanziarie coinvolge anche lo Stato, in quanto trattasi del soggetto di "ultima istanza" cui spetta garantire, anche in via sostitutiva, il concreto rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni relativi ai diritti civili e sociali che vanno assicurati su tutto il territorio nazionale (cfr. art. 120 Cost.). E infine non va trascurato, sul punto, il ruolo degli enti locali, nella misura in cui questi siano titolari di competenze attribuite dalla legge – in specie da quella regionale – nell'ambito in questione (art. 119 Cost.).

D'altro canto, le risorse finanziarie non possono essere sprecate, né utilizzate in modo scorretto; è necessario, infatti, rispettare il principio costituzionale del buon andamento (art. 97 Cost.), principio in base al quale, come sottolineato più volte dalla Corte costituzionale, soprattutto a partire dagli anni Novanta, tutte le amministrazioni pubbliche sono tenute ad organizzarsi e ad agire in modo da impiegare e da destinare le risorse – anche finanziarie – disponibili nel rispetto dei canoni di efficacia e di efficienza. Tanto più che, alla luce della recente modifica apportata alla Costituzione, soprattutto per assicurare il rispetto degli obblighi di natura finanziaria assunti in sede europea, l'azione amministrativa di tutti i poteri pubblici è adesso complessivamente subordinata al rispetto del principio dell'equilibrio di bilancio (art. 97 Cost. come modificato dalla legge cost. n. 1 del 2012), e dunque alla tendenziale corrispondenza tra le entrate e le uscite. E ciò varrà espressamente anche nei riguardi delle autonomie territoriali, e dunque pure nei confronti delle Regioni e degli enti locali, ossia nei riguardi delle pubbliche istituzioni che sono diretta-

mente coinvolte nell'esercizio delle competenze relative al sottosettore dell'istruzione e formazione professionale e dunque anche nell'ambito specifico della IeFP iniziale.

Insomma, se la difficile situazione finanziaria del Paese già impone in via generale stringenti vincoli all'azione dello Stato e delle autonomie territoriali, vincoli che sono specificati annualmente nella manovra di bilancio e nel conseguente patto di stabilità interno, anche in connessione con gli obblighi di rientro dal debito pubblico accumulatosi negli anni, i soggetti che agiscono nella IeFP iniziale non possono sottrarsi dall'impegno di utilizzare con correttezza e responsabilità le somme che vengono rese disponibili dalle pubbliche autorità. Ma è altrettanto vero che queste ultime – sia lo Stato, sia gli enti territoriali a vario titolo competenti in materia di istruzione e formazione – non possono venir meno all'obbligo di concorrere ad assicurare le condizioni materiali, e dunque anche quelle finanziarie, necessarie e sufficienti affinché le istituzioni formative del privato sociale possano svolgere quella funzione di rilievo pubblico che è loro riconosciuta sulla base della Costituzione e delle leggi.

Ed allora il problema dei costi della IeFP iniziale non può non concentrarsi nella ricerca del costo "giusto", quello cioè che corrisponde al finanziamento che può essere richiesto alle pubbliche autorità competenti – e, dunque, per il tramite di queste, all'intera collettività – affinché il corrispondente servizio educativo sia concretamente reso erogabile dalle istituzioni formative a favore dei giovani rispettando i canoni dell'equità e dell'efficienza. Per equità ed efficienza qui si intende che il finanziamento deve consentire l'erogazione del servizio pubblico formativo nelle attuali condizioni del contesto economico e sociale, certo senza dare luogo ad un indebito arricchimento, ma comunque riconoscendo il compenso necessario per rifondere le spese corrispondentemente sostenute dalle istituzioni formative accreditate e dunque a permettere la prosecuzione delle attività educative svolte secondo canoni di correttezza e responsabilità. La ricerca del costo *standard* non implica, pertanto, la sottomissione, più o meno esplicita, ad istanze "efficientistiche" che mirano in vero a ridurre il livello quantitativo e qualitativo dell'offerta educativa. Ben diversamente, significa sapere affrontare anche nel settore dell'istruzione che più si collega al mondo del lavoro, una sfida cruciale che è imposta a tutta la nostra collettività, quella cioè di utilizzare nel miglior modo possibile, e dunque responsabilmente e nel rispetto degli imprescindibili canoni di efficienza, correttezza e qualità, le risorse finanziarie che si rendono disponibili.

Tale sfida, a ben vedere, deve essere affrontata dalla IeFP iniziale anche per la convergente azione di due fattori distinti, ma sovrapposti: da un lato, il cosiddetto federalismo fiscale, cioè quel processo di decentramento delle competenze statuali che, in materia di reperimento ed impiego delle risorse finan-

ziarie a favore delle autonomie territoriali, ha previsto il ricorso al calcolo dei costi *standard* in relazione alla determinazione del finanziamento che si intende garantire a tutte le Regioni per l'assolvimento di determinate funzioni collegate a livelli essenziali delle prestazioni da assicurare in modo omogeneo sull'intero territorio nazionale; e dall'altro lato i vincoli derivanti dal rapporto con l'Unione europea, in quanto quest'ultima richiede che l'impiego dei fondi europei sia effettuato nell'osservanza di canoni predeterminati, tra i quali spicca anche il riferimento a "standard di costi unitari". Vedremo adesso come e in quale misura entrambi questi processi si riferiscano anche alla IeFP iniziale.

2. I valori di spesa storica e i costi standard della IeFP iniziale nel federalismo fiscale

Circa i costi standard in riferimento al processo del federalismo fiscale, in via generale, alla luce della ripartizione delle competenze stabilita nell'attuale Costituzione, le Regioni godono dell'autonomia finanziaria – di entrata e di spesa – necessaria per esercitare le funzioni loro spettanti. Tale autonomia finanziaria, come noto, dovrà essere compiutamente determinata sulla base dei principi stabiliti in via generale dalla legge delega n. 42 del 2009 (la legge sul cd. federalismo fiscale) e successivamente specificati dai conseguenti decreti legislativi di attuazione. Tra questi ultimi, va ricordato, in particolare, il decreto legislativo 6 maggio 2011, n. 68 sull'autonomia di entrata delle Regioni, che interessa anche le modalità di finanziamento della IeFP. Infatti nell'art. 14 (intitolato "Classificazione delle spese regionali"), si dispone che: "1. Le spese di cui all'articolo 8, comma 1, lettera a), numero 1), della citata legge n. 42 del 2009 sono quelle relative ai livelli essenziali delle prestazioni nelle seguenti materie: a) sanità; b) assistenza; c) istruzione; d) trasporto pubblico locale, con riferimento alla spesa in conto capitale; e) ulteriori materie individuate in base all'articolo 20, comma 2, della citata legge n. 42 del 2009". Inoltre, nel successivo art. 15, comma 5 (intitolato "Fase a regime e fondo perequativo"), si precisa che: "5. È istituito, dall'anno 2013, un fondo perequativo alimentato dal gettito prodotto da una compartecipazione al gettito dell'IVA determinata in modo tale da garantire in ogni regione il finanziamento integrale delle spese di cui all'articolo 14, comma 1. Nel primo anno di funzionamento del fondo perequativo, le suddette spese sono computate in base ai valori di spesa storica e dei costi standard, dove stabiliti; nei successivi quattro anni devono gradualmente convergere verso i costi standard. Le modalità della convergenza sono stabilite con decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, su proposta del Ministro per

i rapporti con le regioni e per la coesione territoriale, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze, d'intesa con la Conferenza Stato-Regioni e previo parere delle Commissioni della Camera dei Deputati e del Senato della Repubblica competenti per i profili di carattere finanziario. Allo schema di decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri è allegata una relazione tecnica concernente le conseguenze di carattere finanziario (...)".

Qualche precisazione appare allora necessaria. In primo luogo, come già ricordato, va riconosciuto che la IeFP rientra ormai a pieno titolo nel settore della "istruzione", e dunque anche la IeFP è interessata dalle modalità di finanziamento previste dai predetti articoli del d.lgs. n. 68 del 2011. Inoltre, come è stato finalmente riconosciuto dalla vigente legislazione pur dopo qualche tentennamento, la IeFP concorre, proprio con particolare riferimento alle attività educative attinenti alla educazione iniziale dei giovani, all'erogazione dei *"livelli essenziali delle prestazioni"* in relazione all'assolvimento dell'obbligo di istruzione fino al 16° anno di età (art. 1, comma 622, della legge n. 296 del 2006) e del diritto-dovere di istruzione e formazione fino al 18° anno di età (decreti legislativi nn. 76 e 226 del 2005). Infatti, proprio in tal senso, la legge n. 133 del 6 agosto 2008, dispone nell'art. 64, comma 4-bis, che *"l'obbligo di istruzione si assolve anche nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale di cui al Capo III del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, e, sino alla completa messa a regime delle disposizioni ivi contenute, anche nei percorsi sperimentali di Istruzione e Formazione Professionale di cui all'art. 1, comma 624 della legge 27 dicembre 2006, n. 296"*.

Da quanto detto, risulta pertanto che le prestazioni erogate nei percorsi della IeFP costituiscono adempimento dei *"livelli essenziali delle prestazioni"* nella materia dell'istruzione, anche ai sensi del predetto art. 14 del decreto legislativo. Ne consegue allora che tali prestazioni devono essere calcolate tra le spese regionali di cui dovrà essere garantito il finanziamento integrale per l'appunto *"a costi standard"* se stabiliti, ovvero con riferimento ai *"valori della spesa storica"*, mediante l'accesso all'apposito fondo perequativo disciplinato nell'art. 15, comma 5 dello stesso decreto legislativo. Appare dunque necessario che nel decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri richiamato nell'art. 15, comma 5, si tenga conto dei *"valori di spesa storica"* anche relativi ai livelli essenziali delle prestazioni che sono erogate nell'ambito dell'IeFP iniziale – ovviamente con riferimento alle Regioni ove quest'ultima è concretamente attivata –, e si preveda la convergenza di questi *"valori di spesa storica"* verso *"costi standard"* opportunamente definiti in modo da consentire il finanziamento necessario per l'erogazione delle prestazioni in questione secondo criteri di efficienza.

A ciò si aggiunga che nello stesso decreto legislativo n. 68 del 2011 si pre-

vede che dal 2013 siano soppressi tutti i trasferimenti statali di parte corrente alle Regioni *“aventi carattere di generalità e permanenza e destinati all’esercizio delle competenze regionali, ivi compresi quelli finalizzati all’esercizio delle funzioni da parte di Province e Comuni”* (art. 7, comma 1). E nel comma 2 dell’art. 7 si prevede che *“con decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, adottato, sulla base delle valutazioni della Commissione tecnica paritetica per l’attuazione del Federalismo Fiscale ovvero, ove effettivamente costituita, della Conferenza permanente per il coordinamento della finanza pubblica, entro il 31 dicembre 2011, su proposta del Ministro dell’economia e delle finanze, di concerto con il Ministro per le riforme per il Federalismo e con il Ministro per i rapporti con le Regioni e per la coesione territoriale, sentita la Conferenza unificata e previo parere delle Commissioni della Camera dei Deputati e del Senato della Repubblica competenti per i profili di carattere finanziario, sono individuati i trasferimenti statali di cui al comma 1. Con ulteriore decreto adottato con le modalità previste dal primo periodo possono essere individuati ulteriori trasferimenti suscettibili di soppressione. Allo schema di decreto del Presidente del Consiglio dei ministri è allegata una relazione tecnica concernente le conseguenze di carattere finanziario”*. In estrema sintesi, considerato quanto detto prima, deve ritenersi che nell’apposito decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri cui spetterà individuare i trasferimenti soppressi, andranno considerati anche i trasferimenti attualmente disposti in sede ministeriale nei confronti della IeFP iniziale, in modo che anche questa *“spesa storica”* sia poi tenuta in considerazione ai fini della determinazione del fondo perequativo da distribuire tra le Regioni ai sensi del citato art. 15, comma 5 del decreto.

Sul punto, va aggiunto che sino ad oggi i percorsi della IeFP iniziale di competenza delle Regioni sono stati sostenuti finanziariamente da risorse statali, regionali e comunitarie. Ma, proprio con riferimento alle risorse statali, va ricordato che le risorse del MIUR sono state sopprese a partire dall’anno 2009, mentre le risorse del MLPS rimangono al momento le uniche risorse ministeriali a sostegno dei percorsi di IeFP di competenza delle Regioni. Si tratta, in particolare, del cosiddetto fondo per *“l’obbligo formativo”* che è annualmente ripartito tra le Regioni. Le altre fonti di finanziamento sono quindi essenzialmente quelle che le Regioni determinano nell’esercizio della loro autonomia di spesa, per lo più quali strumenti di cofinanziamento delle somme che provengono dall’Unione europea e dai relativi Fondi, e in specie del FSE. Ad esempio, nella Regione Piemonte le risorse rese disponibili per tutta la IeFP – ivi compresa quella iniziale collegata all’assolvimento del diritto-dovere all’istruzione – per il triennio 2011-2013 è stata fissata in ottanta milioni di euro, di cui 12 sono tratti dal FSE, poco più di 23 milioni derivano da fondi statali e la somma restante proviene dal bilancio regionale.

La determinazione dei “valori di spesa storica” della IeFP iniziale è una questione non facile da affrontare e sulla quale è necessario qualche preliminare riflessione di metodo.

Innanzitutto, l’individuazione dei “valori di spesa storica” non può essere effettuata facendo una semplice somma delle somme impegnate, ovvero di cui sia stata accertata la spesa nell’ambito delle disponibilità finanziarie delle istituzioni pubbliche nazionali competenti – come detto, quelle statali, regionali e degli enti locali – in relazione alla IeFP complessivamente intesa. Infatti, come detto sopra, la copertura delle spese necessarie per attivare i percorsi della IeFP iniziale avviene di norma mediante l’erogazione di finanziamenti a favore dei soggetti che erogano il servizio pubblico in questione, utilizzando una parte delle risorse che provengono dallo Stato o dall’Unione europea per le politiche formative e alle quali si aggiungono risorse autonomamente individuate dalle Regioni. Ma è evidente che dalla predetta somma delle risorse di provenienza europea, statale e regionale relative all’intero sottosettore della IeFP non si avrebbe alcuna indicazione idonea a quantificare la spesa pubblica concretamente effettuata in relazione alle prestazioni erogate nell’ambito delle Regioni che hanno attivato la IeFP iniziale. Dunque, per determinare “i valori di spesa storica” ai fini del calcolo del conseguente finanziamento integrale che sarà assicurato a ogni Regione che ha attivato la IeFP iniziale – e conseguentemente per determinare i costi *standard* cui far convergere i predetti “valori di spesa storica” –, è necessario partire dal basso, cioè individuare l’ammontare complessivo dei costi che sono stati effettivamente sostenuti dalle istituzioni pubbliche per l’erogazione del servizio della IeFP iniziale.

In particolare, in ragione della specifica connotazione dell’assetto della IeFP iniziale, per l’individuazione di tale ammontare occorre tener conto di due distinte tipologie di costi, quelli per così dire istituzionali e quelli funzionali. I primi, cioè i costi istituzionali, sono quelli direttamente sostenuti dalle istituzioni pubbliche – per lo più le autonomie territoriali – nello svolgimento dei compiti loro propri di programmazione, di regolazione, e di vigilanza delle attività della IeFP iniziale (ad esempio, i compiti attinenti alla disciplina del settore, all’accreditamento delle istituzioni formative, ai controlli sulla rendicontazione, alle verifiche sulla qualità dei servizi, etc.). Per l’accertamento e la quantificazione di tali costi è necessario ricorrere all’esame delle voci di bilancio delle rispettive amministrazioni competenti in materia – dunque, considerando non solo la Regione, ma anche gli enti locali, tenuto conto del fatto che gran parte delle discipline regionali attribuiscono consistenti funzioni soprattutto alle Province –, e così procedere all’individuazione dei costi degli apparati che operano nel settore della IeFP iniziale. Si tratta di un processo definitivo non facile, ma che, a tacer d’altro, può essere senz’altro svolto nell’am-

bito di quel procedimento di individuazione dei costi delle funzioni fondamentali degli enti locali che è in corso di svolgimento nell'ambito del cd. federalismo fiscale.

Circa i costi funzionali, essi sono quelli inerenti all'erogazione delle prestazioni educative proprie della IeFP iniziale, e che dunque corrispondono ai finanziamenti destinati dalle pubbliche amministrazioni alle istituzioni formative – che sono espressione, come detto, del privato sociale – che provvedono concretamente all'organizzazione e alla gestione dei percorsi dell'istruzione e formazione professionale in regime di diritto-dovere. Poiché il calcolo dei “valori della spesa storica” costituisce la base per la determinazione del fabbisogno garantito a ciascuna Regione e per la futura individuazione dei costi *standard*, cioè considerati coerenti con l'erogazione di un determinato servizio pubblico in condizioni di efficienza, occorre commisurare tali finanziamenti rispetto al servizio effettivamente erogato, cioè bisogna determinare la quota del finanziamento pubblico corrispondente a unità di prestazioni che siano oggettivamente determinabili e comparabili. Nel nostro caso, poiché le prestazioni consistono nell'erogazione del servizio formativo che è offerto nell'ambito dei percorsi della IeFP iniziale, è allora ragionevole individuare “i valori di spesa storica” nei costi che le pubbliche autorità sostengono per consentire che le istituzioni formative offrano a ciascun frequentante dei predetti percorsi lo svolgimento di un'intera annualità ovvero di una singola ora di attività educativa.

A tal proposito, non va negato che nella determinazione di tali “valori di spesa storica” influiscono numerosi variabili. Innanzitutto, i costi sono assai differenti a seconda del contenuto educativo che è proprio di ciascun percorso formativo – in connessione alla figura di operatore professionale cui esso è destinato –, e quindi delle strutture residenziali, dei laboratori professionali, del personale qualificato, dei materiali didattici, delle attività extracurricolari, o ancora dei tirocini o dei cd. potenziamenti, che vanno di volta in volta impiegati. Inoltre, non soltanto è variabile il numero delle ore che è di volta in volta previsto per ciascuna annualità di corso, ma vi sono talora anche specifici riconoscimenti finanziari destinati alle attività di recupero della dispersione scolastica oppure per la presenza di allievi con disabilità. Tutto ciò dovrebbe imporre di distinguere il calcolo dei costi in relazione a ciascuna tipologia di percorso formativo; ma in questa sede un tale livello di specificazione non è applicabile, anche considerata la frammentazione dell'attuale quadro dell'offerta formativa. Dunque, qui ci si limiterà a tenere conto del numero di ore che è previsto per la prima annualità dei percorsi triennali, anche perché frequentemente per tale annualità è previsto un numero di ore e conseguentemente un ammontare di finanziamenti differenziati rispetto alle restanti due annualità.

In secondo luogo, le metodologie di finanziamento tra le varie Regioni che hanno attivato la IeFP a regime sono tra loro piuttosto diverse; si pensi, ad esempio, al caso della “dote” che è impiegata in Lombardia, così distinguendosi dalle altre Regioni ove si applica il metodo del finanziamento pubblico cui accedono le strutture formative che concorrono all’erogazione dei percorsi e che sono individuate mediante appositi bandi. I corsi della IeFP iniziale, poi, sono talora sostenuti dalle Regioni con un finanziamento annuale definito complessivamente per ciascun corso, oppure distinguendo tra una quota di finanziamento per il corso e una quota di finanziamento collegata al numero di allievi (numero che è collegato, a seconda dei casi, agli allievi “effettivi”, calcolati secondo una percentuale minima di frequenza, oppure a una media di allievi per classe, oppure ancora a una soglia minima di allievi al di sotto della quale il finanziamento non viene riconosciuto). Alcune volte, poi, i finanziamenti si differenziano nell’ambito dello stesso percorso triennale a seconda dell’annualità, in genere in senso decrescente. Infine, può aggiungersi un’ulteriore tendenza che si è manifestata nel corso degli ultimi anni e che già risulta dalla programmazione della finanza regionale dei prossimi anni, ovvero che i finanziamenti pubblici sono andati complessivamente decrescendo, a testimonianza ulteriore della sempre più difficile sostenibilità finanziaria delle prestazioni erogate dalle istituzioni formative in regime di sussidiarietà. Inoltre, anche per quanto riguarda l’esperienza più recente e tendenzialmente più omogenea – quella cioè della IeFP iniziale che è partita “a regime” dal 2011 – i dati disponibili riguardano processi educativi distinti, in quanto, accanto ai percorsi triennali a regime, in alcune realtà regionali la IeFP è destinataria di corsi biennali nell’ambito di percorsi triennali integrati (ove operano cioè congiuntamente gli istituti scolastici e le istituzioni formative), ovvero sono ancora attivati semplici percorsi biennali. Dunque, in questa sede, per evidenti ragioni di omogeneità si procederà a considerare l’ammontare massimo di finanziamento erogabile dalle pubbliche istituzioni in relazione alla prima annualità dei percorsi triennali.

Riassumendo, considerata la presenza di queste numerose variabili e anche tenuto conto di quanto si dirà in seguito circa gli “standard di costi unitari” che si stanno applicando in alcune realtà regionali in connessione ai finanziamenti europei, la necessità di offrire un quadro sufficientemente oggettivo e verificabile dei costi funzionali relativi alla IeFP iniziale, suggerisce di utilizzare i seguenti parametri. In primo luogo, il finanziamento regionale sarà quantificato con riferimento a quanto destinato in ciascuna Regione alla prima annualità dei percorsi triennali (o dei percorsi triennali integrati) che sono erogati dalle istituzioni formative del privato sociale in regime di sussidiarietà a partire dal 2011. Dunque non si terrà conto di offerte formative del tutto di-

verse da quelle che sono proprie dei percorsi triennali rivolti all'acquisizione di una qualifica nell'ambito del diritto-dovere di istruzione e formazione. In secondo luogo, sebbene in ciascuna realtà regionale si prevedano discipline differenziate circa le soglie minime e massime di partecipazione ai singoli percorsi, si può individuare un numero medio di venti frequentanti per corso, un numero cioè che generalmente è considerato congruo per il corretto svolgimento delle attività formative in questione. Sulla base di questa partecipazione presuntivamente congrua, dunque, si calcolerà il costo "per allievo" della prima annualità dei percorsi triennali. In terzo luogo, dato che la prima annualità dei predetti percorsi non presenta sempre lo stesso numero di ore, si procederà a determinare il costo orario per allievo tenendo conto, volta per volta, del numero di ore specificamente previsto da ciascuna Regione per la prima annualità dei percorsi triennali (ovvero per la prima annualità offerta dalle istituzioni formative nell'ambito dei percorsi triennali integrati). Su queste basi, dunque, si indicherà per ciascuna Regione, il *costo annuale per allievo*, cioè il finanziamento regionale collegato all'erogazione del servizio di istruzione e formazione nella prima annualità dei percorsi triennali in relazione a ciascun allievo frequentante a partire dal 2011, e conseguentemente, in relazione al numero di ore della predetta prima annualità, il *costo orario per allievo*.

Queste somme rappresentano, pur con tutte le cautele ed avvertenze sopra riportate, e considerato il quadro ancora frammentato che è offerto dalle singole Regioni, "i valori di spesa storica" da cui, a nostro avviso, è possibile partire per definire, dal punto di vista funzionale, i costi *standard* della IeFP iniziale, quelli cioè che determineranno l'ammontare del fabbisogno per l'appunto "a costi *standard*", e comunque il finanziamento che dovrà essere garantito alle Regioni ove è attivata la IeFP iniziale, in quanto considerato coerente con l'erogazione di questo servizio di IeFP secondo i LEP previsti dalla legge. A tal proposito, va nuovamente ricordato che nella IeFP iniziale l'erogazione del servizio di Istruzione e Formazione Professionale avviene certamente mediante l'attività operativa e gestionale che è posta in essere dalle istituzioni formative del privato sociale – cui parzialmente si aggiungono, in funzione ausiliaria, gli IPS –; ma a tutto ciò presiedono le pubbliche istituzioni territoriali con le loro articolate e complesse funzioni di regolazione, controllo e vigilanza. Pertanto, per determinare appieno e complessivamente i valori di spesa storica e conseguentemente il fabbisogno *standard* della IeFP iniziale, come si è già detto, ai costi funzionali dovrà essere aggiunta una quota collegata ai costi istituzionali cui sopra si è fatto cenno.

Ovviamente, poi, nella determinazione del fabbisogno *standard* per la IeFP iniziale in relazione a ciascuna Regione, ovvero dell'ammontare di finanziamento determinato sulla base dei costi *standard*, occorrerà tenere conto delle

distinte realtà regionali, e dunque, tra l'altro, di specifici fattori distintivi che caratterizzano e distinguono territorialmente la domanda e l'offerta della IeFP iniziale. In particolare, si dovranno tenere in debita considerazione almeno tre elementi: la popolazione giovanile residente nella Regione; l'effettiva richiesta di IeFP iniziale da parte dei giovani e delle rispettive famiglie; le tipologie di percorsi formativi collegati alle figure professionali presenti nelle imprese operanti nel territorio, ovvero quelle che si intendono formare in relazione ai processi di sviluppo, o riconversione, delle attività lavorative.

3. Uno sguardo sui valori di spesa storica della IeFP iniziale dal punto di vista funzionale: il costo annuale e il costo orario per allievo

Sulla base delle considerazioni sopra svolte, e tenendo conto dei risultati di un'approfondita indagine svolta a livello regionale dal CNOS-FAP sui percorsi triennali della IeFP iniziale nelle singole realtà regionali, si procederà adesso all'analisi dei costi *standard* di carattere funzionale al fine di determinare il costo annuale per allievo e il costo orario per allievo in relazione ai finanziamenti previsti dalle Regioni ove a partire dal 2011 sono stati attivati percorsi triennali (anche integrati).

Iniziando dall'Abruzzo, si può rilevare che la Regione a partire dal 2011 ha previsto un finanziamento complessivo di € 226.608,48 per i corsi triennali della IeFP iniziale, e dunque un finanziamento pari a € 75.536,16 per ciascuna annualità di 990 ore; dunque, nell'ipotesi di venti allievi per corso, il costo annuale per allievo risulta di € 3.776,80, cui corrisponde un costo orario per allievo di € 3,81.

In Calabria, ciascuna annualità di 1000 ore dei percorsi triennali è finanziata dalla Regione con € 120.000,00. Dunque, ipotizzando una media di venti allievi per ciascun corso, il costo annuale per allievo risulta pari a € 6.000, cui corrisponde un costo orario per allievo di € 6.

In Emilia-Romagna, per ciascuna delle due annualità di mille ore che si svolgono nelle istituzioni formative all'interno di percorsi triennali integrati con la scuola, la Regione riconosce per ciascun corso – con una soglia minima di quindici allievi – un finanziamento di € 103.000 cui si aggiunge una quota di € 817 per ogni "partecipante effettivo". Dunque, ipotizzando una media di venti allievi, il costo annuale per allievo risulta pari a € 5.967, cui corrisponde un costo orario per allievo di € 5,97.

Nel Lazio, per la prima annualità di 1056 ore dei percorsi triennali e con classi che devono essere composte da 20 a 25 allievi, la Regione prevede per

ciascun allievo un finanziamento annuale di € 4.600, che dunque può essere considerato, nell'ipotesi di venti allievi per corso, come il costo annuale per allievo, cui corrisponde un costo orario per allievo di € 4,36,

In Liguria, sempre per la prima annualità di 1056 ore dei percorsi triennali, la Regione prevede un finanziamento annuale di € 120.000 per classi aventi una media di 20 allievi; dunque, coincidendo tale previsione con l'ipotesi predetta di venti allievi per corso, il costo annuale per allievo risulta di € 6.000 euro, cui corrisponde un costo orario per allievo di € 5,68.

In Lombardia, per la prima annualità di 990 ore dei percorsi triennali, la dote riconosciuta dalla Regione, e dunque il costo erogabile annualmente per allievo è di € 4.500, cui corrisponde un costo orario per allievo di € 4,54.

In Piemonte, per la prima annualità di 1050 ore dei percorsi triennali e con una soglia minima di 15 allievi frequentanti (al di sotto degli otto allievi, va aggiunto, il finanziamento è azzerato), è riconosciuto un finanziamento annuale di € 94.500; dunque, ipotizzando il numero medio di venti allievi per corso, ne risulta un costo annuale per allievo di 4.725 euro, cui corrisponde un costo orario per allievo di € 4,5.

In Sicilia, per la prima annualità di 1050 ore dei percorsi triennali – con una soglia minima e massima rispettivamente di 15 e 20 allievi – la Regione prevede un finanziamento di € 100.000, cosicché nell'ipotesi di venti allievi per corso, il costo annuale per allievo è di € 5.000, cui corrisponde un costo orario per allievo di € 4,76.

In Umbria, per ciascuna delle due annualità di 1000 ore che si possono svolgere nelle istituzioni formative, e che corrispondono alla seconda e terza annualità all'interno di percorsi triennali frequentabili soltanto dopo il sedicesimo anno di età, è riconosciuto un finanziamento annuale massimo è di € 85.000 euro (con un numero minimo di otto allievi); dunque, ipotizzando classi di venti allievi, il costo annuale per allievo risulta di € 4.250, cui corrisponde un costo orario per allievo di € 4,25.

In Veneto, per la prima annualità di 1000 ore di percorsi triennali (con un minimo di venti allievi per classi) il finanziamento annuale è di € 88.000 euro; dunque, sempre nell'ipotesi di venti allievi, risulta un costo annuale per allievo pari a € 4.400, cui corrisponde un costo orario per allievo di € 4,4.

Non possono essere invece considerate ai nostri fini le altre Regioni e le Province autonome, in quanto o non si riscontrano modalità di finanziamento omogenee e comparabili, ovvero non si procede all'attuazione dei percorsi triennali della IeFP. In particolare, in Basilicata vi sono percorsi triennali integrati ove operano soltanto le scuole e le Agenzie provinciali cui sono esclusivamente destinati i finanziamenti regionali secondo un Piano di Indirizzo Generale Integrato; nella Provincia di Bolzano non operano le istituzioni formative

del privato sociale, ma in sostanza soltanto le “Scuole provinciali” del territorio; in Campania, si prevede esclusivamente il modello sussidiario integrativo presso gli Istituti Professionali di Stato; nelle Marche è previsto un modello di finanziamento complessivo che non consente l’uso dei parametri di calcolo qui impiegati; nel Molise, in Puglia e in Sardegna la IeFP iniziale è attribuita in concreto ai soli Istituti Professionali di Stato, mentre in Toscana e in Valle d’Aosta (qui a partire dal 2011) le istituzioni formative del privato sociale possono erogare soltanto i percorsi formativi biennali.

In sintesi, tornando ai dati sopra elaborati per le predette undici Regioni, il costo annuale per allievo mediamente finanziabile a livello regionale nei confronti delle istituzioni formative per l’erogazione del servizio relativo alla prima annualità della IeFP iniziale, risulta di € 4.928,90, cui corrisponde un costo orario per allievo (considerando sempre una media di venti frequentanti) di € 4,81.

In particolare, può poi notarsi che quattro Regioni si distinguono piuttosto nettamente dalle restanti sette. Infatti, verso l’alto spiccano la Calabria, Liguria, e l’Emilia-Romagna, ove il costo annuale per allievo si attesta a € 6.000 all’anno (ed esattamente a € 5.967 per l’Emilia-Romagna), cui corrisponde un costo orario per allievo (nell’ipotesi di una media di venti allievi) rispettivamente di € 6, € 5,68 e € 5,97. Sul lato opposto, invece, vi è l’Abruzzo che presenta i finanziamenti annuali e orari in assoluto più ridotti, ovvero poco più della metà di quelli previste dalle tre predette Regioni.

Viceversa, le altre sette Regioni si attestano su valori consistentemente sovrapponibili, in quanto il costo orario per allievo oscilla da € 4,25 (l’Umbria) a € 4,76 (la Sicilia). E allora, se si considerano queste sette Regioni che costituiscono senz’altro la fascia media e dunque più affollata dell’offerta della IeFP iniziale da parte delle istituzioni formative del privato sociale, il costo annuale per allievo erogabile dalle Regioni risulta di € 4.639, cui corrisponde un costo orario di € 4,5.

In estrema sintesi, rispetto a quanto già considerato in un precedente lavoro che è stato effettuato sui costi della IeFP iniziale, possono notarsi due principali tendenze: da un lato la complessiva riduzione dei finanziamenti disposti dalle Regioni per l’erogazione del servizio formativo in questione; dall’altro la convergenza verso valori di spesa storica piuttosto uniformi tra le Regioni ove la IeFP è attivata a regime. La riduzione degli stanziamenti appare in controtendenza rispetto all’evidente incremento quantitativo dei frequentanti del sottosistema della IeFP che si è verificato nel corso degli ultimi anni. Peraltro, è probabile che la messa a regime dei percorsi triennali, stabilizzando l’offerta formativa della IeFP iniziale, provocherà un aumento della domanda di frequenza da parte della popolazione giovanile, aumento cui dovrà corrispon-

dere necessariamente l'apprestamento di congrue risorse da parte delle istituzioni pubbliche competenti. Per altro verso, sulla scia di quanto già indicato nella precedente ricerca, il consolidamento dei valori di spesa storica nella IeFP iniziale implica anche che questo ambito della formazione appare in grado di offrire servizi educativi rivolti all'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione a costi comparativamente inferiori a quelli dell'istruzione scolastica. In ogni caso, la costruzione di un sistema obiettivo e comparabile di valori di spesa storica – cui si dovrebbe aggiungere un corrispondente meccanismo di valutazione della qualità dei corrispondenti processi formativi – può fornire utili indicazioni sia per la futura determinazione dei corretti costi *standard* ai fini del cd. federalismo fiscale, sia per le scelte che le istituzioni pubbliche competenti dovranno adottare in materia di finanziamento della IeFP iniziale per assicurarne stabilità di funzionamento e capacità di sviluppo nell'ambito del sistema nazionale di istruzione e formazione.

4. Gli *standard* di costi unitari previsti dalla normativa europea e le prime applicazioni in sede regionale

Da ultimo, va considerato che la determinazione di *standard* di costo unitari sono sempre più frequentemente utilizzati nell'ambito del finanziamento dei percorsi della IeFP iniziale, in corrispondenza all'applicazione della normativa europea che disciplina i fondi comunitari cui le Regioni ricorrono proprio per cofinanziare le attività formative in questione.

In particolare, va ricordato che tra le cd. opzioni di semplificazioni previste dall'art. 11.3 del regolamento CE 1081/2006 come modificato dal regolamento CE 396/2009, si prevede l'utilizzo dell'"unità di costo *standard*" in relazione alla quale la cosiddetta "autorità di gestione" – cioè una specifica struttura amministrativa dell'ente pubblico erogante – procede all'individuazione dei parametri sulla cui base predeterminare in sede preventiva i costi finanziabili e, conseguentemente, a verificare i costi rimborsabili in sede di pagamento. Meccanismi improntati a tali procedure di valutazione dei costi sulla base di unità di valore standardizzate, sono in corso di applicazione, ad esempio, in Piemonte, in Veneto, in Emilia-Romagna e nelle Marche in relazione al finanziamento delle attività della IeFP. Tale tipologia di predeterminazione standardizzata dei costi finanziabili, tra l'altro, consente di semplificare l'attività di riscontro svolta dalle autorità regionali in sede di pagamento; e, in parallelo, riduce l'onerosità dell'attività "giustificativa" attualmente posta a carico delle istituzioni formative che accedono ai finanziamenti. Infatti, non si dovrà più verificare le singole spese sostenute nel corso delle attività finanziate (procedura che impone la pre-

sentazione della relativa documentazione), ma, ben diversamente, dovrà essere dimostrato (e sarà anche sottoponibile a controllo a campione) lo svolgimento delle attività formative per le quali è ammesso il finanziamento a costi *standard* (presentando quindi soltanto un rendiconto finale).

In specie, la Regione Piemonte, con direttiva dell'Assessorato Formazione Professionale e lavoro che ha dettato un "Atto di indirizzo pluriennale 2011-2014", proprio in materia di IeFP iniziale, ha previsto l'unità di costo standard relativa al valore dell'ora-corso (UCS ora-corso) e dell'ora-corso per allievo (UCS ora-corso-allievo). La prima (UCS ora-corso) è relativa ai percorsi triennali della IeFP e a quelli biennali integrati con l'istruzione scolastica, ed è definita sulla base dell'analisi della spesa dell'ultimo triennio delle attività che sono "assimilabili" ai percorsi triennali per la durata del corso. Per garantire l'efficienza della spesa il valore dell'UCS è diversificata in relazione a tre "range dimensionali (basso-medio-alto)" del gruppo di frequentanti del corso. Inoltre, il preventivo della spesa è determinato dall'UCS in relazione al cd. "range medio"; il consuntivo tiene conto del numero di frequentanti presenti alla fine del corso, escludendo il finanziamento se i percorsi terminano con un numero di frequentanti inferiori al cd. "range dimensionale basso" e, al contrario, in caso di esiti superiori al cd. "range dimensionale alto", consentendo il riconoscimento aggiuntivo di ulteriori risorse finanziarie che risulteranno da eventuali economie di gestione. Circa la UCS ora-corso-allievo, essa è relativa ai progetti diversi dalla IeFP iniziale (ad esempio i LARSA, le integrazioni per i disabili, i servizi di accompagnamento per gli stranieri). In sede di preventivo dei costi, questa UCS è determinata individuando un dato valore sulla base dell'analisi di spesa dell'ultimo triennio delle attività assimilabili ai predetti progetti per la durata delle attività formative svolte, tenendo conto stavolta del numero massimo di allievi previsto, numero che è variabile a seconda della tipologia di attività formative svolte. In sede di consuntivo, poi, si provvederà al pagamento riconoscendo soltanto le ore effettivamente frequentate da ogni allievo. In sostanza, in relazione ai percorsi triennali della IeFP si è scelta la strada di utilizzare, in sede di determinazione dei preventivi di spesa, un valore medio di partecipazione ai corsi, in senso simile a quanto qui si è fatto scegliendo il valore medio di venti partecipanti. Infine, in sede di consuntivo si sono applicati criteri sanzionatori e premiali che sembrano rispondere a canoni di efficienza, ma che forse non tengono conto del fatto che la riduzione del numero dei frequentanti può essere anche segno di serietà dei percorsi formativi.

In Veneto, con delibera della Giunta regionale n. 698 del 24 maggio 2011, si è proceduto all'individuazione delle unità di costo *standard* (UCS) per i futuri finanziamenti delle attività di IeFP iniziale, ed in questo caso – va sottolineato – si prevede che tale procedura sia utilizzata sia che si tratti di attività

cofinanziate dal FSE, che di attività a finanziamento nazionale che regionale. In particolare, sulla base di uno studio relativo alla spesa storica negli anni 2008-2009-2010, si è inteso distinguere tra tre comparti della formazione (“edili”, “estetica” e “vari”) in relazione alle consistenti differenze di costi di erogazione delle attività educative. In relazione a ciascun comparto, anche tenendo conto dei risparmi che tale metodo di calcolo determina in ordine alla semplificazione delle procedure, si sono stabiliti le UCS per ora e per allievo; le prime vanno da € 67,50 per il comparto edili a € 80,50 per il comparto “vari”, mentre le seconde, al contrario, vanno da € 379 per il comparto “vari” a € 763 per il comparto “edili”.

Anche in Emilia-Romagna, seppure in relazione ai percorsi biennali integrati, si è proceduto all’applicazione dei meccanismi previsti dalla normativa europea. Con apposita delibera di Giunta del 27 settembre 2010, facendo seguito ad un apposito studio, si è previsto che le annualità dei percorsi formativi di 1000 ore siano finanziate secondo il seguente meccanismo. In sede di preventivo si utilizza la seguente formula in cui si sommano tre distinti valori: il primo risulta moltiplicando per 1000 (cioè per il numero delle ore del corso) il costo *standard* della singola ora del corso; il secondo valore risulta moltiplicando il numero dei partecipanti previsti per il costo *standard* del partecipante effettivo; e il terzo valore risulta moltiplicando le ore previste per il sostegno ai disabili per il costo orario *standard* per il sostegno alla disabilità. Un’ulteriore previsione riguarda poi il finanziamento della convittualità, per la quale si moltiplica il numero di utenti convittuali previsti per il costo *standard* di convittualità annuale effettiva. In sede di pagamento, a consuntivo, poi, si considerano finanziabili soltanto i partecipanti effettivi – ovviamente nel limite massimo previsto – per i quali si considera conseguito il successo formativo, cioè se, trattandosi della prima annualità, abbiano maturato le competenze per iscriversi alla seconda annualità, ovvero se, trattandosi della seconda annualità, abbiano conseguito la qualifica, o ancora se non si siano ritirati prima del 70% del corso. Ed esattamente, il costo *standard* dell’ora-corso è stato fissato in € 103, il costo *standard* del partecipante effettivo in € 817, il costo orario *standard* del sostegno alla disabilità in € 25, e il costo *standard* di convittualità annuali in € 2.700. La caratteristica di questa formula è che essa distingue, correttamente a nostro avviso, tra il costo orario per così dire “fisso”, che è collegato alla durata di svolgimento del percorso formativo, e il costo che è, invece, considerato “variabile” in relazione ai frequentanti considerati sufficientemente effettivi.

Infine, anche nelle Marche, in relazione alle modalità di finanziamento dei corsi della Formazione Professionale, si è prevista la possibilità che l’autorità regionale di gestione utilizzi il meccanismo degli *standard* di costi unitari, che consentono così il riconoscimento della spesa non in base all’attestazione delle

singole spese effettuate, ma sulla base dell'attestazione del risultato dell'attività formativa svolta. In particolare, tra le modalità indicate in via esemplificativa nell'atto di indirizzo regionale, vi è una formula che, in modo simile al meccanismo introdotto in Emilia-Romagna, prevede come "sovvenzione rimborsabile" la somma di due valori entrambi collegati a unità di costo *standard* (UCS): il primo valore risulta dalla moltiplicazione dell'UCS ora-corso per le ore di corso effettivamente realizzate nell'ambito del corso, e il secondo valore risulta dalla moltiplicazione della UCS ora-allievo per il numero di ore di frequenza effettiva (ammettendo una stima media di assenza coerente con quanto previsto dall'UE).

In definitiva, da ciò risulta che la questione del finanziamento della IeFP iniziale, anche in collegamento alla disciplina normativa dei fondi di provenienza europea, sta già affrontando le problematiche che sorgono dall'applicazione dei metodi di calcolo collegati a unità di costo *standard*. Tuttavia, le applicazioni a livello regionale già tendono a divergere, obbligando le istituzioni formative a non facili valutazioni in ordine alle spese sostenibili e, conseguentemente, rimborsabili nel prossimo futuro da parte di ciascuna amministrazione regionale. Sul punto, allora, sarebbe auspicabile un indirizzo omogeneo a livello nazionale – ad esempio, mediante un accordo o un'intesa in sede di Conferenza Stato-Regioni – al fine di evitare che questo processo di ridefinizione delle modalità di erogazione finanziaria, così importante ai fini dell'effettivo approntamento del servizio pubblico della IeFP iniziale, produca ostacoli più consistenti dei problemi che si intendono affrontare. Occorre, infatti, che la metodologia delle unità di costo *standard* rispetti i canoni stabiliti dall'Unione europea, cioè sia foriera di un calcolo "giusto, equo e verificabile". In caso contrario, va detto in conclusione, cioè se le metodologie introdotte fossero irragionevoli o non collegate a parametri oggettivi, le normative elaborate dalle Regioni sarebbero dettate invano, perché, risultando contrarie a quanto imposto dai citati regolamenti europei, andrebbero considerate come automaticamente disapplicabili.

Il V anno IeFP in Regione Lombardia al CNOS-FAP Milano

GIORGIO AROSIO¹

OSSERVATORIO
sulle politiche formative

Negli ultimi giorni dello scorso mese di settembre il CNOS-FAP Regione Lombardia presso la sua sede di Milano, anche se con un anno di ritardo rispetto all'avvio della sperimentazione regionale, ha attivato due corsi annuali per l'accesso all'esame di Stato: uno di "Tecnico delle Industrie elettriche" ed uno di "Tecnico delle industrie meccaniche".

Le origini di questo corso annuale derivano dall'Intesa sottoscritta tra MIUR e Regione Lombardia il 20 marzo 2009, in relazione agli articoli 15 del Dlgs n. 226 del 2005 e 13 della Legge n. 40 del 2007, che hanno dato luogo all'Accordo territoriale del 10 ottobre 2010 tra l'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia e la stessa Regione. Tale Accordo ha portato nell'anno formativo 2010/2011 all'attuazione dei primi corsi annuali dei percorsi di IeFP per l'accesso all'esame di Stato degli studenti in possesso del Diploma professionale, ossia la certificazione rilasciata al termine del IV anno regionale di IeFP.

Lo scopo prioritario di questa sperimentazione è quello di offrire un'ulteriore opportunità, rispetto a quanto attualmente previsto dalla normativa vigente, agli allievi che hanno maturato nel corso degli anni una vocazione individuale di poter proseguire gli studi e che possiedono le necessarie capacità, attitudini e motivazioni. Il criterio per facilitare l'accesso all'esame di Stato è quello di acquisire i crediti per ottenere l'ammissione all'esame di Istruzione Professionale avendo frequentato un IV anno di un settore professionale congruente con tali indirizzi e ovviamente ai rispettivi titoli di Diploma di Istruzione secondaria superiore, come indicato nella seguente tabella.

¹ Direttore CNOS-FAP Milano.

<i>Settore</i>	<i>Diploma IeFP (IV anno)</i>	<i>Diploma IP (DPR n. 87/2010)</i>
AGRARIO	* TECNICO AGRICOLO * TECNICO DELLA TRASFORMAZIONE AGROALIMENTARE	- AGROTECNICO
TURISTICO	* TECNICO DEI SERVIZI DI PROMOZIONE E ACCOGLIENZA	- TECNICO DEI SERVIZI TURISTICI
ECONOMICO AZIENDALE	* TECNICO DEI SERVIZI D'IMPRESA * TECNICO COMMERCIALE E DELLE VENDITE	- TECNICO DELLA GESTIONE AZIENDALE
ABBIGLIAMENTO	* TECNICO DELL'ABBIGLIAMENTO	- TECNICO DELL'ABBIGLIAMENTO E DELLA MODA
RISTORAZIONE	* TECNICO DI CUCINA * TECNICO DEI SERVIZI DI SALA E BAR * TECNICO DELLA TRASFORMAZIONE AGROALIMENTARE	- TECNICO DEI SERVIZI DELLA RISTORAZIONE
EDILE	* TECNICO EDILE	- TECNICO DELL'EDILIZIA
ELETTRICO/ELETTRONICO	* TECNICO ELETTRICO * TECNICO ELETTRONICO * TECNICO DI AUTOMAZIONE INDUSTRIALE	- TECNICO DELLE INDUSTRIE ELETTRICHE - TECNICO DELLE INDUSTRIE ELETTRONICHE
MECCANICA	* TECNICO DI AUTOMAZIONE INDUSTRIALE * TECNICO RIPARATORE DI VEICOLI A MOTORE * TECNICO PER LA CONDUZIONE E MANUTENZIONE DI IMPIANTI AUTOMATIZZATI * TECNICO DI IMPIANTI TERMICI	- TECNICO DELLE INDUSTRIE MECCANICHE
GRAFICA	* TECNICO GRAFICO	- TECNICO DELL'INDUSTRIA GRAFICA - TECNICO DELL'INDUSTRIA PUBBLICITARIA
LEGNO	* TECNICO DEL LEGNO	- TECNICO DELL'INDUSTRIA DEL MOBILE E DELL'ARREDAMENTO
LAVORAZIONI ARTISTICHE	* TECNICO DELLE LAVORAZIONI ARTISTICHE	- TECNICO DEL MARMO - TECNICO DELL'INDUSTRIA ORAFA

L'attivazione di un corso prevede la sottoscrizione di un protocollo d'Intesa tra un Centro di Formazione professionale titolare di un IV anno e un Istituto professionale di Stato nel quale si definiscano la condivisione di formatori, docenti, programmi e contenuti, purché vengano rispettate le Linee guida regionali e gli allievi iscritti a tali percorsi vengano inseriti nelle ordinarie classi V da intendersi come "classi articolate" (ovvero non nella formula di privatisti, ma allievi di quella classe a tutti gli effetti) e soprattutto che non si prevedano esami preliminari all'ammissione. Altri contenuti del protocollo precisano le modalità della convenzione obbligatoria tra l'Istituzione formativa cui è in capo la realizzazione del corso e l'IPS per l'ammissione e attuazione dell'esame, oltre alla disposizione di costituire gruppi di lavoro e partecipare a tavoli di monitoraggio promossi a livello regionale.

I due corsi attivati dal CNOS-FAP a Milano sono composti da allievi provenienti da diverse istituzioni formative della città e della provincia (CNOS-FAP di Arese, CNOS-FAP di Sesto S. Giovanni e AFGP di Milano); nel dettaglio 13 per il corso del settore meccanico e 14 del settore elettrico². L'IPS con cui è stato attivato il protocollo d'intesa è l'IPSIA di Monza, il cui preside D'Alfonso ha accolto senza nessuna remora, anzi con molta apertura al nuovo, la richiesta di partenariato arrivata dalla nostra Associazione. I fatti fino ad oggi confermano la positività di questa scelta; infatti il corpo docente (che rappresenta più del 50% del personale formatore dei corsi) e lo staff di dirigenza dell'Istituto hanno dimostrato grande disponibilità alla collaborazione e massima competenza e sensibilità nella gestione di una situazione didattica completamente nuova e innovativa. Un altro dato positivo è la "tenuta" degli allievi iscritti: fino ad oggi non si registra nessun ritiro o rinuncia, merito anche della qualità della proposta formativa offerta.

Le linee guida regionali prevedono un monte ore di 990 ore annue, di cui max il 30% si deve riferire a discipline tecnico-professionali ed il restante 70% a contenuti di carattere scientifico e culturale. Questo allo scopo di colmare le lacune emerse dallo sviluppo didattico dei precedenti percorsi, dove è stato privilegiato il conseguimento delle competenze professionali rispetto alle conoscenze (anche nozionistiche) necessarie per affrontare un esame di stato.

Segue la tabella con la ripartizione delle ore dei due corsi.

² Per onor di cronaca occorre precisare che vi sono altri 9 allievi Diplomi IV anno del CNOS-FAP (delle sedi di Arese e Milano) del settore Grafico che stanno frequentando il corso di "Tecnico delle industrie grafiche" presso l'Istituzione formativa Istituto Rizzoli di Milano in collaborazione con l'IPS Ripamonti di Como.

Tecnico delle industrie meccaniche	Monte ore	Area
	Totale 990	
Storia-Diritto economia	60	Storico-sociale
Italiano	180	Linguaggi
Inglese	120	Linguaggi
Matematica	180	Matematica
Ed. fisica	30	Ed. fisica
Religione	30	Religione
Elettrotecnica e Larsa	100	Scientifico-Tecnologica
Tecn. Produzione	170	Tecnico-prof.li
Macc. a fluido	120	Tecnico-prof.li

Tecnico delle Industrie elettriche	Monte ore	Area
	Totale 990	
Storia-Diritto economia	60	Storico-sociale
Italiano	180	Linguaggi
Inglese	120	Linguaggi
Matematica	180	Matematica
Ed. fisica	30	Ed. fisica
Religione	30	Religione
Elettrotecnica	180	Tecnico-prof.li
Sistemi	110	Tecnico-prof.li
Larsa	100	Scientifico-Tecnologica

Forniamo di seguito alcuni elementi della sperimentazione avviata lo scorso anno³.

Nell'anno scolastico 2010/2011, nel mese di ottobre, sono state costituite 10 classi corrispondenti ad altrettante convenzioni sottoscritte tra le Istituzioni interessate, per un totale iniziale di 144 studenti, scesi a 111 a seguito di rinunce in itinere e poco prima dello scrutinio di ammissione agli esami. Gli studenti che hanno conseguito il Diploma, promossi agli esami di Stato, sono stati 80 su 98 ammessi.

Ad una prima superficiale lettura, possono sembrare dati negativi, ma alla luce dei fatti non vanno considerati tali. In primo luogo perché si è trattato in assoluto della prima esperienza e in quanto tale portatrice di elementi critici sia in termini di attuazione normativa che, e soprattutto, di reciproca cono-

³ I dati riportati sono ricavati dal fascicolo pubblicato nell'ottobre 2011 intitolato "Il sistema di Istruzione e Formazione Professionale in Lombardia", capitolo 4 - comma 4.5 "La prima attuazione dell'anno integrativo per l'ammissione all'esame di Stato" di Maria Galperti.

scenza degli attori coinvolti. In secondo luogo perché non da subito i 144 iscritti hanno capito l'entità dell'impegno a cui erano stati chiamati ed anche perché alcuni durante l'anno hanno trovato occupazione, interrompendo perciò gli studi intrapresi. Inoltre molto importante è il dato che si è verificato un significativo allineamento dei punteggi conseguiti dagli studenti negli esami di IV anno con l'esito degli esami di Stato. Infatti, nessuno studente ammesso in possesso di Diploma di IV anno con voto superiore ai 70/100 è stato bocciato; tra costoro si rileva un *range* di valutazione finale dell'esame di Stato tra i 68 e i 98 (!) punti su 100.

Gli esiti degli esami hanno altresì confermato le scelte orientative prese dagli Enti di Formazione Professionale nei confronti degli allievi per creare le condizioni di successo. Tra gli elementi considerati come condizioni per la buona riuscita va rilevata la qualità della precedente "carriera formativa", la propensione allo studio sistematico e all'assiduità e alla costanza nell'impegno.

La bontà della proposta è infine fornita dai dati relativi all'anno in corso.

Sono stati infatti avviati 25 corsi con 440 studenti (come già scritto: nel 2010/11 10 corsi con 144 allievi). L'aumento considerevole degli iscritti, ferme restando le condizioni di ammissione (in alcuni casi si è dovuto ricorrere alla selezione, prevedendo al massimo 25 allievi per corso), e la diffusione territoriale della sperimentazione verso altre strutture formative ed Istituti professionali sono indice di qualità indiscutibile della proposta regionale lombarda.

Insegnamento-apprendimento: la questione centrale

EMILIO DI CICCÒ¹

All'imparare ad imparare Reuven Feuerstein ha dedicato la vita, dando un contributo fondamentale e fortemente innovativo alla costruzione della matrice teorica dell'educazione cognitiva e alla diffusione dei suoi principi.

Questo contributo vuole introdurre il metodo Feuerstein, che si caratterizza come uno dei primi approcci metacognitivi apparsi in ambito educativo e riabilitativo ed è attualmente sperimentato in tutte quelle situazioni in cui è necessario potenziare le risorse umane, come il campo educativo, formativo, aziendale e riabilitativo.

Il CNOS-FAP Bearzi di Udine è centro autorizzato alla formazione sull'educabilità cognitiva.

"Se un bambino non riesce a imparare, insegnagli tu un metodo con il quale possa imparare a imparare"
Reuven Feuerstein

Il tema della riforma della scuola ha portato con sé un interesse forse senza precedenti per temi quali l'organizzazione delle istituzioni scolastiche, i cicli di istruzione, i programmi, gli orari di insegnamento, gli standard di valutazione, l'uso delle nuove tecnologie. Tutto ciò è di indiscutibile importanza in un momento di cambiamento quale è l'attuale, ma, tralasciando da una parte i freddi numeri e le percentuali richiesti dall'Europa e dall'altra le polemiche tutte italiane relative al "precariato e al tirocinio per l'abilitazione" e alla creazione del nuovo "sistema di Istruzione e Formazione", il vero problema su cui si sta giocando il futuro della scuola e dell'istruzione è la questione dell'"insegnare a imparare".

¹ Coordinatore Progettazione, Responsabile Formazione Superiore, Permanente e Continua, CFP CNOS-FAP Bearzi (UD).

Fin dalla scuola dell'Infanzia i bambini incontrano un'istituzione che, per ragioni strettamente funzionali alla sua organizzazione interna, offre loro una rappresentazione della conoscenza del mondo caratterizzata dalla frammentazione e dalla divisione. Divisione del corpo dalla mente, della ragione dall'emozione, della conoscenza dall'esperienza dei sensi. "A scuola ci insegnano ad isolare gli oggetti (dal loro ambiente), a separare le discipline (piuttosto che a riconoscere le loro solidarietà), a disgiungere i problemi, piuttosto che a collegare e a integrare, a separare ciò che è legato, a eliminare tutto ciò che apporta disordini o contraddizioni nel nostro intelletto" (E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, R.C. Editore, 2000). Così non può sorprendere se, chiedendo a un bambino o a un adolescente perché si studia l'italiano, la matematica, l'educazione artistica o musicale, con buona probabilità la risposta sarà: perché serve a scrivere e leggere, a fare di conto, a disegnare, a suonare, etc. e assai raramente emerge la consapevolezza che tutto ciò consente l'esprimersi, il comunicare, il conoscersi in forme tanto differenti quanto interconnesse.

La decontestualizzazione delle discipline, la loro assolutizzazione quasi che preesistessero ai saperi – fenomeno precoce che vede alla fine il suo apogeo nella configurazione per cattedre dell'insegnamento universitario – trova conferma in un insieme di procedure metodologiche fatte proprie da una prassi consolidata nella scuola. È il caso della programmazione di materia che ogni insegnante generalmente predispone ex-novo all'inizio di ogni anno. Dalla programmazione si è chiamati a individuare con largo anticipo, prima ancora di aver stabilito un rapporto personale con i soggetti destinatari, una sequenza lineare di azioni in vista di prestabiliti obiettivi curriculari. Azioni che si dimostrano presto nella maggioranza dei casi inadeguate, in quanto efficaci in condizioni esterne stabili che per definizione non attengono al farsi delle relazioni, ancor più se di natura educativa. "Tutto il nostro insegnamento tende al programma, mentre la vita – suggerisce E. Morin – ci chiede strategia... è proprio un ribaltamento che si dovrà attuare..." (*Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, Ed.UP, 2002). Questo ribaltamento sembra debba innanzitutto investire la consolidata tendenza della scuola a separare le cosiddette attività relazionali dalle tradizionali attività curriculari. Occorre interrogarsi, per cominciare, sull'opportunità di continuare a ritenere e praticare la "conoscenza di sé" come qualcosa a cui dedicare un'attenzione attiva in fase d'avvio e di accoglienza quale semplice preconditione per poi affrontare le cose serie costituite dallo "zoccolo duro" dei saperi disciplinari. Anche perché i saperi nella attuale organizzazione della scuola stanno palesando tutta la loro inadeguatezza a essere trasmessi e incorporati, rimanendo perlopiù nei libri di testo. Qualunque contenuto disciplinare infatti prende

sensu dentro una relazione, poiché la questione dell'insegnare non è tanto quali informazioni trasmettere bensì come far apprendere e quindi come trasformare le informazioni in conoscenza.

■ L'educabilità cognitiva e apprendimento mediato

Parlando delle tre fasi nell'apprendimento della conoscenza umana, sono ben note le prime due, quella dominata dalla scrittura e quella caratterizzata dalla stampa. Su queste due modalità funziona ancora la nostra scuola, applicando più o meno consapevolmente un modello cognitivo che considera la mente e i suoi apprendimenti in base alla dinamica stimolo-risposta. Poco si sa della terza fase, cioè di come i discenti apprendono, quali attività simboliche prediligono, quali linguaggi e strategie utilizzano per attribuire significati al mondo e dunque a se stessi. Non lo sappiamo già solo per la semplice ragione che rare sono nella scuola le occasioni per chiederselo insieme. L'apprendimento risulta un autentico itinerario che le nozioni percorrono segnate, a ogni svolta, da accentuazioni singolari e irripetibili della persona. "Al punto che si può dire acquisito solo quando è entrato a far parte del patrimonio interiore di questa persona, diventa la sua esperienza che certo attinge a una cultura, ma contemporaneamente la rielabora secondo parametri inediti" (da Trentin, "Orientamenti Pedagogici", vol. 51, n. 2, marzo-aprile 2004).

In questa direzione si muovono alcune esperienze didattiche, impostate sui paradigmi della educabilità cognitiva, della rivitalizzazione e contestualizzazione dei saperi, con la necessità di trasformare i formatori da "veicolatori di informazioni" a veri e propri mediatori che accompagnino gli allievi alla "produzione di conoscenze".

Predisporre, quindi, le condizioni perché i discenti sentano il bisogno di produrre da sé nuove informazioni, sviluppando autonomamente la capacità di imparare a modificarsi.

Come affrontare questa sfida?

Partendo dall'Educabilità Cognitiva e dell'Apprendimento Mediato, ossia la possibilità di insegnare ai discenti l'uso di un sistema operativo di base, trasferibile e generalizzabile in ogni contesto. Numerosi studiosi, infatti, ritengono che i problemi legati all'apprendimento non siano imputabili ad un basso QI (Quoziente Intellettivo), ma all'incapacità di mettere in atto i processi che permettono di acquisire nuove conoscenze. Educazione cognitiva e più precisamente metacognitiva (cioè educazione indirizzata alla formazione di quelle abilità mentali superiori che vanno al di là dei processi cognitivi primari – come leggere, calcolare, ricordare – e permettono di divenire consapevoli di ciò

che si sta facendo, del perché e del come lo si sta facendo) significa «insegnare a imparare» e quindi anche «imparare a imparare».

Tutti coloro che si occupano di formazione, ormai, hanno cominciato a riflettere sull'idea che l'allievo debba essere reso consapevole in ogni momento della sua attività di apprendimento dei suoi processi di pensiero. Qualunque sia la relazione pedagogica costruita, deve essere chiaro il compito del formatore (o insegnante, o educatore etc.): fare il possibile perché l'allievo impari a riflettere sui contenuti di sapere che sta costruendo, sapendo nel contempo anche come procedere nel pensare e nell'apprendere quegli stessi contenuti.

Per questa ragione, un insegnante, qualunque sia il profilo formale che gli viene attribuito, oggi deve tendere a sviluppare conoscenze e competenze sui processi di apprendimento. Deve conoscere come funziona l'intelligenza, come può farla operare al meglio, come può valutarne i livelli di potenziamento e di sviluppo.

■ Il metodo Feuerstein

All'interno della Teoria sull'Educabilità Cognitiva e l'Apprendimento Mediato si colloca il metodo Feuerstein. Esso si pone l'obiettivo di potenziare le abilità cognitive dell'individuo – di qualunque individuo – in base alla convinzione che esista sempre uno scarto tra le potenzialità individuali e l'effettiva realizzazione di tali potenzialità. L'impostazione di Feuerstein presenta una notevole affinità con quella dello psicologo e pedagogo russo Lev Vygotskij, analogamente caratterizzata dall'interesse e dalla curiosità per quello che l'individuo può conoscere e apprendere, piuttosto che per ciò che ha già conosciuto e appreso. Vygotskij parla di «zona di sviluppo prossimale», per riferirsi a quelle funzioni dell'individuo non ancora mature (presenti dunque allo stato embrionale), che solo in un'adeguata situazione di apprendimento e interazione sociale possono maturare: l'apprendimento può risvegliare una varietà di processi evolutivi interni. Pertanto, sia per Feuerstein che per Vygotskij, ciò che conta è la capacità dell'individuo di modificarsi (in tutte le dimensioni della sua personalità, a partire da quella cognitiva) traendo vantaggio dalle opportunità di apprendimento offerte dall'ambiente.

Feuerstein, oggi docente di Psicologia dell'Educazione presso l'Università di Bar Ilan di Tel Aviv, Adjunct Professor presso il George Peabody College della Vanderbilt University di Nashville (Tennessee) e direttore del Centro di Ricerca per lo Sviluppo del Potenziale di Apprendimento (ICELP), alla fine della seconda guerra mondiale, venne a contatto con bambini e adolescenti provenienti dai campi di concentramento, di cui tutto si poteva pensare tranne che

avessero goduto di condizioni di vita – e quindi di occasione di apprendimento – paragonabili a quelle degli altri bambini. Fu allora che prese corpo la prima formulazione della teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale. Quale forza – si chiese – permetteva a bambini e adolescenti segnati da esperienze così tragiche, di dimenticare il dramma, di tornare a una vita di giochi e di studio, di credere di nuovo nella giustizia, di provare una forte motivazione all'apprendimento? Solo un'intrinseca capacità di modificazione rende possibili questi incredibili cambiamenti. Di fronte a quei ragazzi in cui era possibile cogliere la modificabilità umana in atto, egli maturò la convinzione che l'uomo è in grado di automodificarsi in modo molto più significativo di quanto comunemente si creda.

Ma come si genera la modificazione? A partire – sostiene Feuerstein – dalla mediazione, dove per mediazione si intende la possibilità che un adulto, un educatore, un formatore etc., ha di organizzare, prevedere e analizzare le interazioni necessarie all'educabilità cognitiva dei discenti.

A partire dai primi studi sugli adolescenti provenienti dai paesi del Nord Africa e poi con i bambini reduci dalle deportazioni naziste, Feuerstein e i suoi collaboratori elaborarono metodologie e strumenti operativi specifici:

- *LPAD* (Learning Potential Assessment Device - Metodo per la Valutazione Dinamica del Potenziale di Apprendimento).
Costituito essenzialmente da una batteria di test per la valutazione del potenziale di apprendimento, il cui principale presupposto è la nozione di modificabilità cognitiva, intesa come capacità di modificare le modalità di approccio cognitivo ai problemi per adattarsi a nuove situazioni di vita. Mentre i comuni test di intelligenza considerano stabili le diverse funzioni cognitive e si limitano quindi a una loro misurazione, LPAD si propone invece di valutare il grado di modificabilità di queste funzioni, di scoprire che cosa il soggetto è in grado di apprendere – se guidato – qual è il suo potenziale, quanto può modificarsi, portando alla diagnosi delle difficoltà ed alla individuazione delle potenzialità individuali.
- *PAS* (Programma di Arricchimento Strumentale) *Standard* e *Basic*.
Esso si pone l'obiettivo di potenziare le abilità cognitive dell'individuo – di qualunque individuo – in base alla convinzione che esista sempre uno scarto tra le potenzialità individuali e l'effettiva realizzazione di tali potenzialità.
È formato da un insieme di più di 500 schede, organizzate in 14 strumenti PAS Standard e 7 strumenti PAS Basic, che comprendono esercizi carta-matita finalizzati a sviluppare specifiche aree cognitive, come la percezione analitica, la capacità di anticipare mentalmente le azioni, l'orientamento

nello spazio e nel tempo, il comportamento comparativo, la classificazione, ecc. Gli strumenti hanno contenuti diversi da quelli tipici delle materie scolastiche. Del resto, il contenuto non è importante di per sé, ma in quanto veicolo di situazioni problematiche che sollecitano, di volta in volta, gruppi di funzioni cognitive differenti. Ogni sessione del Programma prevede i seguenti momenti: presentazione del compito, spiegazione dei termini, preparazione al lavoro indipendente, ricerca di processi e strategie, invito al giudizio e alla riflessione, insegnamento di un contenuto specifico, sollecitazione di funzioni cognitive carenti e di capacità di anticipazione nei compiti, rinforzo della motivazione, creazione di collegamenti tra i diversi compiti e situazioni di vita reale. Il Programma si sviluppa attraverso momenti di lavoro individuale e momenti di elaborazione collettiva, regolati dal mediatore. Questi coinvolge gli allievi nella definizione del problema, nella partecipazione a proposte di soluzione il più possibile numerose e divergenti, sollecitando la discussione di gruppo per un'interpretazione più approfondita. La finalità essenziale del lavoro svolto non è l'accrescimento dell'insieme delle conoscenze dell'allievo (anche se questo, di fatto, si verifica), bensì lo sviluppo degli strumenti conoscitivi, oltre al consolidamento delle abitudini cognitive superiori (osservare con attenzione, individuare gli obiettivi, tenere sotto controllo l'impulsività nel raccogliere i dati e nel fornire le risposte, fare ipotesi anziché procedere per prove ed errori...). La padronanza degli esercizi del PAS non si riduce mai a un apprendimento meccanico o alla ripetizione di abilità apprese. La ripetizione non riguarda infatti gli esercizi del PAS, bensì la sollecitazione di funzioni cognitive che mettono in condizione di pensare in maniera efficace. Uno degli aspetti più importanti del PAS è la sua capacità di provocare situazioni che portano l'individuo a interagire con un altro individuo (mediatore) per poter comprendere e agire. Non è quindi sufficiente che l'allievo arrivi a dominare una certa strategia o a fare una data scoperta, ma è necessario che egli rifletta sui suoi processi cognitivi e capisca perché ha scelto una determinata modalità o determinati stimoli.

La proposta ai "formatori"

Tutti coloro che interagiscono con un'utenza "da formare", discenti cui far apprendere conoscenze, contenuti, abilità, competenze sociali, relazionali o altro, si trovano di fronte al difficile compito di dover "reinventare" il loro modo di trasmettere la conoscenza.

Insegnanti, formatori, pedagogisti, educatori, e chiunque operi in contesti

richiedenti l'apprendimento da parte di alcuni destinatari, necessita di validi strumenti in grado di aiutarli in questo delicato e importante compito.

In passato, quando un modello era considerato scientificamente valido lo si forniva agli insegnanti perché lo applicassero in classe con i propri allievi traducendo i risultati ottenuti in pratiche pedagogiche con lo scopo di migliorare il sistema educativo nel suo complesso. Difficilmente, tuttavia, questo ha prodotto ricadute significative perché, le teorie e i modelli concettuali offerti alle scuole e ai sistemi curriculari hanno sempre sofferto di una limitazione applicativa strutturale dovuta al diffuso basso livello di competenze specifiche che gli insegnanti hanno sui processi di apprendimento e, più in generale, sul funzionamento del pensiero.

La novità di questo ambito teorico-applicativo, l'Educazione cognitiva, sta nel fatto che si propongono al mondo dell'educazione, sia ordinaria che speciale, strumenti tarati capaci di intervenire sulle strategie di funzionamento della mente con lo scopo di migliorarne l'attività all'interno dei processi di apprendimento. In effetti si presenta come possibile risposta a molte domande sociali che vanno oltre lo specifico educativo scolastico. Risponde infatti assai bene anche a problemi che riguardano il mondo della formazione professionale, il mondo del lavoro e tutte quelle situazioni legate all'aumento delle esigenze professionali, imposte dalla rapidità dell'evoluzione tecnologica di oggi e dalla competizione economica e sociale che ne consegue.

Authorized Training Center Feuerstein

I centri autorizzati (ATC) alla formazione sull'Educazione cognitiva e sul programma di arricchimento strumentale (Standard e Basic), come il CNOS-FAP Bearzi di Udine, propongono attività formative i cui destinatari operano con bambini e adolescenti (ma anche adulti o anziani) con deficit congeniti, con deficit percettivi o problemi di apprendimento, con persistenti difficoltà linguistiche e/o logico-matematiche, con una storia pregressa di insuccesso scolastico e che hanno bisogno di rafforzare sia l'autostima sia alcuni prerequisiti necessari all'apprendimento, con svantaggi sociali o culturali, oppure che si trovano nella necessità di acquisire nuove competenze, strategie, abitudini di lavoro.

La strutturazione dei percorsi formativi segue fedelmente gli strumenti del metodo Feuerstein, con tre livelli per il PAS Standard e due livelli per il PAS Basic.

- Il primo livello Standard si propone di offrire ai destinatari una presentazione generale dell'Apprendimento Mediato e dei principi della Pedagogia

della Mediazione. Consente agli allievi di avvicinarsi al Metodo attraverso l'esposizione dei fondamenti teorici, dei criteri di mediazione e l'utilizzo degli strumenti più semplici e i loro ambiti di applicazione.

- Il secondo livello Standard si concentra sui criteri di mediazione tesi alla costruzione di modificabilità cognitiva. Questo consente ai destinatari della formazione di poter proporre ai propri discenti una maggiore gamma di strumenti accompagnandoli nell'apprendimento attraverso una mediazione sempre più accurata che permetta la correzione delle funzioni cognitive carenti.
- Il terzo livello Standard affronta, oltre la batteria di strumenti specifici, la Valutazione Dinamica del Potenziale di Apprendimento.
- I corsi PAS Basic (che sono suddivisi in due livelli) rappresentano l'arricchimento del programma con nuovi strumenti destinati a bambini in età prescolare o a soggetti in cui le funzioni cognitive di base siano inadeguate, immature o fortemente compromesse. I destinatari della formazione gestiscono una serie di strumenti per lo più non-verbali, che si occupano dei primi stadi dello sviluppo cognitivo e che consentono ai discenti una graduale acquisizione della capacità di comprendere le emozioni (proprie e altrui) e l'ambiente, sia fisico che sociale, e di regolare di conseguenza il proprio comportamento.

Oltre ai corsi di formazione, l'ATC offre test di valutazione del potenziale di apprendimento, individuale e collettivo, l'applicazione della valutazione dinamica e dei PAS a persone che presentano deficit cognitivi o difficoltà di apprendimento, interventi individualizzati e consulenze.

Per approfondimenti

FEURSTEIN R. (et al.), *Il Programma di arricchimento Strumentale di Feuerstein: fondamenti teorici e applicazioni pratiche*, Ed. Erickson, 2008.

La chiave magica

ALBERTO AGOSTI¹

Titolo originale: The Indian in the Cupboard

Regia: Frank Oz

Sceneggiatura: Melissa Mathison

Scenografia: Deborah L. Scott

Fotografia: Russell Carpenter

Montaggio: Ian Crafford

Musiche originali: Randy Edelman

Cast: Hal Scardino (Omri), Litefoot (Piccolo Orso), Lindsay Crouse (Jane), Richard Jenkins (Victor), Rishi Bhat (Patrick), David Keith (Boone)

USA 1995, durata 96'

Il film è facilmente reperibile in dvd

(Columbia Tristar Films Italia)

CINEMA per pensare
e far pensare



Che cosa può esserci di più sorprendente che sistemare in un vecchio armadietto una statua di plastica alta otto centimetri, raffigurante un piccolo indiano d'America della tribù degli Onondaga³ e, riaprendo l'armadietto, scoprire che al posto della statua si presenta, con le medesime fattezze e dimensioni, un essere umano in carne ed ossa? È ciò che capita ad Omri, un bambino di nove anni, ben inserito nella sua movimentata famiglia – amato affet-

¹ Università degli Studi di Verona, Facoltà di Scienze della Formazione.

² Nel film si vedono per due volte le Twin Towers di New York. All'epoca non era ancora avvenuto il terribile attentato che ha sconvolto il mondo intero.

³ Gli Onondaga (il Popolo delle colline) sono una delle cinque nazioni che in origine formarono la Lega Irochese. Essendo collocati al centro della lega, svolgevano la funzione di Guardiani del fuoco, elemento culturale quest'ultimo, che nel film viene evocato in una sequenza posta quasi al termine della vicenda, quando il piccolo indiano coprotagonista del film, compie una danza attorno ad un minuscolo fuoco.

tuosamente dalla madre Jane e dal padre Victor – al quale vengono fatti alcuni graditi doni in occasione del suo nono compleanno. Ma a rivelarsi i più interessanti non sono certo lo skateboard con relativo casco e un robot, bensì appunto un vecchio mobiletto bianco, con la sua porticina e relativa serratura, recuperato dal fratello accanto ad un bidone dei rifiuti, e la piccola statuina di plastica, regalatagli dal suo migliore amico, Patrick.

L'avventura fantastica narrata nel film, tratto dal bestseller *The Indian in the Cupboard*, della scrittrice per ragazzi Lynne Reid Banks⁴, inizia quando Omri cerca una chiave per poter chiudere ed aprire a suo piacimento l'armadietto. Ed è fra le chiavi che la madre Jane gli offre perché egli le provi, che Omri ne trova una, contraddistinta da un nastrino rosso, che funziona perfettamente. Senonché, elemento simbolico di rilievo, la chiave che si è rivelata utile è quella che fu data in regalo all'affettuosa mamma di Omri dalla sua nonna, quindi la bisnonna del giovane protagonista. Si inseriscono fin dall'inizio, dunque, divenendo motivi portanti dell'intero film, le dimensioni della continuità intergenerazionale, una continuità che si fa solida quando ci sono affetto e cura tra genitori e figli, e tra nonni e nipoti, nonché il tema del ricordo, della memoria: la madre Jane ricorda bene che quella chiave le fu donata dalla sua nonna.

Succede così che, come si è detto, sistemata la statuina nell'armadietto, una volta che esso viene chiuso da Omri, è in grado di dar luogo ad un prodigio, una magia. La mattina seguente, infatti, udendo dei rumori provenienti dal piccolo mobile e riaprendo la porticina con la chiave della bisnonna, al suo interno Omri vi ritrova un piccolo indiano terrorizzato che si muove e parla come un essere umano: è Piccolo Orso. La meraviglia è davvero grande. Il minuscolo personaggio proviene dal passato, precisamente dal diciottesimo secolo.

Qui comincia il percorso di vita che Omri e Piccolo Orso compiono insieme, condividendo stupori e scoperte nei termini di una reciprocità che si fa sempre più ravvicinata. All'inizio Piccolo Orso è spaventatissimo, poiché vede in Omri un gigante, un essere mostruoso, dal quale difendersi⁵. Ed è bello far notare,

⁴ L'autrice citata ha inventato la storia narrata nel libro – in Italia l'opera è stata pubblicata da Salani, con il titolo *L'indiano nell'armadio* e con una bella copertina – raccontandola la sera a suo figlio Omri, prima che egli si addormentasse. Lynne Reid Banks, sfruttando il successo del primo volume, ha continuato la storia scrivendo e pubblicando altri racconti: *L'indiano fu ferito*, *Il segreto dell'indiano*, *Il mistero dell'armadio*, *La chiave dell'indiano*. Il testo da cui è stato tratto il film è stato inserito in America nel curriculum scolastico per l'insegnamento e l'apprendimento della lettura.

⁵ Una curiosità tecnica, che può essere utile e bello far conoscere ai bambini e ai ragazzi ai quali si propongono il film è che per girare le scene in cui compare Piccolo Orso, il soldato della seconda guerra mondiale e il cowboy Boon, gli altri minuscoli personaggi del film, sono stati realizzati arredi di dimensioni ventiquattro volte superiori a quelli reali e la distanza di ripresa adottata è stata di ventiquattro volte superiore a quella normalmente adoperata. È il caso di dire che anche la fantasia del regista e degli addetti alla scenografia ha funzionato a dovere.

qualora si voglia proporre questo significativo film a giovani spettatori, come i due si accusino a vicenda di essere o “troppo grande” o “troppo piccolo”, salvo poi, poco dopo, ovvero dopo aver cominciato a dialogare, riconoscersi l’un l’altro come “veri”, nonché “insieme”. Si inserisce qui il tema del punto di vista e il tema della misura: siamo noi la misura per valutare l’altro? O ciascuna persona è a misura di sé stessa? Si evidenzia dunque la prospettiva dell’altro da sé, differente sia nelle dimensioni, ma anche dal punto di vista culturale: in questo caso da un lato la cultura dei bianchi dell’oggi, incapace di affrontare certe evenienze, dall’altra quella del popolo indiano, rappresentato dal nuovo ospite di Omri. Sarà così Piccolo Orso a suggerire a Omri che ad una certa età è giusto cominciare a cavarsela da soli: se egli avesse visto crescere il suo figliolo, perduto per via del vaiolo, l’avrebbe lasciato per un periodo da solo nella foresta, perché imparasse a stare al mondo autonomamente. Omri impara che per un padre è un preciso dovere quello di “rendere soli”, ad un certo momento della vita, i suoi figli. Salvo poi sentir dire dallo stesso Piccolo Orso che la situazione di uomo solo, adulto, senza una moglie, situazione in cui egli si trova, andrebbe risolta cercando un’altra donna. “Se c’è un’altra donna per me”, egli dice ad un certo punto del film, nonché, aggiungendo significativamente “tornerò me quando avrò un altro figlio”. Sono frasi molto belle, frasi dette da adulti, ma che possono essere ben comprese nel loro significato più profondo anche dai giovani: nel film torna spesso il tema dell’adulto che dà identità ai giovani, ma anche dei più piccoli che danno identità agli adulti. Si tratta di una costruzione identitaria reciproca.

Omri assorbe ogni insegnamento, ed impara per esempio a guardare in faccia la morte, occultata nel suo mondo moderno, ma accolta invece con naturalezza e rispetto insieme, come inevitabile conclusione dopo la vecchiaia, nonché onorata con la sepoltura, al tempo del popolo di Piccolo Orso. Nel contempo però Omri mette a frutto la sua fantasia. E qui il film veicola un altro importante significato: è con la fantasia che si possono risolvere i problemi. Omri non esita infatti a far rivivere, utilizzando un soldatino, un soldato infermiere della seconda guerra mondiale, affinché curi il piccolo indiano che si è ferito ad una gamba. Cosicché questo infermiere, gioviale e perciò simpatico, si ritrova davanti un “vero pellerossa” e Piccolo Orso un personaggio che chiama “soldato guaritore”, espressione mai udita dal soccorritore e che piace molto al militare. Come dire che con la fantasia si possono favorire anche le dinamiche di cura: ci si può ingegnare per prestare aiuto. Il bello è che anche Piccolo Orso è un guaritore, sicché i due piccoli personaggi si ritrovano con qualcosa “in comune”. Quasi continuamente quindi si propone nella vicenda il motivo del rispecchiamento; tutto il film in effetti si gioca sul tema delle differenze e delle cose in comune, che vengono riconosciute fondamentalmente

guardandosi e parlando. Da questo punto di vista il film si rivela assai prezioso per riflettere sulla bellezza sia degli elementi che distinguono le persone, e anche interi popoli, ma anche sugli innumerevoli punti in comune, innanzitutto i sentimenti, talvolta di odio, ma spesso, fortunatamente, anche di amicizia, di apprezzamento e di amore.

Non è assente ne *La chiave magica* il tema dei pregiudizi: apriti cielo quando Patrick, l'amico del cuore di Omri, ha la bella idea di inserire nell'armadietto un cowboy di plastica, o di "pelastica", come dice curiosamente Piccolo Orso. Una volta trasformatosi in carne ed ossa, appena intravisto il pellerossa, Boone, il cowboy, sfodera tutta la sua aggressività e comincia a sparare contro l'indiano. Un po' alla volta però i due imparano a conoscersi, e in una sequenza molto bella, mentre si trovano entrambi rinchiusi in un borsello di "pelastica", piangono commossi, assieme, sulla morte del figlio e della moglie di Piccolo Orso, deceduti, come si diceva, per il vaiolo. Boone, tra le lacrime, esclama: "I bambini sono il sole, la luna e le stelle". Vale davvero la pena di isolare talvolta alcune frasi del dialogato, valorizzandole.

Ma il sentimento di inimicizia è profondamente radicato: succede così che assistendo ad un film trasmesso dalla tv, su indiani e cowboy americani, con i primi che cadono in quantità del tutto sproporzionata sotto i colpi di arma da fuoco dei secondi, Piccolo Orso imbraccia l'arco e sotto l'onda emotiva, credendo di essere nel mezzo di una battaglia vera, confuso dalla tv, colpisce al petto Boone. Ed ancora una volta è il soldato guaritore, chiamato in soccorso da Omri, che compie il miracolo del risanamento del cowboy.

Da notare come Omri, dopo questo episodio così drammatico, dica alla mamma che il giorno dopo non avrebbe guardato la televisione. Il messaggio del racconto di Lynne Reid Banks, fedelmente riproposto dal film, è evidente: la televisione, così come innumerevoli artefatti mediatici umani, veicolano pregiudizi e sentimenti di rivalità in grado di suggerire la violenza quale via di soluzione degli ostacoli che si presentano, come in questo caso, nelle dinamiche della convivenza umana. Inoltre forse Omri rinuncia alla tv perché apprezza, ormai in misura ben maggiore, ciò che la sua stessa fantasia gli può assicurare in termini di soddisfazione sua propria personale.

La fantasia consente ad Omri di stare in una storia che gli dà identità, in una narrazione che egli traduce in un testo scritto: nel film egli comincia a tenere una sorta di diario della sua avventura con Piccolo Orso, diario che legge in classe davanti ai compagni e al maestro: ed è grazie alla sua fantasia che alla fine quest'ultimo gli riconosce di aver prodotto un ottimo elaborato scritto. La scrittura gli consente di riflettere su ciò che egli sta vivendo, e di riconoscere, identificandoli con più incisività, sentimenti del tutto positivi. Narrando per iscritto del suo nuovo amico egli dice: "È come avere un bam-

bino. Ogni volta che sono lontano da lui, mi preoccupo che stia bene. Torno a casa e apro la porta, e mi preoccupo di quello che troverò. Ma lui è un uomo, non posso trattarlo come un bambino". La scrittura consente una riappropriazione del significato degli eventi vissuti, nonché un consolidamento identitario, in questo caso del tutto positivo, che accompagna quel rispecchiamento costruttivo di cui si diceva più sopra. La pratica della scrittura fa bene, aiuta, è bella, lo scrivere supporta la fantasia e la creazione, si potrebbe dire... e far apprezzare agli allievi. La scrittura sostiene una dimensione narrativa che dà continuità e senso. Il tema del racconto, della narrazione, scritta ed orale, si propone spesso nel film, come quando Piccolo Orso dice ad Omri: "Se fossi tu mio nipote, sarebbe ora di accompagnare te nella foresta. Viaggeremmo per giorni interi, raccontando storie, pescando e cacciando... Io ti lascerei vivere da solo per una stagione... ad imparare a vivere con Madre Natura... con gli esseri che camminano, che corrono, che volano. Quando la stagione cambia, mio nipote ritornerebbe. Io sarei lì ad aspettarti: faremmo una grande cerimonia... perché tu torneresti come un uomo". Ed ancora, bellissimo: "Quando io ti lascio, prendo te, come mio nipote". Torna il tema della separazione, necessaria, che però quasi paradossalmente sancisce un'appartenenza reciproca, mai più solvibile, capace di superare tempo e spazio. Cosicché il separarsi, il lasciare con sé stesso, esponendolo alla solitudine, un giovane, perché impari a vivere autonomamente, sembra corrispondere all'assumersi fino in fondo la responsabilità della sua educazione.

Le parole finali, tra Omri e Piccolo Orso sono di speranza. Omri, personificazione ormai del Grande Spirito agli occhi del piccolo indiano, lo rassicura: le sorti cambieranno per il suo popolo, anche se il percorso da compiere sarà faticoso.

La narrazione scritta aiuta il giovane protagonista di questo bel film a superare il dolore della separazione da Piccolo Orso, ed è ancora una volta nella scrittura che egli trova lo spazio per immaginarlo di nuovo accompagnato ad una donna, e con tanti bambini, dei quali egli possa prendersi cura. Una speranza che è rivolta a Piccolo Orso, ma che Omri nutre a questo punto anche per sé, immaginandosi in un futuro generativo, pieno di compiti, "che non saranno facili", come egli dice al suo piccolo amico indiano un attimo prima di riconsegnarlo, inevitabilmente, ineluttabilmente, al suo tempo, al suo spazio, alla sua gente.

La leFP vista dai rapporti

GUGLIELMO MALIZIA¹

Dal Nord Africa alla Norvegia: l'Immigrazione alla Luce dei Nuovi Eventi. Il Dossier Statistico sulla Immigrazione della Caritas

Il XXI rapporto prende le mosse dall'anniversario dei 150 anni dell'Italia unita e contemporaneamente fa riferimento ai tragici eventi del Nord Africa e della Norvegia; entro questo quadro colloca le tematiche tradizionali dei rapporti esistenti fra l'immigrazione da un lato e dall'altro la demografia, l'economia, la giustizia e la coesione sociale. Nel 1861 gli stranieri costituivano solo lo 0,4% della popolazione e si trattava di persone che potevano vantare una condizione sociale medio-alta. Solo a partire dagli anni '90 il nostro Paese ha incominciato ad essere oggetto di forti flussi migratori. In conseguenza di ciò, gli stranieri hanno raggiunto al 31 dicembre 2010 la cifra di 4.570.317, pari al 7,5% del totale e il loro numero è 52 volte maggiore di quello del 1861. Quanto alla situazione del sistema educativo di istruzione e di formazione va subito segnalato in positivo che l'aumento degli studenti che si è verificato nelle nostre scuole recentemente dipende quasi del tutto dagli allievi di origine straniera. Scendendo più nel particolare, nel 2010-11 il loro numero ha oltrepassato la soglia dei 700.000 (709.826) con una crescita del 5,4% rispetto all'anno precedente; il fenomeno ha riguardato tutti gli ordini e gradi di scuola. In conclusione, tenuto conto dei tanti contributi positivi degli stranieri immigrati, non si può che condividere l'appello del Rapporto che cioè l'attuale inquadramento emergenziale dell'immigrazione debba essere al più presto sostituito da prospettive di vera integrazione.

I Rapporti sull'immigrazione Caritas/Migrantes non sono mai una semplice raccolta di dati, anche se questi ne rappresentano il filo rosso, ma accanto all'analisi delle statistiche, offrono un complesso importante di interpretazioni, valutazioni e proposte. L'ultimo, il XXI, prende le mosse dall'anniversario dei 150 anni dell'Italia unita e termina con un riferimento ai tragici eventi del Nord Africa e della Norvegia; entro questo quadro colloca le tematiche tradizio-

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

nali dei rapporti esistenti fra l'immigrazione da un lato e dall'altro la demografia, l'economia, la giustizia e la coesione sociale².

1. Scenari in mutamento

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 di cui gli italiani sono 4,2 milioni. I giovani che studiano in un Paese estero hanno raggiunto una cifra considerevole, cioè 3,7 milioni: di essi intorno a un sesto sono di nazionalità cinese. Inoltre, le persone in fuga assommano a ben 43,7 milioni e i rifugiati superano i 15 milioni; e qui bisogna ricordare la posizione di retroguardia dell'Italia dove si è verificata una riduzione della metà delle domande di asilo a motivo tra l'altro dei respingimenti in mare previsti dall'accordo italo-libico del 2009. In sintesi, gli spostamenti della popolazione hanno raggiunto dimensioni certamente molto ingenti.

Un andamento positivo che evidenzia il Rapporto riguardo ai 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. Non accenna, invece, a cambiare la disparità sul piano del reddito pro capite che raggiunge i 33.400 dollari nel Nord del mondo, mentre si abbassa a 6.200 nel Sud.

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, come in particolare la Polonia. In ogni caso, l'Unione Europea a 27 accoglie 32,5 milioni di residenti con cittadinanza straniera, pari al 6,5% della popolazione, e 14,8 milioni nati all'estero, ma diventati cittadini del Paese in cui vivono: in sintesi, si può affermare che quasi un decimo della popolazione non si può considerare di provenienza autoctona.

² CARITAS E MIGRANTES, *Immigrazione. Dossier Statistico 2011*, XX Rapporto sull'immigrazione, Roma, 2011, pp. 510.

Nella prima parte del 2011 il fenomeno della primavera araba ha messo in risalto ancora una volta che non è impossibile l'incontro *tra musulmani e cristiani* e questo è vero anche per l'Italia dove i due gruppi di immigrati vivono fianco a fianco. L'eccidio dei giovani laburisti nell'isola di Utoja in Norvegia ha fatto toccare con mano che esiste anche una pericolosità del fondamentalismo cristiano che non va sottostimata. Pertanto in ciascun Paese, nonostante le diversità, tutti vanno riconosciuti eguali a livello di diritti e di doveri.

Per l'Italia, gli scenari in movimenti sono stati delineati con riferimento all'unità raggiunta nel 1861. A quella data 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: dal punto di vista quantitativo gli espatri hanno raggiunto l'altissima cifra di 30 milioni. Il 1951, quando venne realizzato il primo censimento del dopoguerra, registrava una presenza di appena 130.000 stranieri su 47.516.600 residenti. Solo a partire dagli anni '90 il nostro Paese ha incominciato ad essere oggetto di forti flussi migratori.

In conseguenza di questi consistenti spostamenti verso l'Italia, gli stranieri raggiungono al 31 dicembre 2010 la cifra di 4.570.317, pari al 7,5% del totale (60.626.442 residenti), e il loro numero è 52 volte maggiore di quello del 1861. Benché ci troviamo in un periodo di grave crisi, la crescita nell'ultimo anno è stata di 335.258 al netto delle oltre 100.000 cancellazioni dall'anagrafe e delle 66.000 acquisizioni di cittadinanza. Ai residenti andrebbero aggiunte le oltre 400.000 persone regolarmente presenti, ma non ancora registrate in anagrafe. La distribuzione secondo la circoscrizione territoriale vede il Nord Ovest al primo posto con il 35%, il Nord Est al secondo con 26,3%, il Centro al terzo con il 25,2% e il Meridione al quarto con il 13,5%.

Tale andamento si spiega anche tenendo conto che nel 2010 sono stati rilasciati 1.543.253 visti a cui vanno aggiunti i 40 milioni di persone che sono venute per almeno un pernottamento e i 200.000 arrivi giornalieri dall'estero: si tratta di movimenti che garantiscono al nostro Paese entrate per oltre 29 miliardi di euro. Entro questo quadro è opportuno soffermarsi un momento per parlare dei *flussi irregolari* in relazione all'Italia. Il 2010 ha visto 4.201 respingimenti alle frontiere e 16.086 rimpatri forzati rispetto alle 50.717 persone di cui è stata verificata la posizione irregolare: in ogni caso, è stato stimato che gli irregolari residenti in Italia ammonterebbero intorno a 500.000 pari al 10% circa delle situazioni regolari. Va anche ricordato in proposito che i Centri di identificazione e di espulsione (Cie) si sono dimostrati notevolmente costosi e sono oggetto di un crescendo di proteste da parte di quanti vi sono ospitati a

motivo tra l'altro dell'allungamento dei tempi del trattenimento. La Corte di giustizia europea ha dichiarato contraria alla direttiva comunitaria sui rimpatri la disposizione del nostro ordinamento che sancisce come reato l'immigrazione irregolare e stabilisce la pena del carcere per coloro che non obbediscono all'ingiunzione di lasciare il nostro Paese. In ogni caso la tolleranza zero non sembra capace di combattere efficacemente i flussi irregolari a meno che non viene accompagnata da adeguate misure di natura sociale.

2. Andamenti significativi dell'immigrazione nel 2010

Nel nostro Paese l'immigrazione offre un apporto prezioso per affrontare i problemi *demografici* dell'invecchiamento e del basso tasso di fecondità, anche se la radice principale delle difficoltà va ricercata nella percentuale molto bassa del Pil, 1,4%, che è destinata al sostegno delle famiglie rispetto a una media europea del 2%. La situazione degli immigrati è completamente diversa: l'età media si colloca sui 32 anni a fronte dei 44 degli autoctoni, la presenza dei minori è notevole, 21.7% e anche delle persone in età lavorativa (78,8%), mentre gli ultra 65enni risultano appena il 2% in paragone al 20% nella popolazione italiana. In questa situazione si capisce perché il contributo delle badanti e delle collaboratrici familiari – che sarebbero 1,5 milioni di cui però solo la metà circa godrebbe della contribuzione previdenziale – svolge un ruolo veramente determinante. Inoltre, gli immigrati che lavorano danno un contributo importante ai 23 milioni di occupati che mantengono i 37 milioni di residenti inattivi e al funzionamento del sistema pensionistico con gli oltre 7 miliardi che corrispondono alla previdenza.

Le difficoltà occupazionali ed economiche dell'Italia sono note: è sufficiente ricordare che nel periodo 2000-09 il nostro Pil è aumentato solo dell'1,4% in confronto al 10% dell'UE, che durante la prima grande crisi degli anni 2008-09 si sono persi ben 800.000 posti di lavoro e che la disoccupazione ha raggiunto più di un quarto della popolazione giovanile interessata a cui si aggiungono due milioni di scoraggiati che non studiano né cercano lavoro. I *lavoratori immigrati* rappresentano il 10% circa della forza lavoro: più esattamente essi sono 2.089.000 secondo i dati Istat che però andrebbero completati da altri 200.000 se si includono i residenti. Anche in questo caso il loro contributo è prezioso: in vari settori svolgono un ruolo determinante e rafforzano il mercato lavoro a motivo di un tasso di attività più alto, della maggiore disponibilità a esercitare mestieri meno qualificati e della concorrenza molto contenuta che fanno ai lavoratori italiani tranne che nel sommerso. La crescita dell'occupazione che si è registrata nel nostro Paese negli ultimi dieci anni, pari a

2 milioni di unità, è da attribuirsi nella quasi totalità agli immigrati. Inoltre, il confronto tra i versamenti all'erario e le spese pubbliche sostenute a loro favore è senz'altro positivo con un guadagno dell'erario di 1,5 miliardi di euro.

Al presente essi sono il segmento della popolazione che sta subendo maggiormente le *conseguenze sfavorevoli della crisi* in atto. Infatti, costituiscono un quinto dei disoccupati e l'allungamento dei tempi di questa situazione disagiata mette in pericolo il rinnovo dei permessi di soggiorno che può portarli alla scelta del rimpatrio o della permanenza in condizione di irregolarità. Le donne svolgono un ruolo attivo nel mercato del lavoro in quanto rappresentano metà dei nuovi assunti del 2010, ma sono confrontate con difficoltà gravi nel combinare gli impegni familiari con la loro occupazione. La precarietà del lavoro si fa anche sentire sfavorevolmente a livello abitativo dove è stato riscontrato il disagio del 34% degli immigrati rispetto al 14% degli autoctoni. Nonostante ciò, il loro dinamismo imprenditoriale non si ferma dato che nel 2010 si è registrata la crescita di 20.000 tra le imprese facenti capo ad immigrati.

La presenza degli immigrati, oltre ad aumentare sul piano quantitativo, si sta *consolidando* in misura notevole: tra il 1996 e il 2009 sono stati celebrati 257.762 matrimoni misti di cui 21.357 nell'ultimo anno a cui si aggiungono 10.702 matrimoni di coppie straniere. I casi di acquisizione della cittadinanza italiana hanno raggiunto le 600.000 unità, un traguardo importante, ma inferiore agli standard europei. I minori, figli di stranieri, ammontano a un milione circa e crescono al ritmo di oltre 100.000 all'anno, tra quanti nascono in Italia e quanti sono figli ricongiunti; inoltre, le seconde generazioni costituiscono più del 10% della popolazione straniera. Rispetto a queste ultime l'Italia che rappresenta il loro paese di origine dovrebbe agevolare l'acquisizione della cittadinanza in tempi ragionevoli e non ostacolarne il conseguimento.

Il riferimento ai minori apre il discorso sul *sistema educativo di istruzione e di formazione* che certamente è per noi il tema di maggiore interesse. In proposito, va subito segnalato in positivo che l'aumento degli studenti che si è verificato nelle nostre scuole recentemente dipende quasi esclusivamente dagli allievi di origine straniera. Scendendo più nel particolare, nel 2010-11 il loro numero ha oltrepassato la soglia dei 700.000 (709.826) con una crescita del 5,4% rispetto all'anno precedente; il fenomeno ha riguardato tutti gli ordini e gradi di scuola con un picco del 7,3% nella secondaria di 2° grado, seguita dal 6,5% della scuola dell'infanzia, dal 5,1% della secondaria di 1° grado e dal 3,8% della primaria. La distribuzione complessiva tra i vari livelli rimane sostanzialmente immutata con la porzione maggiore di studenti stranieri sul loro totale nella primaria (35,7%) e nella secondaria di 1° grado (22,3%), anche se gli altri due gradi, sebbene meno rappresentati (21,6% e 20,4% rispettivamente nella secondaria di 2° grado e nell'infanzia), sono aumentati negli ultimi anni con tassi maggiori.

La frequenza della secondaria di 2° grado, anche se elevata, risulta caratterizzata da una *integrazione subalterna*. Infatti gli studenti stranieri ne frequentano per la più gran parte due sole tipologie e cioè gli istituti tecnici e professionali, il 77,6%; al contrario la presenza nel liceo classico e scientifico si colloca rispettivamente al 3,4% e al 9,9%. Tale distribuzione costituisce il riflesso della stratificazione sociale che esiste a livello di popolazione adulta. Anche questa volta segnalo come una carenza seria del Rapporto l'aver ignorato la situazione del sottosistema di Istruzione e Formazione Professionale.

Il *Nord Ovest* registra la percentuale più elevata di studenti stranieri (37,1%). Al secondo posto di colloca il Nord Est con il 28,4% e al terzo il Centro con il 23,3%; al penultimo e all'ultimo e staccati di molto si trovano il Sud con il 7,9% e le Isole con il 3,4%.

Quanto alle *nazionalità*, i romeni e gli albanesi sono i più numerosi; in valori assoluti essi raggiungono la cifra di 126.441 e 99.421 rispettivamente, mentre in percentuale essi ammontano al 17,8% e al 14% degli allievi non italiani. Subito dopo si collocano i marocchini con 92.620 iscritti pari al 13%. Le altre nazionalità presentano cifre più basse, anche perché i Paesi rappresentanti raggiungono la cifra di 188.

Passando all'*Università*, va anzitutto denunciata la scarsa capacità di attrazione del nostro Paese nei confronti di giovani studenti e ricercatori esteri: è sufficiente richiamare un dato, quello del confronto tra la quota dei permessi di soggiorno rilasciati nel 2009 per motivi di studio dall'Unione Europea a 27 stati, pari al 21,8% di tutti i permessi dell'anno, e quella riguardante l'Italia che si limita al 6%. Nell'area Ocse gli "studenti internazionali" che, come si è detto all'inizio, raggiungono la cifra di 3,7 milioni di persone optano principalmente per gli Stati Uniti, il Regno Unito, la Germania, la Francia e l'Australia, anche se negli ultimi anni gli incrementi maggiori si sono avuti tra l'altro anche in Italia. Recentemente, la carenza messa in risalto sopra si è ridotta per l'apporto dei figli degli immigrati.

Pertanto, nel 2010-11 gli universitari di cittadinanza straniera hanno raggiunto nel nostro Paese la cifra di 61.777 pari al 3,6% del totale che indubbiamente è poca cosa, ma che al tempo stesso rappresenta una crescita notevole rispetto al passato anche recente. In proposito va segnalato che la maggioranza è costituita da donne e la relativa percentuale (59,3%) è maggiore di quella della loro presenza tra i soli italiani (57%). Dopo l'Europa, l'Asia è il continente più rappresentato e ciò è dovuto soprattutto alla Cina che occupa il secondo posto dopo gli albanesi per numero di iscritti.

In conclusione, tenuto conto dei tanti contributi positivi degli stranieri immigrati che sono stati elencati sopra, non si può che condividere l'appello del Rapporto che cioè l'attuale inquadramento emergenziale dell'immigrazione

debba essere al più presto sostituito da prospettive di *vera integrazione*. I 150 anni dell'Unità di Italia hanno richiamato un passato di emigrazione di massa con tante sofferenze che potevano essere risparmiate alla nostra popolazione; pertanto, ci si deve impegnare efficacemente affinché non si ripetano nell'attuale contesto tra quanti sono venuti nel nostro Paese dall'estero con intenzioni positive non solo per loro, ma anche per l'Italia e il suo sviluppo. Essi sono una grande opportunità che ci viene offerta per prepararci al futuro e anche per superare insieme l'attuale crisi.

L'impegno delle Chiese locali. Il XIII Rapporto sulla Scuola Cattolica in Italia

Il quadro dei documenti magisteriali, comprensivo dei recenti Orientamenti Pastorali della CEI, è caratterizzato, per un lato, da affermazioni chiare e fortemente positive a livello di principi riguardo alla scuola cattolica e, per l'altro, dal riconoscimento sincero delle difficoltà esistenti con le Chiese particolari sul piano pratico. Questa situazione ha spinto il Centro Studi per la Scuola Cattolica della CEI a focalizzare il suo XIII Rapporto sulle relazioni che dovrebbero esistere tra la pastorale ordinaria di una Chiesa locale e le scuole cattoliche che operano nel suo territorio. Il presente articolo è concentrato solo su due delle tematiche affrontate nel volume, una descrizione oggettiva della situazione e la presentazione delle proposte più significative di linee di azione.

È innegabile che esiste un consenso generale in linea di principio sul fatto che, come dicono i recenti *Orientamenti Pastorali* della CEI, la scuola cattolica è parte essenziale della missione ecclesiale e che la sua presenza deve essere promossa e sostenuta dalle diocesi; tuttavia lo stesso documento osserva anche che bisogna superare forme di estraneità o di indifferenza reciproca³. In altre parole, il quadro dei documenti magisteriali è caratterizzato, per un lato, da affermazioni chiare e fortemente positive a livello di principi e, per l'altro, dal riconoscimento sincero delle difficoltà esistenti sul piano pratico. Questa situazione ha spinto il Centro Studi per la Scuola Cattolica della CEI a focalizzare il suo XIII Rapporto sulle relazioni che dovrebbero esistere tra la pastorale ordinaria di una Chiesa locale e le scuole cattoliche che operano nel suo territorio⁴.

³ CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Educare alla vita buona del Vangelo. Orientamenti pastorali dell'episcopato italiano per il decennio 2010-2020*, EDB, Bologna 2010, n. 48.

⁴ CSSC - CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *L'impegno delle Chiese locali. Scuola Cattolica in Italia. XIII Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2010, pp. 348.

1. Gli uffici diocesani e la scuola cattolica: un'indagine quantitativa

Nei primi mesi del 2011 un *questionario* è stato applicato ai responsabili degli uffici di pastorale scolastica di tutte le diocesi italiane. Le risposte pervenute sono state 102, quasi la metà dell'universo (47%), una porzione certamente ragguardevole del totale ma insufficiente per offrire un quadro preciso della situazione. Emergono senz'altro le macrotendenze, ma rimangono celate dinamiche più sottili; e forse proprio la difficoltà a raggiungere tutte le diocesi può essere il primo risultato di questa indagine.

Nel 30% circa dei casi le scuole cattoliche costituiscono un *impegno occasionale*, mentre per meno di un quinto esse rappresentano un'attività importante; una percentuale equivalente dichiara che l'ufficio si occupa di loro per il tramite delle federazioni di scuola cattolica. Il panorama generale è pertanto tutt'altro che soddisfacente; questo risultato si spiega anche per il fatto che solo 11 diocesi dispongono di un ufficio specifico per le scuole cattoliche (come impegno esclusivo o insieme ad altri, ma menzionato esplicitamente) e in 23 l'ufficio non è in grado di occuparsene.

In questo contesto si capisce come mai solo il 30% degli intervistati asserisce che nella propria diocesi esistono *progetti* specificamente destinati alla scuola cattolica. Una conferma ulteriore viene dalle risposte alla domanda circa le *attività* che tengono maggiormente impegnato l'ufficio di pastorale scolastica. Per la gran parte di questi ultimi si tratta della gestione dell'Irc e della formazione e dell'animazione degli insegnanti. Al quinto posto e con molto distacco si colloca il coordinamento delle scuole cattoliche.

Il 70% delle diocesi dispone di un'*anagrafe delle scuole cattoliche* e il 30% non ha organizzato il relativo servizio. In un numero non marginale di Chiese locali mancano le informazioni di base sulla scuola cattolica e la situazione diviene molto peggiore riguardo ai CFP di ispirazione cristiana dove l'assenza del servizio riguarda i due terzi delle diocesi.

Il sondaggio intendeva accertare con più precisione le *tipologie* di gestori presenti sul territorio. Una prima risposta, che può risultare inattesa, evidenzia che più del 30% degli uffici non sembra in grado di distinguere tra le scuole cattoliche a norma di diritto canonico e le scuole di ispirazione cristiana. Quasi il 90% del campione dichiara che nella diocesi sono presenti scuole gestite da congregazioni religiose; nonostante questa presenza capillare, unicamente il 30% delle diocesi promuove iniziative per le scuole dei religiosi. Quanto alle scuole che fanno riferimento ai movimenti ecclesiali, la loro presenza è attestata in più di un terzo delle Chiese particolari; inoltre, solo un quinto circa dei responsabili degli uffici che hanno risposto dichiara

che nella propria diocesi operano scuole che fanno riferimento ad altre aggregazioni laicali.

Un indicatore importante dell'attenzione alle problematiche scolastiche è certamente offerto dalla collaborazione degli uffici con le *aggregazioni sociali* che operano in tale ambito. In questo caso, al primo posto si colloca il vantaggio di federazioni e associazioni di scuola cattolica, seguito dalle associazioni cattoliche degli insegnanti.

Le risposte a una domanda aperta permettono di individuare una linea di tendenza abbastanza comune nella denuncia di una sostanziale "solitudine" (o *autoreferenzialità*) delle scuole cattoliche, per le quali viene chiesto un maggior coordinamento tra loro e con l'ufficio diocesano o la costituzione di reti. Le scuole cattoliche sono talvolta descritte come concentrate sul loro progetto educativo e poco disponibili a confrontarsi con altre realtà. Emerge però anche un isolamento rispetto alla comunità cristiana, da parte della quale si vorrebbe un maggiore coinvolgimento. Nell'insieme si avverte un certo malessere e l'assenza di grandi entusiasmi.

2. Proposte di linee di azione

Sollecitati dal numero e dalla ricchezza dei vari apporti, si è ritenuto che potesse essere utile avviare nel Rapporto il processo di traduzione dei diversi contributi in linee ipotetiche di azione, mirando a porre in risalto quelle che potrebbero offrire spunti più significativi da cui muovere nelle successive fasi elaborativa e decisionale.

2.1. Gli Orientamenti Pastorali e la qualità educativa e pastorale delle scuole cattoliche

A parere del Rapporto, la strategia principale per migliorare i rapporti tra Chiese particolari e scuole cattoliche va ricercata nel potenziamento della loro qualità educativa e pastorale. È questa, infatti, a legittimare l'esistenza della scuola cattolica di fronte alla società civile e alle comunità cristiane, a renderla credibile e a giustificarne l'attenzione e il supporto efficace da parte della Chiesa e il finanziamento con denaro pubblico.

È nella scuola, infatti, se non ispirata da una visione cristiana dell'uomo e della cultura, che si può tramandare una concezione utilitarista del bene, l'immagine scienziata del mondo e la ricerca di facili emozioni; ed è quindi nella scuola che si possono offrire gli antidoti alla cultura dominante, quanto meno in termini di sollecitazione all'esercizio della critica consapevole nei confronti del modo comune di pensare e di agire. Spetta proprio alla scuola cattolica in

particolare affrontare alcuni di quegli «aspetti, rilevanti dal punto di vista antropologico, [che] influiscono in modo particolare sul processo educativo: l'eclissi del senso di Dio e l'offuscarsi della dimensione dell'interiorità [su cui la scuola cattolica ha sicuramente molto da dire], l'incerta formazione dell'identità personale in un contesto plurale e frammentato [e la scuola cattolica, in quanto centrata sul servizio alla persona, ha ben chiaro l'obiettivo di formare personalità mature ed equilibrate prima ancora che persone colte], le difficoltà di dialogo tra le generazioni [che la scuola cattolica cerca di superare con la costruzione di una vera comunità educante fondata su forti relazioni interpersonali], la separazione tra intelligenza e affettività [che l'antropologia cristiana testimoniata dalla scuola cattolica contribuisce senz'altro a correggere]»⁵.

È il modello di scuola a fare la differenza. Anche se oggi la scuola sta recuperando la sua funzione più propriamente educativa, in molti casi ancora «educare equivale a fornire informazioni funzionali, abilità tecniche, competenze professionali. [...] Chi educa rinuncia così a trasmettere valori e a promuovere l'apprendimento delle virtù»⁶. Naturalmente la scuola cattolica non condivide questo modello e, anzi, il confronto proposto la sollecita a rendere sempre più evidente il radicamento di senso della sua proposta educativa, potendo contare su educatori convinti del valore della propria funzione.

2.2. Gli uffici scuola per una cooperazione efficace tra Chiese particolari e scuole cattoliche

Un primo gruppo di suggerimenti, che si trovano nelle risposte al sondaggio sui responsabili della pastorale scolastica, riguarda i casi in cui la diocesi non dispone di un ufficio apposito. In relazione a tali situazioni viene chiesto di costituirlo, ma si domanda anche genericamente di avere maggiori risorse umane o di appoggiarsi di più alle federazioni.

Per rimediare all'autoreferenzialità delle scuole cattoliche e al loro isolamento rispetto alla *comunità cristiana*, si propone un maggiore *coinvolgimento* di quest'ultima, a partire dai vescovi e dai parroci. Per uscire da tale condizione si suggeriscono iniziative che consentano alla scuola cattolica una maggiore visibilità, organizzando convegni o giornate diocesane, sensibilizzando genericamente l'opinione pubblica, rafforzando l'identità ecclesiale, promuovendo una vera cultura della parità. L'altra proposta molto forte è quella di investire sulla *formazione* dei docenti, ma pure su quella dei genitori e degli alunni.

⁵ CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *o.c.*, n. 9.

⁶ *Ibidem*, n. 13.

2.3. Le scuole del privato sociale: impegno e testimonianza educativa del laicato

Più in particolare si tratta di istituzioni nate generalmente non dall'iniziativa delle autorità ecclesiastiche, ma dalla collaborazione in particolare tra parroci, ma anche vescovi, e comuni cittadini appartenenti a ceti sociali diversi, animati dall'unica ispirazione basata sul concetto di "carità educatrice" e volti a realizzare attraverso l'educazione e l'istruzione, in particolare religiosa, il miglioramento delle condizioni sociali, economiche, culturali e morali dei ceti meno favoriti.

Esse costituiscono un esempio tipico di sussidiarietà sia rispetto allo Stato che riguardo alla Chiesa. Un altro *punto forte* può essere identificato nella loro autonomia e nelle relazioni privilegiate stabilite con le componenti attive nel contesto. A loro volta, le scuole di associazione annoverano in molti casi tra i loro soci proprio i genitori dei bambini e ciò permette il coinvolgimento pieno delle famiglie nella vita e nella gestione delle istituzioni formative.

2.4. Le scuole dei movimenti e il collegamento con le diocesi

In pratica si fa riferimento a una categoria di scuole che sono sorte abbastanza recentemente negli ultimi trenta o quaranta anni e sono gestite attualmente da adulti in varia maniera partecipi dell'esperienza dei movimenti ecclesiali e delle nuove comunità. Per capire meglio questa realtà educativa nuova è bene presentare da subito un'articolazione interna che le distribuisce in due gruppi: da una parte le scuole create totalmente da persone appartenenti ai movimenti e alle comunità ricordate sopra, dall'altra quelle di cui queste persone hanno acquisito titolarità e gestione da altri enti.

Nel primo caso sono soprattutto i principi della *libertà di educazione* e della *sussidiarietà* ad entrare in gioco. In genere all'origine della fondazione si trova un gruppo di genitori che non è contento dell'offerta educativa della scuola di Stato di riferimento a motivo della esplicita ideologia laicista che la ispira e che intende, invece, assicurare la continuità educativa tra la famiglia e la scuola; pertanto, decidono di creare una scuola, di solito dell'infanzia e/o primaria, in sintonia con le loro convinzioni, elaborando il relativo progetto e passando all'attuazione e gestione. Spesso questa prima opera educativa si allarga ad altri livelli in basso e in alto, coinvolgendo fratelli, sorelle, coetanei e amici degli iscritti.

Nel secondo caso la dinamica fondativa è più complessa e mette in gioco anche altri due principi, dell'*affinità carismatica* e della *solidarietà*. Qui di solito all'origine si trova l'incontro tra l'intenzionalità educativa di un gruppo di genitori, già tradotta nella creazione di una scuola o ancora in fase di idea-

zione, e una istituzione religiosa in crisi come, per esempio, una scuola dell'infanzia parrocchiale o una struttura formativa di congregazione.

2.5. Pastorale diocesana e Formazione Professionale a Catania

L'esperienza, iniziata nel 2005, è il risultato della cooperazione tra diversi soggetti ecclesiali. Essa si compone fondamentalmente di tre iniziative che nel tempo hanno registrato una crescita quantitativa e qualitativa importante: la prima, che ha luogo in autunno inoltrato e vede partecipi gli allievi dei primi anni; la seconda, che si tiene in primavera, è dedicata agli allievi dei terzi anni; la terza, che si colloca all'inizio dell'anno formativo in settembre, riguarda docenti e formatori.

Coprendo un quinquennio di attività, questa buona prassi costituisce una tradizione già abbastanza consolidata; inoltre, sempre sul lato *positivo* si nota nel periodo considerato un miglioramento importante nella partecipazione e nella qualità delle riflessioni e delle pratiche formative ed educative. Non ci si può nascondere che la routine ha fatto sentire i suoi effetti, per cui è stata necessaria una continua rimotivazione dei partecipanti. Un punto forte è costituito nella Dottrina sociale della Chiesa che ha rappresentato l'orizzonte entro il quale si è sviluppata l'iniziativa; né bisogna dimenticare la presenza dell'arcivescovo che ha reso percepibile, a tutti gli interessati, la preoccupazione che la Chiesa locale nutre nei confronti dei giovani lavoratori. In aggiunta, vanno sottolineati altri due aspetti: la natura innovativa dell'esperienza che ha iniziato a sviluppare inedite forme di sinergie tra Centri di Formazione Professionale, ufficio pastorale e territorio; il carattere di trasferibilità che essa presenta e che la rende suscettibile di essere riprodotta in contesti differenti.

2.6. In sintesi

In conclusione si presentano alcune prospettive di lavoro.

- 1) La prima concerne il "centro di gravità" che dovrà valere sempre di più, nel futuro prossimo e lontano, come punto di irradiazione sia della pastorale ordinaria della Chiesa, sia dell'azione della scuola cattolica nel suo insieme. Si tratta della sollecitudine *missionaria*, attraverso la quale sta delineandosi una riscoperta e una nuova presa di coscienza del carattere dinamico del cristianesimo come avvenimento di grazia e di salvezza.
- 2) La seconda prospettiva di lavoro è quella di "*rendere cultura la fede*". Su questo terreno ci si può e ci si deve aspettare un notevole contributo dalle scuole cattoliche che hanno non solo conservato, ma anche rinnovato e rilanciato organicamente il lavoro di elaborazione di una specifica cultura didattica e pedagogica e di formazione in servizio degli insegnanti.

- 3) Non è un buon segno di vitalità ecclesiale che, come emerge dal presente Rapporto, l'opzione di fondo di attivare e perseguire effettivamente una specifica pastorale di questo tipo sia tutt'altro che scontata nelle diocesi italiane. Ma sarebbe altrettanto deleteria l'esistenza di una pastorale diocesana, che volesse sostituirsi all'iniziativa dei fedeli laici, delle loro aggregazioni e delle congregazioni, così come delle parrocchie e delle varie associazioni. Meglio piuttosto che, stimandosi a vicenda, imparando dal carisma ecclesiale dato a ciascuno, dando più seriamente credito all'azione dello Spirito in una disposizione di sincero realismo, che permetta di affrontare effettivamente le varie questioni, ci si impegni *insieme* perché la scuola cattolica presti sempre più efficacemente il suo servizio alla maturazione umana e cristiana dei suoi studenti.

Rapporto sulla Scuola Media in Italia 2011. Una crisi di "mezza età"

Alle soglie del suo cinquantésimo compleanno la nostra scuola media soffre di una grave crisi di "mezza età", come risulta dal Rapporto sulla scuola in Italia 2011 della Fondazione Agnelli, crisi da cui è necessario ed urgente che la secondaria di 1° grado esca in modo da poter svolgere in pienezza e con successo le sue funzioni istituzionali. Nel breve saggio che segue vengono presentati i risultati dell'analisi condotta dal Rapporto e le proposte che esso avanza per il rilancio della secondaria di 1° grado. Inoltre, nella conclusione si è cercato di offrire una valutazione globale della pubblicazione.

L'ultimo rapporto sulla scuola in Italia della Fondazione Giovanni Agnelli, quello cioè del 2011, è focalizzato sulla *secondaria di 1° grado* diversamente dai due precedenti che avevano affrontato questioni di natura trasversale come la formazione e il ruolo degli insegnanti e le disparità che affliggono il nostro sistema educativo, specialmente in tema di equità⁷. Alle soglie del suo cinquantésimo compleanno la nostra scuola media soffre di una grave crisi di "mezza età", come risulta dalla pubblicazione in esame, crisi da cui è necessario ed urgente che essa esca in modo da poter svolgere in pienezza e con successo le sue funzioni istituzionali. Pertanto, nel prosieguo verranno presentati i risultati della analisi condotta dal Rapporto e le proposte che esso avanza per il rilancio della secondaria di 1° grado.

⁷ FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI, *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, Bari, Laterza, 2011, pp. 167.

1. La scuola media anello debole del sistema educativo

I dati *quantitativi* non sembrano lasciare adito a dubbi. Il nostro Paese presenta una diminuzione negli apprendimenti tra la primaria e la secondaria di primo grado che risulta senz'altro molto netta. Secondo i dati della ricerca "Tmiss" ("Trends in International Mathematics and Science Study", un'indagine internazionale che valuta l'apprendimento in matematica e scienze in oltre 60 nazioni) gli alunni italiani, che nelle elementari sono in linea con i Paesi migliori, evidenziano un forte calo alla fine degli studi nella media e i loro punteggi si situano notevolmente al di sotto di quelli dei colleghi per esempio di Cina, Norvegia e Stati Uniti. L'andamento diventa ancora più negativo se si fa riferimento alla condizione socio-culturale dei ragazzi per cui sono maggiormente penalizzati gli allievi che hanno genitori con bassi livelli di istruzione: su questo risultato, comunque ritorneremo successivamente.

Sul piano *qualitativo*, si può ricordare che la transizione dalla primaria alla secondaria di 1° grado si caratterizza per un impatto problematico, ed entro certi limiti traumatico, sugli alunni. Il processo di insegnamento-apprendimento tende a stemperarsi a motivo di un curriculum di materie che si rivela enciclopedico e onnicomprensivo. L'esame di stato nella terza media sta rapidamente perdendo di senso e di rilevanza ed è ormai ridotto a puro momento formale di conclusione del primo ciclo. A sua volta la prosecuzione dell'istruzione o della formazione, dopo la secondaria di 1° grado, evidenzia livelli elevati di dispersione tra gli adolescenti.

Di fronte a queste gravi criticità il Rapporto si propone giustamente di individuare le *cause* della situazione appena descritta. Il primo gruppo di possibili responsabili che esso ha preso in considerazione è costituito dai *preadolescenti*. Certamente essi stanno affrontando un periodo non facile della loro esistenza che si presenta come una fase di transizione, di affermazione della propria identità e del proprio ruolo sociale. Tuttavia, non si può dire che i loro comportamenti, interessi e desideri siano dissimili da quelli dei loro colleghi degli altri Paesi dell'UE. L'unica differenza significativa consiste in una relazione con la scuola media che è senz'altro peggiore, per cui manifestano un maggiore disagio nei suoi confronti rispetto ai coetanei dell'UE. In Italia a 13 anni solo il 7% dei maschi e l'11% delle femmine dichiarano che a loro piace molto la scuola, mentre per esempio in Inghilterra le percentuali sono rispettivamente 31 e 33%, in Germania 28% e 22% e in Francia 13% e 19%.

Al fine di riuscire a comprendere tale andamento, il Rapporto ha cercato di analizzare in profondità i processi interni alla scuola e i loro attori. Si è iniziato con i *docenti*. La prima criticità può essere identificata nella *età molto elevata* di questi ultimi: la media è 52,1 ed è più alta di quella degli inse-

gnanti delle superiori (51,8) e della primaria (49,3); inoltre, molti sono anche quelli che superano i 60 per cui si calcola che complessivamente nei prossimi dieci anni ben il 50% è destinato alla pensione. Ovviamente, docenti anziani e alunni che sono preadolescenti possono dare vita a una situazione che potrebbe diventare esplosiva.

Gli insegnanti delle medie risultano coinvolti in un avvicendamento veramente vorticoso: il 35% non rimane nella medesima scuola più di un anno e tale percentuale è significativamente più elevata di quella della primaria (22%) e della secondaria di 2° grado (30%). Essi sono valutati criticamente dai loro colleghi degli altri ordini e gradi e dimostrano un basso livello di autostima. Sempre con riferimento ai docenti degli altri livelli essi risultano *meno soddisfatti* della loro formazione iniziale e si considerano meno preparati per affrontare le problematiche educative che pongono i loro alunni preadolescenti.

Nel 1962, al momento della sua istituzione, la *missione* della scuola media unica si articolava in tre mete principali: elevare i livelli di istruzione della popolazione italiana, orientare, senza canalizzarle, le scelte scolastiche successive e assicurare l'eguaglianza delle opportunità formative. La prima, anche se gradualmente, è stata sostanzialmente raggiunta, mentre lo stesso non può essere affermato delle altre due. Per quanto riguarda l'orientamento, esso si riduce frequentemente a un'attestazione a posteriori dell'incapacità della scuola di garantire a tutti le medesime possibilità di apprendimento; al contrario, l'intervento non dovrebbe essere confinato alla fine del triennio, ma ci si aspetterebbe che il collegio dei docenti seguisse passo passo lo sviluppo cognitivo e psicologico di ogni alunno e lo sostenesse nella scelta degli ambiti culturali e professionali in cui rivela maggiore predisposizione. Circa l'impegno a favore della giustizia sociale la scuola media non si è resa conto che la medesima definizione di eguaglianza delle opportunità è cambiata nel tempo e se nel passato bastava assicurare le possibilità di accesso misurate dal numero di anni di istruzione frequentati e dal titolo conseguito, attualmente ciò che conta è garantire il successo, cioè la qualità dell'insegnamento e i livelli di apprendimento. In altre parole, la scuola media è riuscita a recuperare molto del ritardo riguardo agli anni di scolarità, ma non ha raggiunto traguardi simili quanto alla qualità degli apprendimenti. Come si è accennato sopra, le disparità di natura socio-culturale si amplificano specificamente nella secondaria di 1° grado dove si vengono anche a creare circoli viziosi che portano tra l'altro a tassi di abbandono eccessivi che colpiscono soprattutto gli strati più svantaggiati della popolazione scolastica.

Pertanto, il Rapporto conclude in proposito con un'affermazione di grande valenza *politica*. "Riassumendo, crediamo che la missione, nuova e insieme vecchia, della scuola media sia di garantire a tutti l'accesso a un'istruzione di qua-

lità, eliminando i divari di rendimento legati all'origine sociale e orientando le scelte delle superiori il più possibile sulla base del merito, delle attitudini e dell'impegno"⁸.

2. Principali proposte di intervento

Correttamente il Rapporto fa notare che non esistono strategie, metodi, tecniche e pratiche che siano dotate di poteri *magici*, che cioè godano di un'efficacia assoluta e possano produrre sempre e di per sé esiti più validi di altri strumenti. Sarà invece il team dei docenti a scegliere il percorso da seguire, tenuto conto dei contenuti da trasmettere e del contesto in cui operare. Quello che conta soprattutto è che gli insegnanti possiedano e sappiano utilizzare un ventaglio ampio di approcci didattici differenti.

Venendo alle più importanti risposte sul piano educativo ed organizzativo che vengono suggerite, il Rapporto inizia con la *personalizzazione dei percorsi didattici*. Se il problema più serio che gli insegnanti incontrano nell'attivare il processo di insegnamento-apprendimento è quello di motivare gli alunni allo studio, allora la strategia principale va identificata nel loro coinvolgimento attivo nelle scelte circa il proprio itinerario di formazione. In altre parole, è essenziale procedere alla personalizzazione dell'insegnamento nell'ambito di un quadro di contenuti e di metodologie che stimolino gli allievi in base al loro diverso profilo individuale. Ciò richiede concretamente più flessibilità dei docenti, tempi più lunghi e distesi di insegnamento, cioè la scuola anche al pomeriggio, una maggiore diversità di approcci didattici con particolare riferimento all'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione che consentano di proporre agli alunni stili cognitivi più congeniali e di liberare significative quantità di tempo per gli insegnanti.

Il passaggio dalla prevalenza del lavoro di équipe che caratterizza la primaria a un modello professionale e individuale di insegnamento tipico della secondaria ingenera negli allievi problemi notevoli in quanto essi sono esposti a stili diversi e a contenuti frammentati. Pertanto la seconda proposta del Rapporto consiste nell'estensione anche alla scuola media della *progettazione comune*: in altre parole, gli insegnanti dovrebbero destinare regolarmente un tempo adeguato ogni settimana a programmare il lavoro comune. Così facendo, gli insegnanti con il dirigente assurgerebbero a comunità professionale di apprendimento, fondata sul principio della interdisciplinarietà.

In classi caratterizzate dall'eterogeneità degli studenti che le frequentano

⁸ *Ibidem*, p. 151.

l'apprendimento cooperativo va senz'altro considerato come una alternativa valida alla formula tradizionale della didattica frontale. Creando gruppi cooperativi, si stimolano dinamiche positive tra gli alunni e li si coinvolgono nell'attività educativa della scuola, attivando il cosiddetto "effetto dei pari", generando cioè una struttura di relazioni interpersonali orientate all'aiuto e al supporto vicendevole.

Una quarta proposta riguarda la valorizzazione del modello dell'*istituto comprensivo*. Il rapporto ha messo in risalto le sue potenzialità nel diminuire l'incidenza sfavorevole del passaggio dalla primaria alla media. Questi risultati vanno attribuiti alla presenza in essi di risorse e di strumenti di natura sistematica, in particolare i curricula verticali e una proposta formativa integrata e coordinata. La generalizzazione dell'istituto comprensivo è già prevista dalla manovra economica dell'estate del 2011, ma perché si producano gli effetti sperati sarà necessaria l'iniziativa efficace degli insegnanti e dei dirigenti di ciascuna scuola.

La personalizzazione degli insegnamenti e l'accrescimento degli apprendimenti richiedono l'introduzione di un'altra innovazione, quella della *essenzializzazione*. La parcellizzazione dei contenuti e la loro moltiplicazione non aiutano la formazione degli studenti, soprattutto di quelli svantaggiati; di qui la necessità di concentrare l'impegno in pochi ambiti essenziali. In altre parole, non è questione di offrire tutte le competenze necessarie e sufficienti per l'intero arco della vita, quanto piuttosto di fornire gli atteggiamenti e le abilità di base fondanti che consentiranno alla persona di apprendere senza difficoltà in ogni nuova situazione.

È evidente che le strategie proposte non sono efficaci di per sé, ma richiedono la presenza di docenti in grado di poterle fare funzionare al meglio. In altre parole per attuare il rinnovamento della secondaria di 1° grado non può essere sufficiente l'attuale corpo insegnante anziano, poco aggiornato, spesso poco motivato e incapace di entusiasmare gli alunni, ma bisognerà ricorrere a insegnanti di tipo nuovo. A questo proposito un'occasione unica è offerta dal pensionamento di decine di migliaia di docenti delle medie nei prossimi anni. La condizione è che i futuri docenti siano preparati specificamente per insegnare solo nelle secondarie e siano formati ad utilizzare le strategie che sono state richiamate sopra. Il nuovo regolamento sulla formazione iniziale dei docenti, mentre assicura il primo tipo di requisito, sembra offrire meno garanzie sul secondo.

Rimane il pericolo che il vuoto di organico venga coperto in modo molto consistente dai *precari*. Per ovviare a tale problema il Rapporto propone che i nuovi docenti entrino in ruolo attraverso chiamata diretta o concorso. La prima soluzione sembra la più adeguata e gli insegnanti dovrebbero essere chiamati

direttamente dalle scuole in relazione ai loro bisogni reali, all'interno di un albo di insegnanti abilitati per la scuola media e in base a meccanismi trasparenti di valutazione e di "accountability". Quanto al concorso, esso dovrebbe essere aperto sia agli attuali docenti a tempo determinato sia ai giovani che hanno frequentato il tirocinio formativo, senza che l'anzianità venga calcolata per la definizione del punteggio.

In conclusione, certamente l'analisi e l'interpretazione della situazione della scuola media vanno *apprezzate* per l'ampiezza delle informazioni e la validità delle argomentazioni. Anche le proposte sono condivisibili sebbene si pongano tutte nel medio e lungo termine quando cioè sarà pronta a entrare nelle scuole la figura del nuovo insegnante. Non mi convince, invece, l'affermazione che si deve puntare sulla formazione generalista che dovrà offrire a tutti gli alunni un patrimonio comune di nozioni linguistiche, storiche, matematiche e scientifiche insieme con le capacità metodologiche e relazionali per aggiornare le proprie conoscenze e competenze. Ancora una volta si preferisce l'uniformità dell'offerta alla diversificazione, viene esaltata la superiorità della teoria e si dimentica che il fare non ha un valore solo applicativo, ma può costituire una via alternativa alla conoscenza soprattutto per quei giovani che hanno l'intelligenza nelle mani. Da ultimo, il Rapporto sembra condividere sostanzialmente un modello di scuola che si costruisce sulla rispondenza a criteri di razionalità strumentale, sulla preoccupazione di assicurare l'efficienza dei mezzi rispetto ai fini, su una impostazione funzionalista o utilitarista di natura neo-liberale, correlata strettamente con le logiche economiche e le esigenze del sistema produttivo, un modello cioè nel quale lo sviluppo integrale della persona umana non sembra trovare una collocazione centrale.

Sistema Informativo Excelsior 2011. Il monitoraggio dei fabbisogni professionali delle imprese italiane per favorire l'occupabilità

Il rapporto Excelsior, redatto annualmente dall'UnionCamere dal 1997, analizza la domanda occupazionale delle imprese italiane nell'industria e nei servizi: quello in esame si riferisce al 2011. Secondo gli estensori di tale pubblicazione, il recupero dalla crisi economica del biennio 2008-09 ha subito un arresto e un'inversione di tendenza nel 2011: infatti, a livello internazionale sono riemersi segnali preoccupanti di rischio sistemico che per essere affrontati efficacemente domandano l'adozione di strategie di azione concordate sul piano sovranazionale. Nonostante le problematiche appena enunciate, l'indagine Excelsior evidenzia un segnale positivo, anche se debole: la porzione di quante tra le imprese esprime l'intenzione di assumere personale raggiunge la cifra del 22,5% che, se è di

molto inferiore alle cifre raggiunte prima della crisi, tuttavia risulta migliore di quelle del 2009 e del 2010. Per quanto poi riguarda le assunzioni per titolo di studio, che è la problematica per noi di maggiore interesse, emergono in particolare due tendenze: le imprese sembrano orientarsi prevalentemente verso laureati triennali per professioni che potrebbero essere svolte da un diplomato oppure verso soggetti con qualifica professionale per esercitare mestieri per i quali in passato si pensava necessario il possesso del diploma.

Ogni anno, dal 1997, l'Unione Italiana delle Camere di Commercio Industria, Artigianato e Agricoltura predispone un rapporto molto valido e utile dal titolo "Progetto Excelsior. Sistema informativo per l'occupazione e la formazione". I vari volumi che lo compongono delineano il *quadro previsionale* della domanda di lavoro e dei fabbisogni professionali e formativi espressi dalle imprese, offrendo un complesso articolato di dati e tendenze particolarmente significativi per giustificare le scelte di base ai fini della progettazione della formazione, dell'orientamento e delle politiche del lavoro. La ricerca è realizzata in ogni provincia dalle Camere di Commercio e coinvolge più di 100.000 imprese di tutti i comparti e dimensioni. La rappresentatività del campione e la validità della metodologia seguita consente di raccogliere informazioni statisticamente rilevanti a 12 mesi per tutte le 104 province dell'Italia. Per l'affidabilità scientifica della sua impostazione il rapporto può essere ritenuto lo strumento più sicuro per la conoscenza dei fabbisogni professionali e formativi delle imprese italiane nei settori dell'industria e dei servizi.

Nella presentazione che segue sarà fornita una sintesi essenziale del Sistema Informativo Excelsior per il 2011⁹. Dopo un'analisi degli andamenti generali più significativi, questo breve saggio si concentrerà sulla importanza dei titoli di studio e delle qualifiche.

1. L'andamento dell'occupazione dipendente nel corso del 2011

Il recupero dalla crisi economica del biennio 2008-09 ha subito un *arresto* e un'*inversione di tendenza* nel 2011. A livello internazionale sono riemersi segnali preoccupanti di rischio sistemico che, per essere affrontati efficacemente domandano l'adozione di strategie di azione concordate sul piano sovranazio-

⁹ UNIONCAMERE, *Sistema informativo Excelsior - 2011*, Volume I. La domanda di professioni e di formazione delle imprese italiane. Il monitoraggio dei fabbisogni professionali per favorire l'occupabilità, Volume II. I fabbisogni occupazionali e formativi delle imprese italiane nell'industria e nei servizi per il 2011. Sintesi dei principali risultati, Roma, 2011, pp. 201 e 277.

nale: infatti, le economie dei Paesi sviluppati trovano un ostacolo difficilmente sormontabile nell'aumento consistente dei debiti pubblici e le economie emergenti sono caratterizzate da tendenze al rallentamento nei ritmi di crescita a causa dell'adozione di interventi restrittivi a livello monetario allo scopo di evitare fenomeni inflattivi e anche a motivo della diminuzione della domanda dall'estero. La situazione di grande incertezza circa le prospettive di futuro dell'economia non permette alle imprese e ai consumatori di prendere decisioni di medio o lungo termine e comporta che il clima degli affari e la fiducia degli operatori si collochino a un livello piuttosto basso: ciò si riflette sul mercato, raffreddando le attese di sviluppo. In tale contesto la qualità delle risorse umane assume una importanza anche maggiore nell'assicurare sia l'adeguamento ai cicli economici del modello di crescita sia le opportune innovazioni del sistema produttivo.

Nonostante le problematiche appena enunciate, l'indagine Excelsior realizzata nel 2011 sulle imprese dell'industria e dei servizi evidenzia un segnale *positivo, anche se debole*. La porzione di quante tra queste ultime esprimono l'intenzione di assumere personale raggiunge la cifra del 22,5% che, se è di molto inferiore alle percentuali raggiunte prima della crisi, quasi il 30% nel 2008, tuttavia risulta migliore di quelle del 2009 e del 2010 quando si era scesi al di sotto del 20%. Il settore dell'industria evidenzia un dato ancora più favorevole, il 24,1%, che supera la media dell'1,6; al contrario il comparto dei servizi presenta una percentuale inferiore del 2,4% rispetto all'industria e del 0,8% rispetto alla media, in quanto si situa al 21,7%.

Se si prendono in considerazione in prima istanza gli *ingressi* programmati per il 2011 e non tanto le imprese, essi ammontano a 846.010 con una crescita del 5,5% in confronto al 2010; un ulteriore dato positivo è che l'aumento è dovuto soprattutto alle assunzioni non stagionali che registrano un incremento superiore alla media, 7,8%. Inoltre, sono gli ingressi in più nel settore industriale a spiegare per i quattro quinti la evoluzione dinamica delle entrate complessive.

Se si passa a una disamina sul piano *territoriale*, gli andamenti appaiono notevolmente diversi. In seguito a un rilancio nel Nord dell'attività produttiva industriale, in particolare di quella funzionale all'export, la circoscrizione settentrionale del nostro Paese esprime dinamiche più consistenti della media in relazione soprattutto alle assunzioni non stagionali: pertanto, gli ingressi nel Nord Ovest segneranno un incremento del 13,7% rispetto al 2010 e nel Nord Est del 6,2%. L'Italia Centrale è notevolmente distaccata in quanto registra solo un +1,9, mentre nel Meridione e nelle Isole si registra una crescita pressoché zero (+0,1%).

Il bilancio occupazionale non è il medesimo in tutte le *tipologie di lavora-*

tori. Il cambiamento improvviso che si è verificato nelle prospettive economiche, quando ormai sembrava prossimo il superamento della crisi, ha posto l'esigenza di nuovi modelli di produzione e di servizi che richiedono a monte trasformazioni qualitative della domanda di lavoro a partire dai movimenti della forza lavoro secondo i livelli di inquadramento contrattuale (che, ricordo, il sistema Excelsior articola in dirigenti, quadri, impiegati e tecnici). Degli oltre 846mila ingressi previsti nel 2011, il 70,2% viene identificato come operaio o personale non qualificato, mentre il 29,8% riguarda le figure dei quadri, degli impiegati e dei tecnici e solo lo 0,3% il personale dirigenziale. Più in particolare le imprese industriali sembrano decisamente orientate ad elevare il livello professionale della propria forza lavoro: infatti, accanto ad una crescita del 16,1% rispetto al 2010 nelle figure operaie, si registra un incremento dell'11,1% di quadri, impiegati e tecnici. Tra l'altro, questa crescita è più elevata del 5,9% rispetto al settore dei servizi che oltretutto registra un calo, anche se modesto, rispetto al 2010. Un calo consistente si riscontra riguardo all'inquadramento dirigenziale e raggiunge il 25,2% in paragone al 2010: esso è maggiore nei servizi (-32,8%) e inferiore nell'industria (-25,2%).

La ragione più segnalata per cui le imprese pensano di *procedere ad assunzioni* nel 2011 consiste nel turn-over (la sostituzione di lavoratori che lasciano il mondo del lavoro) e nella esigenza di ricoprire assenze per maternità ed altre assenze prolungate: è il 39,4% delle imprese in questione che la indicano e l'andamento risulta in linea con il recente passato. Se il motivo più comune è connesso a dinamiche interne di natura organizzativa e di gestione del personale, il secondo più condiviso è di carattere esogeno ed è legato all'adattamento qualitativo e quantitativo del capitale umano per affrontare le nuove problematiche del mercato: più precisamente, esso consiste nel riconoscimento di una domanda in crescita o in ripresa ed è indicato dal 29,9% delle imprese che pensano di procedere ad assunzioni nel 2011. In questo caso va evidenziata la diversità tra il settore industriale che segnala maggiormente questa ragione a motivo della ripresa della domanda estera e il comparto dei servizi che è limitato da un mercato interno ancora stagnante e che quindi la condivide in percentuale minore. Attività e lavorazioni stagionali è il terzo motivo che, però, risulta alquanto distaccato, 18,4%; in proposito è il terziario a indicarlo in misura superiore, soprattutto il commercio e il turismo, perché più esposti all'esigenza di rispondere a picchi di domanda in determinati periodi dell'anno.

Quanto alle imprese che *non* hanno programmato assunzioni nel 2011, la ragione che viene segnalata da oltre tre quarti (77,1%) degli intervistati consiste nel fatto che la struttura produttiva è ritenuta adeguata in termini di personale per cui non si considera necessario procedere a nuovi ingressi. Tale motivazione risulta condivisa prevalentemente dal settore dei servizi, mentre l'an-

damento opposto si riscontra nel comparto industriale. Le altre ragioni sono segnalate da percentuali sul 5% o inferiori; l'unica che è indicata con una cifra superiore al 10% riguarda l'andamento della domanda in calo o incerta (14,1%) e tale motivo è più frequente nelle imprese industriali.

2. Le assunzioni previste per titolo di studio

Recentemente il livello formativo della popolazione del nostro Paese si è *notevolmente elevato*: in proposito si può richiamare tra l'altro il dato secondo il quale tra il 2004 e il 2010 la forza lavoro con titolo universitario è cresciuta del 28% e quella munita di diploma dell'11%. Tale andamento costituisce senz'altro un traguardo positivo per la crescita economica dell'Italia: ciò è vero soprattutto quando questo sviluppo si associa a una domanda equivalente di titoli di istruzione elevati. Scendendo più nel concreto, il possesso di questi titoli ha rappresentato la garanzia più efficace contro la disoccupazione: infatti, nel periodo 2008-10, unicamente i laureati e i diplomati hanno visto un aumento del numero delle persone occupate, 0,8% e 1,6 rispettivamente, anche se con tassi più bassi di quelli conseguiti prima della crisi. Sul lato negativo, va messo in evidenza che l'incremento molto consistente dell'offerta di lavoro e il calo della domanda da parte delle imprese hanno determinato una crescita diffusa del tasso di disoccupazione e di inattività, in particolare tra i giovani.

Le previsioni del 2011 registrano 43.000 ingressi non stagionali in più rispetto al 2010, pari al 7,8%, e i vari titoli di studio hanno contribuito tutti a questo risultato positivo, anche se in misura *differente*. In ogni caso, nessuno di loro è riuscito a collocarsi nelle posizioni anteriori alla crisi. Per completezza aggiungo che i non stagionali hanno visto un incremento dello 0,2% e la crescita nel totale è stata, come si diceva sopra, del 5,5%.

Iniziando con la *laurea*, questa ha garantito 5mila posti di lavoro non stagionali in più. La percentuale coincide con la media complessiva: 7,8%. Più cospicuo è il dato relativo agli ingressi stagionali e il tasso raggiunge il 21,9%.

Il *diploma* di scuola media superiore presenta un andamento poco brillante, anche se rimane il titolo più richiesto dalle imprese. Esso, infatti, ha assicurato solo 1.500 posti di lavoro non stagionali in più e l'aumento è appena dello 0,6%. Se si guarda alle assunzioni non stagionali, si riscontra una diminuzione del 18,7% in meno rispetto al 2010.

Al contrario, le previsioni sono molto favorevoli per quanti possiedono una *qualifica professionale* e ciò a motivo della maggiore tendenza ad assumere manifestata dal settore industriale. L'aumento degli ingressi non stagionali rispetto al 2010 è calcolato del 24,3% e quello degli stagionali raggiunge il 41,8%.

La situazione è positiva anche per coloro che sono muniti solo del titolo dell'*obbligo*. La crescita delle entrate non stagionali dovrebbe collocarsi all'11,7%, mentre quella degli stagionali al 5.7%.

Nel periodo 2006-11, gli ingressi non stagionali dei laureati sono aumentati dall'8,5% al 12,5% del totale e quelli dei diplomati dal 33,9% al 41%. Un andamento diverso si riscontra riguardo ai qualificati che scendono dal 19,2% al 13,5% e alle persone con la sola licenza dell'obbligo che si riducono dal 38,4% al 33%. Il panorama, però, cambia se si fa riferimento agli ultimi due anni, 2010 e 2011. Infatti, la crescita dei laureati dopo il picco del 2010 (12,5%) registra un arresto nel 2011 (ancora 12,5%) e l'andamento dei diplomati è anche peggiore, in quanto dopo aver raggiunto il massimo con il 44% nel 2010, si verifica un calo consistente nel 2011, 41%. Al contrario, la diminuzione in atto tra i qualificati e tra i possessori del solo obbligo registra nel primo caso il minimo nel 2010 (11,7%) per risalire l'anno successivo al 13,5% e nel secondo il minimo viene conseguito nel 2009 (30,4%) e successivamente si verifica una inversione di tendenza (31,9% nel 2010 e 33% nel 2011).

Questi andamenti giustificano un approfondimento riguardo al 2011. In quell'anno oltre la metà delle entrate non stagionali (53%) ha compreso soggetti con istruzione secondaria e superiore, anche se la percentuale relativa ai diplomati subisce un calo del 3% a fronte del 2010. Al contrario, tra i due anni cresce la porzione sia dei qualificati (1,8%) sia dei soggetti con il solo obbligo (1.1%). In altre parole, il 2011 registra riguardo alla evoluzione della domanda di lavoro delle imprese dal punto di vista del profilo formativo due andamenti in controtendenza in relazione agli ultimi anni e alquanto singolari per la loro intensità. Rispetto a una crescita media degli ingressi non stagionali del 7,8%, quelle dei qualificati raggiungono il 24,3%, mentre quelle dei diplomati aumentano solo dello 0,6%; si può certamente ipotizzare che questi dati riflettono le diverse dinamiche dell'industria manifatturiera, che mira ad assumere laureati e in particolare qualificati, e del terziario che, assorbendo i due terzi dei diplomati, registra un calo proprio a questo riguardo. Inoltre, nelle professioni "high skill" le entrate dei diplomati crescono nel 2011 solo dello 0,9% rispetto alla crescita dei laureati che raggiunge il 7,4%. In aggiunta, nelle professioni operaie, i qualificati vengono nel 2011 nettamente preferiti ai diplomati.

Questi andamenti fanno pensare alla condizione dei diplomati, come se questi fossero *schacciati dalla competizione* di persone con profili formativi superiori o inferiori in alcuni tipi di occupazione dove pure risultano molto numerosi. Pertanto, si ipotizza che le imprese tendano a orientarsi verso laureati triennali (a costi non molto differenti) per professioni che potrebbero essere svolte da un diplomato oppure verso soggetti con qualifica professionale (a

costi inferiori) per esercitare mestieri per i quali in passato si pensava necessario il possesso del diploma.

Il differente andamento occupazionale nell'industria e nei servizi si riflette anche sulle *specializzazioni* preferite. Siccome qui si dovrebbe scendere molto in particolari che potrebbero non interessare molti dei lettori della rivista, limito il discorso alla *qualifica professionale* su cui si concentra l'attenzione della più gran parte. Come più volte si è fatto notare, in questo caso l'incremento nelle assunzioni non stagionali raggiunge il 24,3% rispetto al 2010. La crescita riguarda quasi tutte le qualifiche: se si scende nei particolari, aumenti molto consistenti sono previsti soprattutto per la qualifica meccanica e anche per quelle cosmetica ed estetica, elettronica, termo-idraulica e turistico-alberghiera; al contrario, risultano in calo gli indirizzi socio-sanitario, amministrativo, commerciale e agrario-alimentare.

Il rapporto ha anche approfondito le problematiche relative alla domanda di lavoro rivolta esplicitamente ai *giovani* che hanno terminato gli studi. In media si tratterebbe del 41% del totale delle assunzioni non stagionali programmate nel 2011; tuttavia, la percentuale più alta, il 50%, riguarda i neo-laureati, mentre la più bassa, il 33%, si riscontra tra i soggetti che hanno solo il titolo dell'obbligo, un andamento che porta il rapporto ad affermare che la disponibilità ad assumere giovani in uscita dal sistema educativo cresce gradualmente con l'elevarsi del livello di istruzione e di formazione dell'interessato, a dimostrazione di come le imprese mirino in una prospettiva di medio-lungo termine a rafforzare la qualità della loro manodopera. Per i giovani neo-laureati la domanda si orienta principalmente verso le professioni della sanità e del gruppo insegnamento e meno verso l'indirizzo geo-biologico, letterario e giuridico. La media delle assunzioni non stagionali si pone per i diplomati al 46%, cioè oltre la media del totale, e si caratterizza per una grande variabilità. I qualificati della istruzione e della formazione professionale ottengono un risultato leggermente inferiore alla media del totale, 38%, e a giudizio del rapporto ciò si spiegherebbe per il fatto che nelle professioni operaie specializzate alle conoscenze e competenze formative devono aggiungersi abilità che unicamente la pratica e l'esperienza sono in grado di fornire. Le preferenze qui vanno soprattutto per gli indirizzi linguistico, amministrativo-commerciale, estetico e di parrucchiere e socio-sanitario e molto di meno a quelli termoidraulico e delle telecomunicazioni.

Gli orientamenti sono diversi per quanto riguarda la *posizione professionale* che viene offerta ai giovani nel momento dell'assunzione. Siccome è difficile che un giovane che ha appena completato i suoi studi sia considerato idoneo a svolgere una professione dirigenziale che richiede anche competenze conseguite con l'esperienza, solo l'11% è ritenuto adatto per queste professioni, la percentuale più bassa tra tutte. A loro volta, le professioni operaie specializ-

zate, per il ragionamento che è stato fatto sopra, occupano il penultimo posto con il 27,1%. Gli altri gruppi di professioni, intermedi e medio-alti, ottengono percentuali più alte: più precisamente, quelle tecniche raggiungono il 45%, quelle intellettuali e scientifiche il 45,8%, quelle impiegatizie il 48,8% e soprattutto quelle del commercio e dei servizi il 53,3%; in questi casi si suppone che la formazione conseguita nel sistema educativo venga considerata dalle imprese più completa e adeguata e che le relative professioni non esigano caratteristiche speciali di esperienza.

Il rapporto *conclude* la sezione relativa ai giovani con una osservazione molto importante. Il dato secondo il quale in sei casi su dieci le imprese non ritengono adatto un giovane appena uscito del sistema educativo confermerebbe come lo scarto da riempire tra il sistema educativo appena citato e le esigenze di capitale umano rimanga ancora notevole sul piano sia quantitativo che qualitativo.

Sulla tematica di questa sezione vale la pena anche ricordare i risultati di una domanda che solo a partire dal 2010 è stata rivolta alle imprese della indagine Excelsior: in concreto, essa ha riguardato le *competenze* che le figure in entrata devono possedere per adempiere le funzioni loro affidate. Le più importanti risultano la capacità di lavorare in gruppo e l'autonomia che sono state segnalate rispettivamente dal 52% e del 46% delle risposte: in altre parole, le imprese si orientano verso persone che possiedono spirito di collaborazione e che sono in grado di realizzare i propri compiti con senso di autodisciplina e di responsabilità. In quattro casi su dieci si richiede anche capacità di risolvere problemi, abilità nel gestire rapporti con i clienti e capacità comunicativa. Il gruppo finale, che si colloca a distanza considerevole (al di sotto del 20% dei consensi), comprende in riferimento a profili professionali di livello elevato abilità informatiche, linguistiche, direttive, creative e amministrative.

Ai nostri fini, molto importante è l'osservazione conclusiva che il rapporto Excelsior dedica al tema delle competenze: per darle maggiore forza userò le stesse parole degli estensori. "È evidente come la forte domanda di skills trasversali *chiami in causa l'impostazione di base del nostro sistema formativo*, più chiaramente orientato alla trasmissione diretta del sapere formalizzato e talvolta in difficoltà nello stimolare questo genere di competenze (lavorare in gruppo, autonomia ecc.). È necessario, invece, che l'acquisizione delle stesse competenze trasversali divenga un obiettivo prioritario della scuola sin dal ciclo primario, tramite lo sviluppo di metodi attivi di studio e di lavori di gruppo da affiancarsi all'uso della didattica frontale"¹⁰.

¹⁰ UNIONCAMERE, *Sistema informativo Excelsior - 2011*, Volume I, o.c., p. 54; il corsivo è dell'autore.

XU X. - G. MALIZIA - C. NANNI - C. SOCOL (a cura di), *From training to education. New pedagogical models in dialogue*, Hangzhou & Roma, Zhejiang University Press & LAS, 2012, pp. 210.

La Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'UPS, in collaborazione con il College of Education della Zhejiang University di Hangzhou (Repubblica popolare cinese) e il Seeco Educational Research Centre della medesima Università, ha organizzato nei giorni 22-24 maggio 2009 un simposio sul tema: "Istruzione Tecnica e Formazione Professionale in Cina e in Italia tra competenza professionale, maturazione umana e sviluppo sociale". L'iniziativa era iscritta nel quadro degli scambi culturali che dal 2006 l'Università Salesiana, e la Facoltà di Scienze dell'Educazione in particolare, hanno avviato con alcune Università cinesi tra cui quella di Hangzhou (Zhejiang University).

La delegazione cinese era formata da un qualificato gruppo di docenti non solo della Zhejiang University di Hangzhou ma anche della School of Education della Huazhong University of Science and Technology di Wuan e della School of Education della Beijing Normal University, oltre a una rappresentante del governo locale della contea di Changshan e a uno dell'ambasciata della Repubblica Popolare della Cina in Roma. A sua volta la delegazione italiana, era costituita da un gruppo di professori della FSE dell'UPS e da alcuni docenti delle Università statali italiane e della Pontificia Facoltà di scienze dell'educazione "Auxilium"; erano inoltre presenti alcuni esperti nel settore della formazione tecnica e professionale in Italia.

Il simposio ha rappresentato un approfondito confronto tra esperienze attorno al tema della formazione tecnica e professionale dei giovani, in un momento in cui in Cina grandi masse di giovani si spostano dalla cultura agricola delle campagne verso quella industriale delle città. Da parte italiana si è voluto offrire ai colleghi cinesi un apporto originale che si fonda sull'esperienza secolare dei Salesiani e sulla specializzazione coltivata dalla Facoltà di scienze della educazione dell'UPS fin dalle sue origini. In ogni caso l'articolazione del Simposio era molto lineare: la prima sessione era dedicata a fornire un quadro generale delle due società e dei due sistemi di istruzione tecnica e di formazione professionale; la seconda ha approfondito le dimensioni più importanti dei due sistemi (i curricula, gli studenti e il personale); la terza ha illustrato due esperienze, quella salesiana e quella relativa a un contea della Cina.

Il Simposio, che è stato vera educazione comparata in atto, ha evidenziato una serie di tendenze comuni. L'istruzione tecnica e la Formazione Professionale non dovrebbero essere principalmente finalizzate al mercato del lavoro e al sistema economico, ma il centro dell'attenzione rimane la persona dell'allievo e l'educazione ai valori. Al fine di affrontare in maniera vincente le sfide della società della conoscenza, i due canali sono oggetto di continue riforme in Italia e in Cina. Nonostante l'impegno dei governi, l'istruzione tecnica e la formazione professionale sono

oggetto di un processo continuo di riforme e tendono ad essere considerate una seconda scelta rispetto al canale universitario. Il recente approccio allo sviluppo delle competenze costituisce un tentativo valido di rispondere in modo innovativo alle sfide del momento.

La strategia principale sul piano strutturale consiste nella più ampia diversificazione dei percorsi formativi. La ragione va ricercata soprattutto nel fatto che essa consente di valorizzare tutti i talenti e, quindi, di ridurre il fenomeno dell'esclusione dai sistemi educativi di molti adolescenti. A livello secondario dovranno essere previsti non solo gli indirizzi tradizionali che privilegiano l'astrazione e la concettualizzazione, ma anche quelli che intrecciano attraverso formule di alternanza la formazione con l'attività professionale. Inoltre, si raccomanda di creare delle passerelle tra i vari percorsi in modo che sia possibile modificare in itinere le scelte compiute. La possibilità offerta a tutti di riprendere gli studi nel corso della vita in attuazione dei principi dell'educazione permanente può togliere ogni definitività alle scelte prese nell'adolescenza sotto l'eventuale influsso di condizionamenti sociali negativi, permettendo di correggerle.

G. Malizia

BUYEA ROB (2012), *Il maestro nuovo*, Rizzoli, Milano [tit. or.: *Because of Mr. Terupt*, Delacorte Press, New York 2010], pp. 307.

Il libro raccoglie le voci di un gruppo di allievi e allieve di una classe quinta di scuola primaria che raccontano ciò che capita loro durante un intero anno scolastico aperto dall'arrivo di un maestro "nuovo", appunto, e segnato da un tragico incidente, capace di imprimere una svolta decisiva alla vita della classe (e non solo). Perché questo libro dovrebbe interessare chi si occupa di formazione professionale? Provo a rispondere su due piani distinti: quello della narrazione (la forma di racconto scelta) e quello del contenuto che, a sua volta, si articola almeno in due parti: le pratiche didattiche narrate e gli atteggiamenti che rendono davvero "speciale" questa figura di insegnante.

Sul piano della narrazione, l'autore – egli stesso a lungo insegnante elementare – sceglie di articolare il racconto, scandito sui mesi dell'anno scolastico, dando voce a singoli allievi ed allieve, ciascuno con un suo profilo e una sua storia particolare. È loro l'io narrante, che dunque cambia di paragrafo in paragrafo. Abbiamo: Peter, il bambino discolo, che mette continuamente alla prova l'insegnante e chiede sempre di uscire per "fare casino"; Jessica, la bambina timida e riflessiva, che ama la lettura e cerca nei libri parole per dire quello che vive e che sente; Luke, il saggio, a cui piace la scuola; Alexia, la bambina "cattiva" e un po' bulla; Jeffrey, il bambino a cui non importa della scuola, ma è un attento osservatore di ciò che gli capita intorno; Danielle, la bambina cicciona, bersaglio di battute e offese, che si rivolge spesso a Dio; Anna, la bambina trasparente, che non vuole mai farsi notare, figlia di una ragazza madre. Gli allievi e le allieve sono tutti diversi e nelle loro parole affiorano anche le loro diverse storie e i loro diversi contesti familiari e sociali di provenienza. Tale diversità è rimarcata anche dalla scelta grafica di assegnare a ciascun nome di allievo (che corrisponde ai titoli dei singoli paragrafi) un carattere diverso dagli altri. Spesso, lo stesso episodio viene raccontato da più personaggi, permettendo di coglierlo da diverse prospettive. E già qui, a livello narrativo, possiamo notare alcuni motivi di interesse: l'invito a dar voce alla singolarità vivente di ciascun/a allievo/a, il suggerimento di guardare a ciò che succede da più punti di vista, ricorrendo a quel processo di immedesimazione che all'insegnante apre sempre nuove possibilità di comprensione e di azione.

Ma ciò che rende questo libro di grande interesse, anche per chi opera nell'Istruzione e Formazione Professionale, emerge prevalentemente a livello di contenuti. Chi ha un po' di espe-

rienza di scuola potrà riconoscere l'autenticità delle situazioni di vita scolastica che vengono raccontate. Le voci degli allievi consentono in particolare di cogliere i tratti della pratica e dello stile di un docente davvero speciale. Vediamo alcuni esempi, puntando l'attenzione soprattutto su quelle situazioni in cui il racconto ci consente di vedere cosa il maestro fa: con Peter, ad esempio, che chiede in continuazione di uscire, Mr. Terupt interviene con una battuta e con una ripresa a tu per tu, nell'orecchio, e queste strategie risultano più efficaci della sgridata, tanto che il bambino narrante commenta: "Quello che mi aveva detto era meglio dell'urlata che mi sarei aspettato da un vecchio puzzone" (p. 15). Con Jessica, il primo giorno di scuola, funzionano l'aggancio relazionale caldo, il sorriso, lo sguardo che fa sentire vicini e mobilita energie positive (pp. 16 sq.). Troviamo poi la descrizione di alcune strategie di quella che potremmo chiamare una matematica amichevole e stimolante (cfr. il racconto di Luke su "Le parole da un dollaro", alle pp. 20-23, oppure il calcolo approssimato del numero di fili d'erba nel campo da calcio, alle pp. 63 sq.) e di quelle che un allievo chiama le "scienze divertenti" (cfr. la descrizione del laboratorio di botanica, alle pp. 37 sq.). C'è il laboratorio di lettura (pp. 70-71), agganciato alla proposta di un'esperienza da vivere con i compagni di una classe speciale, su cui discutere e riflettere insieme (pp. 72 sq.). C'è anche la strategia della creazione di alcuni stand a tema, sulle diverse festività religiose, in cui il lavoro di piccoli gruppi viene orientato alla presentazione dei risultati di una ricerca, alla costruzione di un gioco e di un'attività di bricolage per i propri compagni e alla preparazione di un cibo coerente col tema, da far degustare agli altri gruppi (cfr. pp. 94-95). C'è la descrizione dell'"assemblea di classe", con i banchi spostati, le sedie messe in cerchio e il "microfono" per dar voce a ciascun allievo (p. 128) o per condividere storie e ricordi (p. 248) e c'è il sistema premiante degli anelli che pian piano vanno a formare una catena che scende dal soffitto (pp. 128-129). E poi, troviamo ancora la scelta di disporre i banchi a gruppi, per far lavorare meglio insieme (vedi la splendida descrizione dell'aula nelle parole di Anna alle pp. 31-32), il modo efficace di reagire alle provocazioni basate sul linguaggio o di richiamare un allievo che mette in atto comportamenti pericolosi per sé e per gli altri (c'è anche una vera e propria intelligente gestione del castigo, a p. 68, e la descrizione di un colloquio a tu per tu con un'allieva, per aiutarla in modo fermo a riflettere sul suo comportamento, alle pp. 107-109), la modalità delicata di sollecitare gli alunni più timidi, il ricorso a feedback incoraggianti, la strategia instancabile del dare fiducia e del valorizzare il lavoro di ciascuno ecc. Al di là delle singole pratiche, che vengono efficacemente descritte dai vari allievi (spesso a più voci, in una sorta di "triangolazione" che ce ne fa percepire gli effetti sui singoli), ciò che colpisce è la capacità di questo maestro di comprendere con delicatezza e senza intrusioni il vissuto dei singoli, di sintonizzarsi con loro e di intervenire in modo adeguato alle loro specificità. Che anima il suo modo di fare è un atteggiamento di profonda attenzione, di sincero affetto e di incrollabile fiducia che non smette di agire sugli allievi, nemmeno quando un terribile incidente costringe il maestro a giacere privo di conoscenza su un letto di ospedale: "Il potere di Mr. Terupt, anche in coma, era qualcosa di enorme" (p. 193), "...il maestro mi ha aiutato, anche se era in coma" (p. 196), "Dal profondo del coma, ha aiutato tutte e quattro a sistemare le cose" (p. 201), "Ci ho provato. Anche questo me l'ha insegnato Terupt" (p. 240), "Spero che il maestro si svegli, così capisce che l'ho ascoltato [...]. Lui mi ha aiutato. Vorrei che lo sapesse" (p. 253).

Leggere questo libro ci aiuta ad interrogarci sui maestri che abbiamo incontrato sulla nostra strada e che magari, come Terupt, hanno fatto la differenza nella nostra vita. Ma il libro ci interroga e ci aiuta a pensare anche a che tipo di insegnante siamo o vogliamo essere.

G. Tacconi - G. Malizia

ASSLÄNDER F. - GRÜN A. (2012), *Spiritualità e lavoro. Dare senso alla professione*, Queriniana, Brescia, pp. 213.

Da più parti si sta riscoprendo la dimensione spirituale del lavoro. È come se, più il contesto sociale di crisi economica e culturale sembra rendere il lavoro precario ed evanescente, più si avverta la necessità di riscoprirne il significato umano e spirituale. In questa direzione si muove un recente libro scritto significativamente a quattro mani da un consulente aziendale, Friedrich Assländer, e da un monaco benedettino, Anselm Grün, che, superando la tradizionale frattura tra spiritualità e lavoro, riflessione e azione, propongono diversi percorsi per vivere spiritualmente il lavoro, regalandogli senso. Nonostante la traduzione non faciliti sempre la lettura, il testo mette a fuoco il fatto, intrecciando attività lavorativa e "lavoro su di sé", è possibile migliorare la qualità del lavoro e della vita dei singoli e dei contesti. È il lavoro stesso che diventa esercizio spirituale quando viene messo al servizio di qualcosa che vada oltre il proprio io.

Per costruire la loro interpretazione spirituale del lavoro, i nostri due autori attingono alla tradizione biblico-cristiana, in particolare ai testi della Sacra Scrittura e alla Regola di San Benedetto, ma anche ad altre tradizioni religiose, in particolare al Buddhismo.

Il libro, dopo un capitolo introduttivo sul significato del concetto di "lavoro" (cap. 1), propone una veloce rassegna sulla storia di quest'idea (cap. 2) che porta il lettore a confrontarsi – seppur parzialmente, a volo d'uccello – con il pensiero degli antichi, la civiltà greco-romana, con la prospettiva cristiana, con le concezioni diffuse nel Medioevo, con l'evoluzione che il concetto di lavoro ha avuto in età moderna e contemporanea. Alla concezione del lavoro nella Bibbia viene dedicato uno specifico approfondimento (cap. 3). Ma è in particolare dal tentativo di comprendere il lavoro nel mondo di oggi e dalla critica all'ideologia della crescita economica infinita (cap. 4) che nasce l'esigenza di esplorare a fondo le dimensioni spirituali del lavoro (cap. 5) e di riscoprire il lavoro su di sé (cap. 6) come condizione per vivere in modo umanamente ricco l'esperienza lavorativa in ogni campo.

I singoli capitoli, in particolare il 4, il 5 e il 6, sono costellati di esercizi che propongono specifici spunti riflessivi e vere e proprie attività per la cura di sé, che non raramente potrebbero essere utilizzate anche in contesti didattici. Si tratta, ad esempio, di esercizi per iniziare e concludere consapevolmente la giornata (p. 67); strumenti per "migliorarsi ogni giorno" (pp. 69-71); esercizi di distacco e rinuncia (pp. 81-82); stimoli meditativi (pp. 86-87); esercizi di movimento (pp. 90, 200-201); esercizi per allenare l'attenzione e imparare a respirare in modo consapevole (pp. 108-110); esempi di rituali da inventare per concludere la giornata lavorativa (pp. 111-112); stimoli per contribuire alla definizione di una mission aziendale (pp. 132-133); esercizi per generare fiducia (pp. 137-138) e gestire positivamente le relazioni (pp. 152-153); esercizi per imparare a capire gli altri (p. 168) e ad alimentare sentimenti positivi (pp. 171, 172, 176-177); esercizi per sviluppare consapevolezza di sé (pp. 181-182) e imparare ad accogliere feedback a contenuto negativo (pp. 183-184).

La spiritualità che viene proposta non è solo una forma di "attività": l'ascesi e la disciplina del lavoro su di sé, ma ha a che fare con un atteggiamento profondo nei confronti della vita, fatto anche di passività feconda, di accoglienza e di apertura all'altro. Del resto, non si tratta solo di accostare spiritualità e lavoro, ma di coglierne l'intimo rapporto, la reciproca interiorità, potremmo dire, la spiritualità del lavoro e l'operatività del senso.

G. Tacconi