# RASSEGNA CNOS

### PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE PROFESSIONALE

Anno 30 - n. 1 Gennaio-Aprile 2014

Editoriale	3
Studi e ricerche	
Bordignon B., La relazione educativa in don Bosco	21
PELLEREY M., La competenza digitale: una competenza chiave per l'apprendimento perma- nente. Dieci anni di riflessioni critiche e propositive a livello europeo e italiano	41
Pugliese S De Vitto V., La valutazione come strategia di cambiamento e sviluppo organizzativo	59
Progetti e esperienze	
MEJIA GOMEZ G., La voce dei protagonisti. Gli ex-allievi raccontano la loro esperienza al CFP	77
Franchini R., The Flipped classroom (le classi capovolte)	83
DE MINICIS M MAROCCO M., Il processo italiano di costruzione ed attuazione della Youth Guarantee	99
LETTI F RIEGGER M., Più di una faccia Un progetto per lo sviluppo dell'identità attraverso l'arte	113

Osservatorio sulle politiche formative	
Salerno G., Per una nuova governance della leFP	125
MARCHIORO D.M., leFP e successo formativo nella Federazione CNOS-FAP anno 2011/2012	137
Gola G Tacconi G., Osservatorio sulle politiche della leFP nelle Regioni italiane. L'IeFP nella Regione Molise. Alcune note alla luce del confronto con i dati delle rilevazioni nazionali	157
Cinema per pensare e far pensare	
Agosti A., La bicicletta verde	171
Schedario: Rapporti	
MION R., Il 47° Rapporto CENSIS/2013 sulla situazione sociale del Paese "Una società sciapa e malcontenta in cerca di connettività"	177
Malizia G., Schede sui principali Rapporti: Sistema Informativo Excelsior. I fabbisogni occupazionali delle imprese italiane nell'industria e nei servizi per il 2013	195
Schedario: Libri	
Recensioni	205
Allegato	
In allegato a questo numero: Salatino S. (a cura di), Borgo Ragazzi don Bosco Area Educativa "Rimettere le ali"	211

L'anno 2014 inizia con una novità. Al Governo Letta, il primo della XVII Legislatura, in carica dal 28 aprile 2013 fino al 22 febbraio 2014, succede il Governo Renzi I. Al Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) Stefania Giannini succede a Maria Chiara Carrozza. Al Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS) Giuliano Poletti succede a Enrico Giovannini.

Al momento della chiusura di questo numero ai curatori della Rivista sono apparsi prematuri tutti i giudizi che si potrebbero formulare sul programma di Governo e sui primi pronunciamenti dei Ministri. Rinviando, pertanto, a tempi successivi i dovuti approfondimenti, in questo editoriale¹ sarà privilegiata l'analisi di un tema che torna spesso nel dibattito italiano, più volte affrontato ma mai approdato ad una soluzione condivisa. Si tratta della proposta di coloro che vorrebbero far concludere il ciclo degli studi a 18, anziché a 19 anni.

L'editoriale prosegue, poi, illustrando alcune istanze avanzate dagli Enti di Formazione Professionale ai Ministri in carica e conclude esponendo le principali tematiche che saranno trattate dalla Rivista nell'anno 2014 e richiamando l'attenzione sulle novità digitali introdotte a partire dal corrente anno.

# 1. Il Diploma di quattro anni esiste già in Italia: il tecnico di Istruzione e Formazione Professionale

### 1.1. Riprende il dibattito sul diploma di quattro anni

Da qualche tempo è ripreso in Italia il dibattito relativo alla durata del secondo ciclo di studi, dopo che nel decennio scorso erano stati fatti due tentativi – purtroppo infruttuosi – per risolvere questa anomalia tutta italiana nell'ambito dei progetti di riforma del sistema educativo: quello tentato da Berlinguer nel 2001 ed il successivo provato da Moratti-Bertagna nel 2003<sup>2</sup>.

L'argomento che viene citato in prevalenza è di natura economica: non si tratta di una questione secondaria, poiché le risorse umane e strumentali ora im-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Il primo tema, la conclusione del ciclo di studi a 18 anni, è stato affidato al prof. Dario Nicoli, membro del Comitato Scientifico della Rivista e Docente Università Cattolica degli Studi di Brescia.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Si veda il recente seminario organizzato alla Camera dalla deputata Milena Santerini dei Popolari per l'Italia, dal titolo «*Diplomarsi con successo a 18 anni*». http://www.aetnanet.org/catania-scuola-notizie-2484872.html.

pegnate nel 13<sup> anno</sup> del percorso degli studi potrebbero risolvere molti problemi connessi alla numerosità delle classi, agli spazi, alle tecnologie e strumentazioni didattiche.

L'argomento economico non può essere però limitato soltanto sul lato della spesa pubblica, ma deve riquardare anche quello del dispendio privato di energie derivante dal progressivo prolungamento dei percorsi degli studi secondari – il diploma a 19 anni – ed universitari – lo strano caso aritmetico di una riforma che volendo ridurre il curricolo di quattro anni ha finito per portarlo a cinque. In riferimento alla scuola, già nel 1969, ma soprattutto con il "Progetto 92" gli Istituti Professionali, fino ad allora di durata triennale, sono stati quinquennalizzati con l'aggiunta di un biennio finalizzato più all'accesso all'Università che all'approfondimento della preparazione professionale, mentre all'inizio del decennio scorso hanno avuto lo stesso esito gli ultimi due istituti di durata guadriennale, il Magistrale e la Scuola d'arte. La propensione protettiva, tipica della pedagogia diffusa nel nostro Paese, unita ad una concezione astratta del sapere, ha portato ad una liceizzazione strisciante dell'istruzione senza chiedersi se questo corrispondesse al processo di maturazione psichico e sociale delle persone. Tutto ciò ha avuto un brusco impatto nella crisi economica che stiamo attraversando, consegnando una componente rilevante delle giovani generazioni all'inattività ed all'insignificanza sociale.

La questione economica riferita al prolungamento dei tempi dell'istruzione a carico dei giovani porta diritto al tema più rilevante posto in gioco dalla proposta di un diploma secondario a 18 anni, quello relativo alla "dotazione necessaria" di un cittadino del nostro tempo, non meramente diligente, bensì "autonomo e responsabile", visto in una prospettiva di formazione lungo tutto il corso della vita, unitamente al tema di quale metodologia sia più appropriata per la sua formazione. Questo argomento decisivo è stato affrontato nella riforma del sistema educativo, che in effetti risulta realizzata soltanto a metà, visto che si è limitata alla scrittura dei traguardi di apprendimento definiti con le nuove indicazioni e linee guida nazionali, ma che non ha incluso la necessaria revisione degli elementi strutturali della scuola: le discipline, gli orari, la figura dell'insegnante, l'organizzazione e le strutture della cooperazione scolastica.

Nella gran parte della scuola italiana, perlomeno nella secondaria di primo e di secondo grado, domina una didattica per trasferimento (le lezioni teoriche) basata sulla docenza frontale; questo metodo richiede alcune condizioni per poter essere efficace: l'omogeneità della classe, la motivazione dei ragazzi, un tempo adeguato di lavoro domestico da parte degli studenti per poter assimilare individualmente il sapere. Tutto ciò è progressivamente venuto meno negli ultimi anni non solo in Italia, ma in tutti i Paesi sviluppati: le classi sono oggi molto diversificate per etnia, lingua, cultura, motivazioni; lo studio a casa sta dimi-

nuendo anche nei Licei, mentre negli Istituti Tecnici e Professionali, dopo la riduzione delle ore settimanali da 38-40 a 32, non si è potuto quasi mai affermare. Nel contempo, la cultura dominante del "politicamente corretto" tende a ridurre la capacità della scuola di suscitare entusiasmo: i docenti cercano di evitare il confronto sul terreno dei valori perché critico, quindi il dibattito langue e si scivola progressivamente sulla mera ripetizione di nomenclature. In questo quadro, i ragazzi più curiosi cercano risposte immediate ai lori interrogativi ricorrendo ad Internet, senza passare per i propri docenti spesso attardati dal tentativo di omogenizzare con le sole proprie forze i variegati livelli di partenza degli studenti. In questo modo, i contenuti scolastici risultano ancora più avulsi dalla realtà e non ricevono da questa la necessaria validazione, in grado di convincere gli studenti dell'utilità di ciò che stanno per apprendere.

Di fronte a queste difficoltà, negli ultimi tre decenni ha prevalso la tattica dell'abbassamento progressivo delle mete della scuola: questo processo ha contribuito a ridurre ulteriormente l'interesse dei ragazzi in un circolo vizioso che non pare trovare soluzione. Questo stato di cose ha addirittura mosso alcuni docenti ad avanzare l'assurda proposta di prolungare la scuola superiore fino a sei anni: più che una soluzione, si tratta della dichiarazione di non volontà di revisione delle pratiche didattiche per un loro miglioramento, adattandole ai tempi ed alla necessità di formare un cittadino consapevole della realtà, critico e nel contempo capace di azione autonoma e responsabile.

### 1.2. Alcune esperienze significative di percorsi quadriennali

Va detto che la grande maggioranza dei Paesi con cui ci confrontiamo rilascia il titolo di baccalaureato a 18 anni<sup>3</sup>.

Ad esempio, nel Regno Unito, l'obbligo scolastico termina all'età di 16 anni con il conseguimento del GCSE - General Certificate of Secondary Education (in Scozia chiamato Standard Grades). Successivamente è possibile, ma non obbligatorio, proseguire gli studi fino a 18 anni con la Tertiary Education (Istruzione Terziaria). Questo biennio può essere frequentato presso scuole secondarie o Istituti di Formazione Professionale (Further Education Colleges). È anche possibile intraprendere percorsi formativi più articolati, strutturati su due anni, come l'AVCE - Advanced Vocational Certificate of Education o l'Edexcel National Diploma, che garantiscono una buona qualifica professionale e i requisiti per l'iscrizione a una laurea di primo livello. In alternativa alla Formazione Professionale e ai certificati

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Cfr. Euridyce (2012), *The structure of the European education systems* 2011/12: schematic diagrams, http://www.indire.it/lucabas/lkmw\_file/eurydice///structure\_education\_systems\_EN. pdf.

A-level, alcune scuole preparano all'International Baccalaureate (IB), esame riconosciuto a livello internazionale che, come i precedenti, si sostiene all'età di 18 anni e consente l'accesso all'università.

In Francia, un Paese con un sistema educativo più prossimo al nostro, la maturità francese (Baccalauréat, informalmente anche Bac) è il titolo di studio che conseguono gli allievi francesi a 18 anni, alla fine del ciclo di studio delle scuole superiori. Può essere paragonato alla maturità italiana ma le scuole superiori in Francia hanno la durata di tre (liceo generale e tecnologico) o quattro anni (liceo professionale o tecnologico) a differenza dei cinque in Italia.

Anche in Germania il percorso secondario degli studi, il cosiddetto Gymnasium (medie più liceo), dura 12 anni a differenza dei nostri 13: i Land, competenti per questo tipo di istruzione, stanno procedendo sostanzialmente uniti in questa direzione. Mentre il "sistema duale" – l'apprendistato con formazione mista interna ed esterna – consente ai ragazzi (quasi la metà della popolazione) di concludere il percorso degli studi a 17 anni con una qualifica professionale.

La differenza tra questi casi e la realtà italiana non consiste solo nel minor carico di contenuti (anche le nuove Indicazioni nazionali non riescono a liberarsi dall'enciclopedismo tipico della nostra scuola) a favore di "nuclei del sapere" meglio identificati in riferimento a ciò che effettivamente consente di formare il cittadino del futuro, ma soprattutto nella metodologia dell'apprendimento sullo sfondo di una visione positiva del rapporto tra scuola e realtà sociale. Come afferma Vittoria Gallina, il problema non è tanto: «la durata del percorso, ma la sua qualità in relazione a due aspetti fondamentali dal punto di vista formativo: la capacità della scuola di orientare alla acquisizione di saperi e saper fare specifici, attraverso l'opportunità di sperimentare conoscenze nuove, di approfondirle in senso teorico, e di praticarle, agendo sulla motivazione, la creatività e la curiosità, che sono le molle fondamentali per operare scelte consapevoli e per aiutare i giovani a scoprirsi come soggetti autonomi; l'offerta di occasioni di studio e riflessione sul senso di quello che si è appreso e di quello che si vorrà/potrà apprendere, in vista dell'acquisizione di solide competenze per costruirsi una prospettiva di futuro»4.

Va inoltre segnalato che, come disposto dal Decreto 4 agosto 2010 del Ministro degli Affari Esteri, di concerto col MIUR, tutti i Licei italiani all'estero a decorrere dall'anno scolastico 2010/2011, statali e paritari, hanno durata quadriennale, sulla base del seguente quadro orario settimanale obbligatorio relativo al liceo classico:

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> GALLINA V., *Istruzione secondaria superiore: un confronto "europeo"*, 23/01/2012, http://www.educationduepuntozero.it/studi-e-ricerche/istruzione-secondaria-superiore-confronto-europeo-4030842910.shtml

	1° anno	2° anno	3° anno	4° anno
Lingua e letteratura italiana	5	5	5	5
Lingua e cultura latina	4	3	3	3
Lingua e cultura greca	4	3	3	3
Lingua e cultura straniera	3	3	3	3
Lingua e cultura locale	4	4	4	4
Storia		3	3	3
Storia e geografia	5			
Filosofia		3	3	3
Matematica	5	3	3	3
Fisica		3	3	3
Scienze naturali	2	2	2	2
Storia dell'arte		2	2	2
Scienze motorie e sportive	1	1	1	1
Religione cattolica o attività alternative	1	1	1	1
Totale ore	34	36	36	36

Se si può fare all'estero, perché questo non è possibile in Italia?

### 1.3. La sperimentazione di licei quadriennali

Ha fatto discutere ultimamente l'autorizzazione del MIUR a sperimentare alcuni percorsi di liceo quadriennale realizzati in Lombardia in tre istituti paritari: "Collegio San Carlo" di Milano (Liceo internazionale per l'intercultura), "Guido Carli" di Brescia (Liceo internazionale per l'impresa), "Olga Fiorini" di Busto Arsizio (Liceo internazionale per l'innovazione).

Sono gli stessi dirigenti ed insegnanti a confermare la bontà del progetto, i cui primi risultati confermano una migliore qualità formativa, una maggiore motivazione e impegno tra gli studenti, una reale ricerca ed innovazione metodologica tra i docenti.

L'intento di fondo non consiste tanto nel "fare economia", quanto nell'adottare strategie e metodi che agevolino lo sviluppo degli studenti tramite maggiori opportunità formative, così da rendere più efficace l'apprendimento; la scelta di base consiste nell'"imparare vedendo e imparare facendo", piuttosto che solo "imparare ascoltando", nello studiare meglio e apprendere con maggiore efficacia. Tutto ciò comporta, inoltre, una facilitazione dell'inserimento nel mondo del lavoro.

Sulla scorta di queste prime esperienze, si sono candidate anche scuole pubbliche come il "Tosi" di Busto Arsizio, l'"Anti" di Verona ed il "Majorana" di Brindisi che inizieranno nel 2014-2015, insieme al Liceo paritario "Don Bosco" di Catania

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Cfr. GAVOSTO A., *La diminuzione di un anno di scuola* e ADERNÒ G., *Verso il liceo in quattro anni. Maturità con un anno di anticipo*, «Tuttoscuola», 537, dicembre 2013.

che intende associarsi all'iniziativa sperimentale. Tutte scuole note per la loro capacità di innovazione mostrata continuamente negli ultimi anni: non si può certo pensare che la riduzione di un anno degli studi secondari si possa realizzare in contesti che non hanno saputo usufruire degli stimoli e delle opportunità resi possibili da vari progetti che hanno riguardato il sistema educativo nazionale. Ne è una prova quanto afferma Claudio Pardini, dirigente dell'Istituto Anti: «Gli obiettivi di apprendimento restano gli stessi del percorso a cinque anni; non è previsto, infatti, un Esame di Stato differente, ma il credito scolastico partirà dal II anno anziché dal III. Abbiamo intenzione di aumentare l'offerta formativa anche potenziando il legame con le aziende e quindi l'alternanza scuola-lavoro, che continuerà a prevedere, come già succede ora, una fase a scuola con lezioni fatte da figure che vengono dal mondo produttivo e una fase in azienda. Non si può comunque generalizzare; per quanto riguarda la didattica ci saranno percorsi calibrati sulla base dei diversi indirizzi, con materie obbligatorie ed altre opzionali».

Questa sperimentazione, numericamente molto contenuta, si muove entro un quadro di riferimento piuttosto divergente rispetto all'assetto ordinario scolastico, quasi fosse una sorta di "riforma autentica" gestita dal basso e non imposta tramite un ordinamento, sulla scorta delle migliori esperienze internazionali che hanno da tempo abbandonato lo strumento della "riforma globale" tramite Leggi del tipo "anno zero", per perseguire un approccio più concreto che prevede appunto un'iniziativa locale svolta sulla base di deroghe alle disposizioni normative in vigore.

Si sviluppano gli stessi contenuti delle linee guida nazionali, riportati a quattro anni, ma il fuoco della sperimentazione è posto sul metodo che consiste in un ventaglio di dispositivi di potenziamento ("supporti integrativi"): docenti madrelingua, visite didattiche e stage anche all'estero per una conoscenza diretta del mondo e del lavoro, didattica personalizzata, docenti formati ad hoc per un tutoraggio ed un accompagnamento allo studio.

Le soluzioni adottate prevedono circostanze eccezionali fatte di disponibilità finanziarie (per le scuole paritarie), famiglie coinvolte, leadership imprenditive, docenti motivati, organizzazione flessibile, didattica personalizzata, largo impiego delle tecnologie digitali, entusiasmo. Un insieme di condizioni che rende difficilmente trasferibile il modello.

Ma ciò rivela che il punto decisivo non è dato dalla lunghezza degli studi, quanto dall'approccio formativo di fondo: mettere al centro lo studente, fornirgli le migliori risorse per stimolarne la curiosità e il coinvolgimento. Tutti elementi

 $<sup>^6</sup>$  http://www.orizzontescuola.it/news/spazi-tempi-metodologie-quali-cambiamenti-nel-liceo-quattro-anni

che risultano già attuati in un'altra esperienza presente nel nostro contesto nazionale. Il diploma quadriennale di Istruzione e Formazione Professionale, offerto ai giovani che hanno acquisito la qualifica professionale di IeFP.

### 1.4. Il diploma quadriennale di Istruzione e Formazione Professionale

La Legge 53/03 ha delineato un'offerta formativa equivalente tra il percorso dell'Istruzione e quello dell'Istruzione e Formazione Professionale; quest'ultima prevede, oltre alla qualifica professionale triennale, un successivo quarto anno finalizzato al conseguimento del diploma professionale di Tecnico, un vero e proprio titolo di studio che consente l'inserimento lavorativo nelle funzioni di tecnico, oltre alla possibilità di proseguire gli studi nel terzo livello dell'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) per conseguire una specializzazione.

Si tratta di un'esperienza già attiva da alcuni anni, diffusa in contesti territoriali vivaci dal punto di vista del sistema formativo, normata dalla Conferenza Stato-Regioni del 27 luglio 2011 con propri standard formativi riferiti alle seguenti 21 figure di tecnico:

- 1. tecnico edile
- 2. tecnico elettrico
- 3. tecnico elettronico
- 4. tecnico grafico
- 5. tecnico delle lavorazioni artistiche
- 6. tecnico del legno
- 7. tecnico riparatore di veicoli a motore
- 8. tecnico per la conduzione e la manutenzione di impianti automatizzati
- 9. tecnico per l'automazione industriale
- 10. tecnico dei trattamenti estetici
- 11. tecnico dei servizi di sala e bar
- 12. tecnico dei servizi di impresa
- 13. tecnico commerciale delle vendite
- 14. tecnico agricolo
- 15. tecnico dei servizi di animazione turistico-sportiva e del tempo libero
- 16. tecnico dell'abbigliamento
- 17. tecnico dell'acconciatura
- 18. tecnico di cucina
- 19. tecnico di impianti termici
- 20. tecnico dei servizi di promozione e accoglienza
- 21. tecnico della trasformazione agroalimentare.

Il diploma di IeFP rappresenta un titolo di validità nazionale, corrispondente al IV livello europeo e, quindi, spendibile in ambito comunitario. Si riferisce alla figura del "Tecnico", ovvero una persona dotata di una buona cultura tecnica, in arado di intervenire nei processi di lavoro con competenze non solo operative in relazione ai processi, ma anche di programmazione, coordinamento e verifica, capace di assumere gradi soddisfacenti di autonomia e responsabilità, in relazione con i responsabili delle unità operative in cui opera.

I titoli di Istruzione e Formazione Professionale, il cui rilascio risulta di competenza esclusiva delle Regioni e Province Autonome, non sono assimilabili gi "vecchi" titoli professionalizzanti di competenza dello Stato. Questi ultimi semplicemente vengono meno, sostituiti da una nuova generazione di titoli di competenza regionale che hanno validità sul territorio nazionale (e. si spera, europeo), in quanto rispondenti ai livelli essenziali delle prestazioni ed ai criteri fissati dalle indicazioni elaborate congiuntamente dalle Regioni.

Gli iscritti dei percorsi quadriennali finalizzati al diploma nel 2012/13 ammontano a 9.471 unità, con un incremento del 26,8% rispetto all'anno precedente. La crescita è spiegata in parte dal consolidamento delle pratiche formative in quasi tutte le realtà territoriali. Il modello, già presente in Lombardia, Trento, Bolzano e Liguria, era vigente dall'anno formativo 2011/12 anche in Piemonte e Sicilia. Da quest'anno è stato esteso al Friuli-Venezia Giulia, con 59 unità. Il 57% di tutti ali iscritti al IV anno si trova in Lombardia e il 24% in Sicilia.

Tali iscritti frequentano nella quasi totalità le istituzioni formative, coprendo l'86.4% del totale.

Iscritti ai percorsi quadriennali per Istituzioni formative (IF) o Istituzioni scolastiche (IS)
e ner Regione/Provincia Autonoma - a.f. 2012-13 <sup>7</sup>

Regioni	IV anno IF	IV anno IS	Totale IV anno
Piemonte	362	0	362
Lombardia	5.297	141	5.438
Bolzano	585	0	585
Trento	681	0	681
Friuli Venezia Giulia	59	0	59
Liguria	118	0	118
Sicilia	1.079	1.149	2.228
Totale	8.181	1.290	9.471

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> ISFOL, Istruzione e Formazione professionale: una filiera professionalizzante a.f. 2012-13. Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere, Roma, 2013, p. 38.

### 1.5. La metodologia

Il cardine del modello formativo risiede nella relazione tra individuo e ambiente, mediata dalla cultura. Ciò consente di suscitare processi di costruzione della conoscenza che risultano, pertanto, situati nelle attività proprie di un contesto.

Il percorso formativo è costituito dalla sequenza delle esperienze che sollecitano il coinvolgimento dell'allievo e quindi ne mobilitano le risorse intrinseche. Nel momento in cui assolvono a compiti reali e significativi e risolvono i problemi, tesi a risultati utili e rilevanti, gli studenti fanno esperienza personale del sapere, quella che rimane come bagaglio e padronanza reale.

Il lavoro costituisce l'occasione per fare esperienza del mondo in senso pienamente culturale; ma l'agire umano appare nel suo giusto valore se la persona si alimenta anche con la contemplazione, la poesia e l'arte.

Il produrre opere che abbiano un'esistenza loro propria, nei vari ambiti professionali, culturali e di cittadinanza, costituisce una metodologia di apprendimento molto vantaggiosa; essa consente di liberare l'attività cognitiva dal suo carattere astratto, rendendola pubblica, negoziale e sociale; rende tale attività accessibile alla riflessione; favorisce il sentimento di comunità creando un mito, una tradizione che rimane nel gruppo che l'ha vissuta.

Nel contesto professionalizzante, realizzare opere permette agli allievi di entrare in rapporto con i membri della comunità professionale più vasta che unisce organismi formativi, soggetti economici e professionali, organismi culturali e di ricerca, servizi attivi per il lavoro.

Il compito reale, mentre consente una valutazione attendibile e partecipata, stimola l'allievo ad un inserimento autonomo e responsabile nella realtà.

L'integrazione con il territorio e il mondo produttivo non è solo un metodo di lavoro, è un fattore imprescindibile per l'elaborazione del piano dell'offerta formativa dei Centri di Formazione Professionale. Gli strumenti per intrecciare la progettazione didattica dei CFP con i piani di sviluppo locali e le esigenze formative degli allievi sono quelli offerti dall'autonomia didattica e organizzativa.

Esistono due grandi modelli di diploma di IeFP: il modello dell'alternanza formazione-lavoro presente, in particolare, in Provincia di Trento e nella Provincia di Bolzano nella formula dell'apprendistato; il modello formativo organico con un project work significativo, presente nella gran parte delle altre Regioni.

In riferimento al modello Piemontese, nel quarto anno di diploma è prevista un'area formativa denominata project work che qualifica l'esperienza di stage: un progetto rilevante e coerente con le competenze richieste all'allievo, applicato ad una situazione-problema espressa da situazioni organizzative reali e rispetto alla quale si avanza una proposta applicabile. Si tratta, in effetti, di un'esperienza di

alternanza formativa, opportunamente concordata con le imprese partner, mediante la quale l'allievo, dopo una fase di osservazione e interpretazione della realtà aziendale di riferimento, elabora e realizza un progetto rispondente a compiti coerenti con le finalità del percorso formativo e significativo per l'organizzazione stessa. È pertanto necessaria una formazione dell'allievo all'utilizzo di strumenti di rilevazione del contesto organizzativo aziendale e di progettazione professionale. Si possono prevedere diverse tipologie di progetto: studio di un'organizzazione di lavoro; studio di un processo produttivo/di servizio; ricostruzione del prodotto/servizio e del suo "ciclo di vita"; analisi di mercato; audit della qualità: progettazione di un processo tecnico/di una unità di servizio: ecc.

All'interno di ogni project work è possibile prevedere approfondimenti legati alle varie aree delle competenze di base (per esempio, per quanto riguarda l'area scientifica è possibile studiare l'elaborazione di preventivi e la pianificazione di costi, ricavi e rischi e descrivere il fenomeno chimico-fisico che è alla base del prodotto o del processo di analisi). Tale progetto diviene anche materiale su cui sviluppare la valutazione finale.

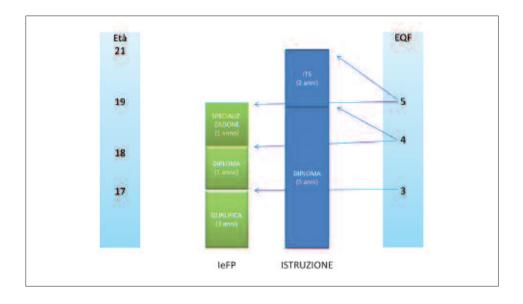
### 1.6. Il primo diploma europeo in Italia

Tutto ciò fa del diploma di formazione un fenomeno nuovo rispetto alla tradizione della Formazione Professionale regionale, poiché consente di delineare un cammino formativo verso l'alto, con una durata e standard formativi coerenti con il modello europeo EQF che al livello 4 prevede i sequenti riferimenti:

	Conoscenze	Abilità	Competenze
	Nel EQF, le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.	Nel EQF, le abilità sono de- scritte come cognitive (uso del pensiero logico, intui- tivo e creativo) e pratiche (che implicano la destrezza manuale e l'uso di metodi, materiali, attrezzature e strumenti).	Nel EQF, la competenza è descritta in termini di responsabilità e autonomia.
Livello 4 Gli esiti di apprendimento rilevanti per il Livello 4 sono	Conoscenze pratiche e teoriche in ampi contesti in un ambito di lavoro o di studio.	Una gamma di abilità co- gnitive e pratiche neces- sarie per creare soluzioni a problemi specifici in un ambito di lavoro o di studio.	<ul> <li>Autogestirsi all'interno di linee guida in contesti di lavoro o di studio solita- mente prevedibili, ma soggetti al cambiamento.</li> <li>Supervisionare il lavoro di routine di altre per- sone, assumendosi una certa responsabilità per la valutazione e il miglio- ramento delle attività di lavoro o di studio.</li> </ul>

Il riferimento ad EQF fa sì che il diploma di tecnico IeFP, quadriennale, possieda lo stesso livello del diploma di scuola secondaria superiore quinquennale. Ciò mostra con evidenza lampante che quest'ultimo impone ai nostri giovani un anno ulteriore di studi che non consente loro alcun avanzamento nel livello di padronanza ma, semplicemente, persegue in cinque anni ciò che gli altri Paesi realizzano in quattro.

Il livello 5, infatti, si riferisce alla formazione terziaria, ovvero il tecnico ITS (due anni dopo il diploma di Stato, quindi ottenibile a 21 anni) o specializzato superiore IFTS (un anno dopo il diploma professionale, quindi ottenibile a 19 anni). Si presenta lo schema esplicativo.



Il percorso di IeFP consente di "risparmiare" un anno per poter ottenere il diploma secondario di livello EQF 4 ed un altro per la specializzazione IFTS di livello EQF 5. La spiegazione di questo risiede nel superamento della commistione tra le due finalità dei percorsi professionalizzanti, introdotta negli Istituti Professionali con la Legge del 1969, quella riferita all'inserimento lavorativo e quella proiettata all'iscrizione universitaria: voler tenere insieme queste due finalità ha portato ad una liceizzazione dei percorsi professionali con conseguente aumento del numero di discipline insegnate e dell'astrattezza dei contenuti impartiti. Ciò ha creato un impatto critico nei confronti dei giovani ed è la spiegazione principale dell'elevato livello di dispersione scolastica in questo ambito dell'istruzione.

Il diploma di IeFP non vuole intellettualizzare la gioventù, ma fornire ad essa una formazione dal carattere autenticamente "popolare", vale a dire significativa ed utile, riscontrabile nel reale, appresa secondo il metodo dell'"imparare fa-

cendo". Con essa avviene un'integrazione più apprezzabile dai giovani tra la cultura degli assi culturali e quella professionale, in una prospettiva centrata sulla figura del cittadino coinvolto, autonomo e responsabile, il cui lavoro è concepito come cultura che riflette una visione della realtà ed un'etica ovvero un modo di agire in essa per scopi buoni.

In tal modo, la natura di questi percorsi risulta decisamente lontana dal modello dell'addestramento: infatti, la solidità del bagaglio culturale fornito può consentire ai giovani diplomati, con un modulo integrativo successivo, di prepararsi agli esami per il diploma di Stato per potersi inserire all'Università.

#### 1.7. Un'offerta formativa da estendere

Il Diploma professionale di valore europeo rilasciato dalle Regioni e Province Autonome presenta indicatori di grande valore: un tasso di dispersione formativa dimezzato rispetto a quello degli Istituti Professionali; una maggiore rapidità di inserimento ed una più elevata presenza di occupazioni coerenti<sup>8</sup>.

Essendo il nostro un Paese basato su una normativa corporativa di accesso a molte professioni, centrata per lo più sul requisito del possesso di un titolo di studio scolastico quinquennale, occorre un'opera di modernizzazione normativa che riporti il nostro Paese di fatto entro il quadro comunitario.

Siamo di fronte ad una proposta formativa attraente ed insieme dotata di valore professionale. L'Isfol ci ricorda che «altre regioni potrebbero attivare nei prossimi anni percorsi di diploma quadriennale e si può stimare sull'intero territorio nazionale un bacino di circa 22/23.000 potenziali allievi».

Il monitoraggio effettuato da guesto istituto mostra un'offerta di percorsi caratterizzati da metodologie didattiche attive, laboratori e stage ben organizzati in arado di formare diplomati dotati di un potenziale di professionalità tale da permettere loro di inserirsi agevolmente nel mondo del lavoro. Relativamente pochi sono i giovani sotto inquadrati, a differenza di quanto accade per diplomati e laureati dei percorsi dell'istruzione.

Infine, si tratta di una formazione non "full stop", vale a dire rinchiusa nella fase iniziale della vita, ma aperta alla continuazione del cammino di apprendimento entro una "filiera lunga tecnico-professionale" da cui si può procedere verso la formazione tecnica superiore.

Per tutti questi aspetti, si spiega la proposta dell'Isfol finalizzata all'estensione di tale offerta su tutto il territorio nazionale, eliminando la disparità di diritti derivante da una diffusione a macchie di leopardo: «Con riferimento al IV

<sup>8</sup> MALIZIA G. - PIERONI V., L'inserimento dei giovani qualificati nella FPI, Sede Nazionale del CNOS-FAP, 2012.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> ISFOL, *op. cit.*, p. 36.

anno, prosecuzione ideale della qualifica professionale triennale, sarebbe opportuno che tale offerta formativa potesse estendersi a tutto il territorio nazionale, dal momento che oltre la metà dei qualificati sceglie di proseguire in verticale, nei territori in cui questa offerta è erogata. Ciò anche in vista del fatto che la qualificazione rilasciata con il diploma di IV anno, nel quadro dell'European Qualification Framework, è di livello formalmente equivalente al diploma di maturità, rendendola quindi particolarmente appetibile. Tuttavia su questa possibilità influisce negativamente la scarsità di risorse a disposizione»<sup>10</sup>.

L'esperienza dei diplomi professionali regionali dimostra che il valore del tempo non sta nella durata, ma in ciò che ne facciamo: se forniamo una formazione di valore, attenta ai giovani ed al loro desiderio di riuscita, in quattro anni si possono ottenere maggiori risultati che in un'offerta quinquennale non dotata degli stessi requisiti.

# 2. Una iniziativa recente promossa da ACLI, Compagnia delle Opere e Salesiani

Perché nessuno si perda.

Appello in 10 punti per rilanciare l'Istruzione e la Formazione Professionale (IeFP)

Il 13 novembre 2013 ACLI (Associazioni Cristiane Lavoratori Italiani), Compagnia delle Opere e Salesiani don Bosco hanno presentato al Governo in carica un programma in 10 punti per sostenere il futuro dei giovani italiani.

Si riporta, per memoria, il testo: "Perché nessuno si perda. Appello in 10 punti per rilanciare l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)".

### 1. Garantire a tutti la possibilità di scelta

Garantire in tutte le regioni italiane\* l'offerta dei percorsi di IeFP a tutti i giovani che desiderano valorizzare i loro talenti, anche attraverso la riscoperta dei mestieri e della manualità. Si tratta di garantire la possibilità di assolvere l'obbligo di istruzione e adempiere il diritto/dovere all'istruzione e alla formazione sino al conseguimento di almeno una qualifica professionale entro i 18 anni, come previsto dall'ordinamento dello Stato del sistema educativo di istruzione e formazione, entrato in vigore a partire dall'anno scolastico 2010/2011.

\* Il sistema della IeFP è attualmente presente solo in Piemonte, Lombardia, Veneto, Liguria, Friuli Venezia Giulia, Emilia Romagna, Lazio, Sicilia e nelle Province Autonome di Trento e di Bolzano.

<sup>10</sup> Ivi, p. 6.

#### 2. Combattere la dispersione scolastica

Non è sufficiente continuare a citare i dati del fallimento del nostro sistema educativo (dispersione scolastica altissima, giovani fuori da ogni percorso di studio, ecc.). Occorrono risposte concrete. La Formazione Professionale, promossa in modo sussidiario dagli Enti di formazione, nati dalla passione educativa per i giovani e da una spinta ideale, ha sviluppato un know-how e ottenuto risultati che la candidano naturalmente ad essere il fulcro delle politiche di contrasto alla dispersione scolastica, al bullismo e ad ogni forma di marginalizzazione dei giovani. In tal senso non può esserci possibilità di successo per una "Garanzia giovani" che non parta da guesto dato di realtà.

- 3. Far funzionare l'apprendistato per l'inserimento lavorativo dei giovani La struttura produttiva delle nostre imprese (dimensione media 3,9 addetti) richiede che vi sia un sistema di formazione strutturato che si affianchi all'impresa nella fase di inserimento dei giovani. Il sistema della IeFP rappresenta il naturale fulcro per la costruzione di un efficace sistema duale in Italia. Solo così gli istituti come l'apprendistato e gli strumenti quali tirocini, stage e voucher, possono divenire realmente efficaci per l'inserimento lavorativo dei giovani. Il sistema della IeFP, unitamente a quello delle Agenzie per il lavoro, può inoltre sostenere e favorire la mobilità geografica nord-sud e sperimentare forme efficaci di alternanza istruzione/formazione/lavoro.
- 4. Creare i supertecnici necessari per lo sviluppo delle nostre imprese manifatturiere e i professionisti per la valorizzazione del terziario Garantire in tutte le Regioni italiane l'offerta di specializzazione tecnica superiore sia attraverso i percorsi biennali/triennali degli Istituti Tecnici Superiori (ITS), quale formazione terziaria non accademica sia attraverso i percorsi annuali IFTS, quale completamento della Formazione Professionale a livello di post diploma professionale come previsto dall'ordinamento dello Stato. Le Fondazioni ITS, di recente costituzione, rappresentano una novità importante per la formazione dei supertecnici e dei professionisti di cui ha bisogno il nostro sistema economico per recuperare la competitività perduta. La loro costituzione, che coinvolge gli Enti della Formazione Professionale, le scuole, le imprese, le università e gli enti locali, rappresenta una novità da sostenere e da incrementare.

### 5. Sostenere la formazione lungo tutto l'arco della vita

Prevedere un ruolo specifico del sistema della Formazione Professionale nell'erogazione dei servizi propri delle politiche attive a favore delle persone espulse dal mercato del lavoro o a rischio di perdere il posto di lavoro, anche attraverso un'efficace cooperazione tra la IeFP e i servizi per il lavoro. Occorre passare dalla logica che crea esodati e utilizzo sproporzionato della cassa integrazione, a misure capaci di sostenere realmente il percorso lavorativo lungo tutto l'arco della vita, garantendo sicurezza ai lavoratori e flessibilità alle imprese. In quest'ottica, occorre anche lavorare per la riconoscibilità e la certificazione delle competenze.

#### 6. Garantire la qualità del sistema formativo

Garantire il rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni dei percorsi di IeFP per presidiarne la qualità in tutte le Regioni.

Per questo è necessaria e urgente l'adozione – da parte del MIUR – del regolamento previsto all'articolo 15, comma 4, del D.Lgs. 226/05 e la continuità nell'erogazione delle risorse già previste dall'ordinamento vigente a carico del bilancio dello Stato.

#### 7. Garantire adequate risorse per la Formazione Professionale

Garantire il finanziamento dell'IeFP a livello regionale e nazionale sulla base di costi standard su base capitaria e lo svincolo della relativa spesa sostenuta dalle Regioni dal conseguimento degli obiettivi fissati dal patto di stabilità interno. Rendere, inoltre, chiare e trasparenti le disposizioni fiscali sulla Formazione Professionale. Pur in un quadro di risorse scarse, non si può non investire su uno dei cardini per lo sviluppo dell'occupazione e della competitività del Paese. La strada intrapresa per il sistema scolastico, che in qualche misura rappresenta un'inversione di tendenza, deve essere perseguita anche per il sistema della Formazione Professionale.

### 8. Dare visibilità dell'offerta, a partire da "La scuola in chiaro"

Inserire l'offerta formativa dei percorsi di IeFP sul sito web del MIUR, alla stessa stregua di quanto avviene per l'offerta degli istituti scolastici, in modo che gli studenti e le loro famiglie ne abbiano conoscenza, in particolare, sulla piattaforma "La Scuola in chiaro", a partire dalle prossime iscrizioni all'a.s. e f. 2014/2015, oltreché nelle attività di orientamento.

# 9. Chiarire il quadro giuridico fiscale del sistema della Formazione Professionale

È necessario sburocratizzare (pur mantenendo il necessario e doveroso controllo sull'utilizzo delle risorse pubbliche) gli aspetti procedurali, fiscali e amministrativi che interessano il sistema della Formazione Professionale a partire dal riconoscimento dei costi standard.

# 10. Valorizzare il ruolo di coordinamento degli Enti di Formazione Professionale

Fare leva sul ruolo degli Enti di coordinamento nazionale della Legge 40/87 per rafforzare il sistema di IeFP a livello nazionale e federale; sviluppare i relativi percorsi di istruzione/formazione/lavoro nelle Regioni dove la IeFP è più

debole; diffondere le buone pratiche realizzate; dare vita ad un sistema nazionale delle qualifiche e dei diplomi professionali, costruito anche con il coinvolgimento delle parti sociali; sviluppare nuove misure formative richieste dalle politiche nazionali ed europee a favore dell'apprendistato; sostenere la cooperazione scuola - formazione - lavoro per l'occupazione dei giovani. A questo fine, sarebbe molto utile la previsione di un Programma operativo nazionale (P.O.N.) per la IeFP nell'ambito della prossima programmazione 2014/2020 dei fondi strutturali, da realizzare in collaborazione con i Ministeri competenti e le Regioni interessate.

Il Manifesto, dopo la formulazione di proposte, ne espone le ragioni che più volte anche questa Rivista ha formulato.

La domanda dei giovani e delle loro famiglie è cresciuta negli ultimi anni molto rapidamente: qli iscritti ai percorsi di IeFP sono passati dai 23.500 dell'a.f. 2003/2004 (primo anno di sperimentazione), agli oltre 281.000 dell'a.f. 2012/2013.

I Centri di Formazione Professionale accreditati dalle Regioni sono stati in grado, per mancanza di risorse, di accogliere solo 130.000 domande, a fronte di un numero di richieste molto più elevato, proveniente soprattutto dalle Regioni del Nord. Una parte della domanda è rimasta così insoddisfatta. Molti genitori hanno fatto lunghe code per iscrivere i loro figli ai percorsi di IeFP per l'anno 2013/2014 senza riuscirci, nonostante ne abbiano diritto.

I Centri di Formazione Professionale accreditati per la IeFP sono, a pieno titolo, parte integrante dei nuovi ordinamenti del sistema educativo di istruzione e formazione vigente dall'anno scolastico e formativo 2010/2011.

Perché?

- Come segnalano da anni le riflessioni dell'Isfol in materia, i qualificati in uscita dai percorsi della IeFP esprimono performance migliori di altri percorsi;
- ad un anno dalla qualifica professionale, il 70% dei giovani ha trovato un primo lavoro e l'85% lavora dopo due anni; il tipo di occupazione è molto coerente con la qualifica professionale conseguita (ben il 64% dei casi);
- i percorsi di IeFP raggiungono alte quote di successo formativo nonostante si tratti certamente della popolazione studentesca più difficile per insuccessi formativi pregressi, livello di motivazione, orientamento all'obiettivo, problemi sociali e familiari;
- la IeFP è un formidabile strumento di contrasto agli abbandoni scolastici: il 50% degli iscritti è "recuperato" da altri percorsi (cioè dalla scuola);
- i percorsi di IeFP promuovono l'interesse verso lo studio e l'apprendimento: a tre anni dalla qualifica professionale, circa il 10% dei qualificati sta svolgendo un'ulteriore esperienza di formazione;

- la IeFP è anche una grande opportunità di inclusione sociale, come dimostra il fatto che circa il 16% degli allievi sono ragazzi stranieri nati in Italia o riconqiunti;
- il sistema di IeFP si sta evolvendo verso il IV anno: oltre 4.400 allievi scelgono di continuare dopo aver conseguito una qualifica professionale;
- la IeFP investe cifre ingenti per attrezzare i propri laboratori: infatti, molti giovani preferiscono questi percorsi proprio perché consentono di imparare un mestiere attraverso la manualità;
- nonostante questo, il costo della IeFP è inferiore rispetto alle scuole statali di analogo indirizzo del 25-30%.

A supporto di questi dati sono citati soprattutto: Isfol, Indagine sugli esiti formativi e occupazionali dei qualificati nei percorsi triennali di Istruzione e Formazione Professionale, Anna D'Arcangelo (a cura di), 2012 e Indagine commissionata dal Ministero del Lavoro e svolta da IRES-Cgil, L'efficacia della formazione professionale per i giovani. Verso un modello nazionale di valutazione, Anna Teselli (a cura di), Donzelli, Roma, 2011.

I percorsi di IeFP sono dunque efficaci e gratificanti: le valutazioni dell'esperienza formativa sono molto positive e quelle più alte provengono proprio dai qualificati. L'alta soddisfazione è confermata dal dato che l'85% di giovani rifarebbe la scelta di iscriversi ad un percorso della IeFP.

L'iniziativa ha riscosso successo. All'Appello, infatti, hanno risposto positivamente personalità del mondo ecclesiale, datoriale, sindacale, delle Fondazioni, dell'Università, delle imprese, della cultura, della Formazione Professionale.

Gli Enti di Formazione Professionale rilanciano con forza queste proposte perché sono giudicate, ancora oggi, la base per una compiuta affermazione del (sotto)sistema di IeFP, anche in riferimento a quanto affermato sopra sulla durata dei cicli scolastici.

# 3. Il piano editoriale 2014 della Rivista Rassegna CNOS

Il Comitato Scientifico di Rassegna CNOS, anche alla luce del contesto sopra richiamato, ha individuato alcuni temi che saranno oggetto di riflessione nel corrente anno.

Un primo tema è legato alla vita salesiana.

Nell'anno 2015 i Salesiani festeggiano il bicentenario della nascita di don Bosco: "È un grande avvenimento per noi, per tutta la Famiglia Salesiana e per l'intero Movimento salesiano, che richiede un intenso e profondo cammino di preparazione, perché risulti fruttuoso per tutti noi, per la Chiesa, per i giovani,

per la società", così don Pascual Chávez si esprime nella lettera di indizione dei festeggiamenti. Il cammino di preparazione è stato scandito in tre nuclei tematici: la storia, la pedagogia, la spiritualità salesiana.

Rassegna CNOS intende dare il suo contributo, nel corrente anno, con riflessioni sulla spiritualità salesiana, ispiratrice di quanti operano nei vari ambienti educativi.

Un secondo tema è legato all'ordinamento italiano e alle proposte del Governo, inquadrati nel più ampio quadro europeo: la lotta alla disoccupazione giovanile, la "Garanzia giovani", il potenziamento della filiera professionalizzante, il riordino "continuo" dell'apprendistato, ecc.

Rassegna CNOS ospiterà riflessioni sul (sotto)sistema di IeFP, sull'apprendistato, sulla formazione superiore, sulle esperienze europee, ecc. con l'intento di aiutare il lettore a comprendere il senso del nostro "quardare al 2020" sia con l'occhio europeo che italiano. Saranno valorizzate la voce dei protagonisti e offerti contributi che vogliono fare il punto su un particolare problema, ampiamente e lungamente dibattuto: la riforma del Titolo V della Costituzione, la Valutazione nella IeFP, ecc.

Un terzo tema ruoterà attorno alla IeFP e alla organizzazione dei CFP.

"Il CFP si rinnova" è la rubrica sul sito del CNOS-FAP che meglio esprime il senso di questo filone.

La rubrica proseguirà, anche nel corrente anno, ospitando quei contributi che documentano il processo di rinnovamento della IeFP e del CFP nei suoi aspetti più efficaci dal punto di vista didattico e organizzativo.

Una sottolineatura sul formato della Rivista.

La Rivista, a partire dal primo numero dell'anno 2014, potrà essere letta e consultata non solamente su carta ma anche in formato epub su tutti i tablet (iPad, Android, Windows 8). I testi sono collocati in un apposito sito - biblioteca.cnos-fap.it - che ospita tutti i numeri di Rassegna CNOS a partire dal primo del 1984.

Sul sito si trovano anche i volumi – oltre cento titoli – della Collana "Studi Proqetti Esperienze per una nuova formazione professionale" che la Federazione CNOS-FAP ha curato in questi decenni. Una vera biblioteca messa a disposizione di quanti vogliono approfondire il complesso e stimolante mondo della Formazione Professionale a servizio dei giovani e degli adulti di oggi.

Una annotazione finale, va fatta sugli allegati alla Rivista.

Nel corrente anno si concentreranno su come il (sotto)sistema di IeFP sia una risposta formativa e inclusiva anche per quei giovani che la letteratura corrente definisce "difficili" o "marginali". Rassegna CNOS ospiterà alcune delle esperienze che si sono rivelate significative dal punto di vista educativo, formativo e inclusivo.

# La relazione educativa in don Bosco

BRUNO BORDIGNON<sup>1</sup>

È dal vissuto di don Bosco, di coloro che sono stati con lui e dal rapporto che hanno vissuto tra di loro e con don Bosco che dobbiamo far emergere la visione della relazione educativa in don Bosco. D'altra parte la novità e la grandezza di don Bosco consiste nelle sue realizzazioni e nell'esperienza che le ha rese possibili.

#### **Premessa**

Premetto subito che in queste pagine non potrò offrire una trattazione completa sulla relazione educativa di don Bosco, ma solamente una sorta di indice per uno studio che spero di poter affrontare successivamente.

Per approfondire la relazione educativa, come don Bosco l'ha concepita, è decisivo cogliere nei suoi scritti, nei quali non ne troviamo mai una presentazione sistematica, la descrizione di quanto egli viveva. Per questo motivo sono da tener presenti, tra l'altro, varie sue lettere, quale documento del rapporto che egli aveva instaurato e viveva con i giovani. Ma ha pure straordinaria importanza la documentazione che ci è pervenuta dai suoi giovani, che a volte hanno raccontato il loro primo incontro con lui oppure l'esperienza vissuta con lui.

Pertanto è dal vissuto di don Bosco, di coloro che sono stati con lui e dal rapporto che hanno vissuto tra di loro e con don Bosco che dobbiamo far emergere la visione della relazione educativa in don Bosco<sup>2</sup>. D'altra parte la novità e la grandezza di don Bosco consiste nelle sue realizzazioni e nell'esperienza che le ha rese possibili.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Membro dell'Istituto Storico Salesiano.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Sulla psicologia di don Bosco si veda DACQUINO G., *Psicologia di don Bosco*, Torino, SEI, 1988<sup>2</sup>.

### 1. L'importanza del vissuto

Anche se fossimo in possesso di una trattazione teorica e sistematica della relazione educativa, se quanto ci viene presentato per iscritto non fosse frutto dell'esperienza vissuta, non saremmo in grado di coglierne l'efficacia effettiva, pur apprezzando la bellezza delle pagine scritte.

Per esemplificare il discorso sul vissuto inizio con due testi, uno di don Rua e l'altro di don Albera. Successivamente adduco sinteticamente l'esperienza di don Rinaldi. Si tratta dei primi tre successori di don Bosco cresciuti a contatto con lui.

Scrivendo da Torino a tutti i Professi, Ascritti, Aspiranti, Studenti, Artigiani ed Esterni della casa di Buenos Aires, nell'aprile del 1888 don Rua così si esprimeva: «[D. Bosco] di santa e viva memoria, avvivò coll'esempio e colla parola la scintilla d'amore che Iddio benedetto aveva posto nel mio, ed io crebbi eletrizzato dall'amor suo»<sup>3</sup>. E nel dar notizia della ricognizione della salma di don Bosco, fatta il 3 settembre 1904 a Valsalice, presenti tutti i membri del Capitolo Generale, nota: «Fu trovato assai ben conservato; era intatta la pelle e la carnagione del volto e delle mani. Erano però scomparsi quegli occhi che tante volte ci avevano mirato con ineffabile bontà»4.

Sullo squardo di don Bosco, a conferma, riporto la testimonianza di don Albera: «Oh! Era l'amore suo che attirava, conquistava e trasformava i nostri cuori! [...] il suo squardo penetrante e talora più efficace d'una predica [...]»5. «Ancora adesso mi sembra di provare tutta la soavità di questa sua predilezione verso di me giovinetto: mi sentivo fatto prigioniero di una potenza affettiva che mi alimentava i pensieri, le parole e le azioni, ma non saprei descrivere meqlio questo stato d'animo mio, ch'era pure quello de' miei compagni d'allora [...], sentivo d'essere amato in un modo non mai provato prima, che non aveva nulla da fare neppur con l'amore vivissimo che mi portavano i miei indimenticabili genitori»6.

In questi testi è documentata l'esperienza vissuta con don Bosco nell'ambiente educativo di Valdocco, cioè del rapporto di don Bosco con i giovani, di questi con don Bosco e tra di loro.

Forse la persona, che meglio ha approfondito la visione della relazione educativa in don Bosco, è stato don Filippo Rinaldi che ci fa scoprire quanto egli ha

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> CD 121 - Codice scheda: ASC A4570314 - Microscheda: 3980D3/4

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> LC XXXIII, Il Capitolo Generale X (1904). La Pia Unione dei Cooperatori Salesiani, Torino, 19 febbraio, Domenica di Settuagesima, 1905, p. 372.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> ALBERA P., Lettere circolari di Don Paolo Albera ai salesiani, Torino, Direzione Generale Opere don Bosco, 1965, p. 373.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Ibidem.

vissuto accanto a don Bosco e quanto ha personalmente realizzato come maestro dei novizi, nella direzione delle case, come ispettore e come prefetto generale, come ha governato le case salesiane e con risultati eccellenti, come hanno riconosciuto i contemporanei, che lo hanno chiamato «Don Bosco redivivo»<sup>7</sup>.

Per don Rinaldi, il direttore, che ha come diretto riferimento don Bosco, deve curare la crescita integrale sia dei salesiani che dei giovani. Non sono parole, per don Bosco sono fatti. Don Rinaldi sottolinea: «Il giovane arrivato ad una certa età ha bisogno di una direzione speciale. La confessione serve a dirigere i buoni, conservare gli immacolati, reggere i viziati. Il giovane, noi stessi conserviamo dentro di noi le nostre cose, la nostra vera condizione, che di fuori non appare. Per questo l'ideale di D.B. era che il confessore fosse la persona più importante della casa. Egli perciò vi destinò il direttore colla responsabilità di tutto, ma libero da qualunque altra preoccupazione. Adesso non si può più»<sup>8</sup>.

Perché questo? Perché «Nella formazione dei nostri giovani dobbiamo evitare un errore, ed è pretendere che i giovani siano tutti dello stesso stampo. Dobbiamo pretendere sì che siano buoni in generale, nell'ordine, ecc., ma non vogliamo infondere nei giovani un unico spirito, uno stesso modo di agire, di pensare, di servire, di parlare. Nei componimenti basta che si salvi la grammatica e la logica, ma poi che ciascuno esprima le cose come le sente. Nei giochi lo stesso. Non giudicate secondo le vostre impressioni, ma secondo giustizia. Perfezionate quello che c'è di bene, ma non soffocate.

<sup>7</sup> Don Andrea Gennaro nel testo *Rispetto e culto della personalità del giovane nel pensiero di don Rinaldi,* dattiloscritto premesso alle *Conferenze di don Rinaldi:* si tratta di due quaderni (il secondo porta il titolo *Conferenze di Don Rinaldi)*, dattiloscritti e duplicati con carta carbone (ASC A3840137), fatti pervenire nel 1982 da Eugenio Valentini ad Aldo Giraudo, il quale li ha trasmessi all'ASC. Le *Conferenze* sono redatte in due serie di appunti delle medesime conferenze, che don Rinaldi tenne, da Prefetto Generale, a Foglizzo dal 13 novembre del 1913 (ma si richiama alle conferenze dell'anno precedente) fino al 15 maggio 1916 (siamo già durante la prima guerra mondiale). Non ci è pervenuta, se non in minima parte e riguardante aspetti secondari, la trattazione sul prefetto. Sono complete, invece, quelle del direttore, catechista consigliere degli artigiani ed economo. Uno dei due quaderni porta, all'inizio, l'annotazione: «Queste conferenze sono state tratte dalle alte, nobili e magistrali lezioni dell'indimenticabile Rev. Don. Rinaldi, Rettore Maggiore. Sono state scritte da allievi in teologia di nazionalità Argentina, i quali le hanno riportate in stenografia spagnola, rapidamente traducendo le espressioni del grande Maestro: poi vennero ritradotte in italiano.

Vogliate scusare se, desiderando conservare la loro integrità originale, sono state riportate così.

L'origine latina delle due lingue, e la buona conoscenza dell'italiano da parte degli allievi che ce le hanno tramandate, ne assicura l'esatta interpretazione. Vogliate infine perdonare l'inesperto dattilografo».

<sup>8</sup> Conferenze di Don F. Rinaldi, p. 60. Questo è avvenuto pure per il decreto del Sant'Uffizio del 24 aprile 1901, «che proibiva espressamente ai superiori salesiani di ascoltare le confessioni dei loro sudditi»: si veda DESARAMAUT F., Vita di don Michele Rua, Primo successore di don Bosco (1837-1910), Edizione a cura di Aldo Giraudo, Roma, LAS, 2009, pp. 286-293.

Un altro difetto dell'educatore è l'opprimere, togliere la libertà dei giovani dappertutto. Nelle ricreazioni, nelle scuole, nello studio, sempre gli occhi sopra. Questo soffoca le energie del giovane se pure non si ribella. Fa un male grandissimo ai giovani. Volere obbligare ad una certa azione, a certi lavori scolastici, e anche sbrigare certi atti di virtù, certe devozioni, mortificazioni. Quanto male nel campo dell'educazione! Si quasta molte volte un uomo, si quasta il suo indirizzo. È un peccato! Nostro Signore non ha fatto così; ha lasciato gli Apostoli col proprio carattere a ciascuno. S. Anselmo porta il paragone di una pianta che oppressa cresce tortuosa, piegandosi per cercare il sole. Così il ragazzo oppresso: come la pianta, esso si piegherà, si storcerà cercando il suo vezzo, il suo modo di agire. Da ciò ne viene la finzione, l'ipocrisia, le vie subdole, ecc. Voi avete guastato. Non educato i giovani. Non fomentate nelle case lo spionaggio».

Don Andrea Gennaro, nel testo Rispetto e culto della personalità del giovane nel pensiero di don Rinaldi, dattiloscritto premesso alle Conferenze di don Rinaldi, così commenta: «Rivedendo gli appunti che tentai di fissare sulla carta nei lontani tempi del mio studentato teologico a Foglizzo, dove settimanalmente Don Rinaldi, allora prefetto generale, veniva a tenere due lezioni al mattino ed al pomeriggio di ogni giovedì, sotto la data del 31 dicembre 1914, leggo non senza emozione i concetti sublimi che egli esponeva con quella sua pacata parola, ma nello stesso tempo forte e martellante sul rispetto e il culto che l'educatore deve sentire per la personalità del giovane educando.

Quel: maxima debetur puero reverentia, qià così nobilmente espresso dal paganesimo viene da Don Rinaldi messo sotto la luce divina del Vangelo per cui ci fa vedere nella natura umana sopraelevata dalla grazia, i lineamenti stessi di Gesù. Ora, egli dice, chi potrebbe osare di alterarli costringendo ad una forma, ad uno stampo di fattura personale ed arbitraria o capricciosa un capolavoro del genere? Chi vorrebbe arrogarsi il titolo di creatore o di correttore di un'opera doppiamente divina, quando la sua missione non è che di quidare, sorreggere, difendere l'opera che Dio gli ha affidata?».

Fin dal primo incontro don Rinaldi ha vissuto un rapporto molto articolato con don Bosco e quanto egli presenta proviene dall'esperienza personale del suo rapporto con lui, come ci racconta don Eugenio Ceria: «La seconda volta che don Bosco andò in collegio [a Mirabello, il 9 luglio 1867], egli, confessandosi da lui, lo vide realmente rifulgere all'improvviso di luce arcana nel volto, come narrò egli stesso allo scrivente. Don Bosco non lo perdette più di vista»<sup>10</sup>: dal 1861, quando fra i cinque e sei anni lo incontrò la prima volta a Lu Monferrato;

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Conferenze di Don F. Rinaldi, pp. 23-24.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Sac. CERIA E., Vita del Servo di Dio Sac. Filippo Rinaldi, terzo Successore di don Bosco, Torino, SEI, 1948, pp. 14-15.

dal 1866 quando si iscrisse al piccolo seminario di Mirabello per fare il ginnasio; da quando nel 1867 lasciò Mirabello perché uno degli assistenti «ad anno già avanzato, usò un cattivo modo di fare con Rinaldi, il guale col senso innato della sua personale dignità, che cominciò presto a svilupparsi in lui, ne rimase sconcertato»<sup>11</sup>; fino 1877 quando «senza che nessuno al mondo lo aspettasse, egli a poco a poco era venuto nelle risoluzione di farsi salesiano; onde nel settembre 1877, non palesando nulla ad anima viva, decise improvvisamente di andare a Borgo S. Martino per confidarsi con don Bonetti. Ma don Bonetti era stato chiamato a Torino da don Bosco per dirigere il Bollettino Salesiano che nel gennaio 1878 avrebbe preso il posto del Bibliofilo Cattolico<sup>12</sup>. Don Bonetti gli scriveva successivamente di andare ad incontrare don Bosco a Borgo S. Martino. «Filippo andò al Borgo il 22 [novembre 1877, quando aveva 21 anni]. Nel collegio si faceva la festa di S. Carlo, patrono della casa. Don Bosco lo volle alla sua mensa [...] dopo pranzo lasciò che si ritirassero tutti e lo trattenne seco a parlare da solo a solo. Orbene, durante il colloquio, l'uomo di Dio a un tratto fece silenzio e, raccoltosi in se stesso, rimase là immobile con gli occhi bassi e le mani incrocicchiate sul petto, ed ecco illuminarglisi, come già a Mirabello, poi irradiare dalla sua persona una luce viva, più viva della luce solare, finché, passati alcuni istanti, venne ripigliando il suo atteggiamento normale e riannodò, alzandosi a sedere, la conversazione. Le esitazioni si dileguarono. Filippo promise senz'altro che sarebbe andato subito a Sampierdarena [per le vocazione adulte o Figli di Maria] e Don Bosco gli disse che dopo due anni gli avrebbe dato la veste clericale»13.

Quanto viene raccontato da don Ceria è stato da lui appreso direttamente da don Rinaldi, che aveva sempre presente come don Bosco l'aveva seguito almeno per dieci anni, con il massimo rispetto sia della sua personalità che della sua evoluzione interiore. Vediamo documentato come don Bosco riuscisse a non perdere di vista i giovani, e come questa esperienza è stata fondamentale nella percezione della relazione educativa, che ha avuto don Rinaldi, proprio attraverso il suo rapporto con don Bosco.

### 2. Il primo incontro

Impegnandomi ora ad affrontare la relazione educativa in don Bosco, ne farò emergere varie dimensioni per giungere a puntualizzarne direttamente il rapporto ed il valore nella vita della casa salesiana.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> CERIA E., *Vita* ..., pp. 13-14.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> CERIA E., *Vita...*, p. 21

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Ceria E., *Vita* ..., pp.23-24.

Partirò dal primo incontro, ne descriverò gli sviluppi per pervenire a cogliere la visione di persona che aveva don Bosco. Successivamente approfondirò la specificità dell'incontro nell'amorevolezza e farò vedere come le relazioni, sia dal punto di vista dell'educatore, che dei giovani tra di loro costituiscano le coordinate educative di una casa salesiana.

In don Bosco il primo incontro con un giovane è da lui stesso sottolineato. Basta scorrere le Vite dei giovani<sup>14</sup> da lui scritte. Ma per comprenderne il significato è importante tener presente che, prima di tutti, don Bosco stesso ne ha sentito il bisogno. Intendo riferirmi a quanto egli scrive nelle Memorie dell'Oratorio, Anzitutto, dopo l'incontro con don Calosso (1829) fa sapere: «Conobbi allora che voglia dire una guida stabile, di un fedele amico dell'anima, di cui fino a quel tempo era stato privo. [...] Da quell'epoca ho cominciato a gustare che cosa sia vita spirituale, giacché prima agiva piuttosto materialmente e come macchina che fa una cosa, senza saperne la ragione»15. Ma il medesimo problema ha percepito nel Seminario, nel quale era entrato il 30 ottobre 1835: «Quante volte avrei voluto parlare, chiedere loro consiglio o scioglimento di dubbi, e ciò non poteva, anzi accadendo che qualche superiore passasse in mezzo ai seminaristi, senza saperne la cagione, ognuno fuggiva precipitoso a destra e a sinistra come da una bestia nera. Ciò accendeva sempre più il mio cuore di essere presto prete per trattenermi in mezzo ai giovanetti, per assisterli ed appagarli ad ogni occorrenza»<sup>16</sup>.

Non è però un discorso che viene riferito solamente verso i cosiddetti «superiori», ma che riquarda pure i propri compagni. Al riquardo è importante l'incontro con Luigi Comollo nell'anno 1833-1834, che era sui quindici anni. Assistendo al comportamento del Comollo nei confronti di un «maleducato e cattivo condiscepolo», don Bosco scrive: «Quell'atto eroico ha destato in me il desiderio di saperne il nome che era appunto Luigi Comollo nipote del prevosto di Cinzano, di cui si erano uditi tanti encomii. Da quel tempo l'ebbi sempre per intimo amico e posso dire che da lui ha cominciato ad imparare a vivere da cristiano. Ho messa piena confidenza in lui, egli in me»<sup>17</sup>.

Risulta anche importante metterci dal punto di vista dei giovani, che hanno incontrato don Bosco e documentare come essi hanno raccontato quel primo in-

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Bosco G., Vite di Giovani. Le biografie di Domenico Savio, Michele Magone e Francesco Besucco, Saggio introduttivo e note storiche a cura di Aldo Giraudo, Roma, LAS, 2012

<sup>15</sup> BOSCO G., Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855, Saggio introduttivo e note storiche a cura di Aldo Giraudo, Roma, LAS, 2011, p. 71.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Bosco G., Memorie dell'Oratorio..., p 105.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Bosco G., Memorie dell'Oratorio..., p. 86.

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Ne ha proposto una scelta RUSSO C., Don Bosco incontra i ragazzi. Il segreto del sistema educativo di don Bosco, Leumann (Torino), ElleDiCi, 2004 e 2006. Sarebbe interessante fare uno studio approfondito sugli incontri di don Bosco con i ragazzi.

contro<sup>18</sup>. Ne ricordo due. Nel raccontare il suo primo incontro con don Bosco nel settembre 1854, Enria scrive<sup>19</sup>: «Io non l'avevo mai visto, aveva un'aria ridente e piena di bontà che si faceva amare prima ancora di parlargli. [...] poi mi disse: "Vuoi venire con me? saremo sempre buoni amici finché possiamo andare in Paradiso. Sei contento?»<sup>20</sup>. Sottolineo solamente due affermazioni di don Bosco. La prima: «Vuoi venire con me?». Si tratta di una espressione certamente di don Bosco perché per lui è usuale scrivere, per esempio: «Il Giovane Bellisio Bartol. d'anni 20 venne con D. Bosco l[']aprile 1850» (ASC A2270312)<sup>21</sup>. Ma è documentata pure nell'accettazione di Giovanni Cagliero nell'autunno 1851<sup>22</sup>. La seconda, l'amicizia fino al Paradiso fa comprendere la visione cristiana, che don Bosco aveva del giovane, e ne sottolinea il progetto di vita, cioè la salvezza eterna.

Infatti è chiaro che il primo incontro spesso diviene l'inizio della relazione educativa poiché scatta un'intesa intuitiva reciproca, dalla quale sgorga la corrispondenza. Quanto don Rua afferma: «[D. Bosco] di santa e viva memoria, avvivò coll'esempio e colla parola la scintilla d'amore che Iddio benedetto aveva posto nel mio, ed io crebbi eletrizzato dall'amor suo» è ciò che inizia spesso in questo primo incontro.

## 3. Lo sviluppo

Il «venire con don Bosco» cosa significa? Tratteremo anzitutto dello sviluppo della relazione instaurata con il primo incontro e successivamente dell'apporto integrale che don Bosco progetta di offrire al giovane stesso.

La relazione educativa diviene direzione spirituale e sacramento nella confessione. Evidentemente, per poter approfondire lo sviluppo del primo incontro, nello sviluppo distinguo, in ordine logico, alcune tappe di un cammino. La realtà è ben diversa: tutto può iniziare pure da una confessione e così via, senza un ordine prestabilito; oppure dal progetto di vita fino alla santità, come con Domenico Savio.

È centrale, però, nello sviluppo dell'incontro la visione che ha di don Bosco del giovane e cosa egli intende per «venire con don Bosco».

Come abbiamo visto, nelle *Memorie dell'Oratorio* don Bosco, circa quarant'anni dopo, a proposito del comportamento dei superiori del Seminario, scrive: «Ciò accendeva sempre più il mio cuore di essere presto prete per trat-

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Don Lemoyne afferma di avere tra mano uno scritto di Enria, che viene trascritto.

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> MB V, 131-132.

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> «Repertorio domestico» ms di don Bosco dal 1847 al 1852.

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> MB IV, 285-290. Ma si veda pure, in quelle pagine, la narrazione dell'incontro con Giovanni Turchi, amico di Cagliero.

tenermi in mezzo ai giovanetti, per assisterli ed appagarli ad ogni occorrenza»<sup>23</sup>. Il trattenersi con i giovani ha come finalità di assisterli, perché possano stare lontani da compagni cattivi e da luoghi pericolosi; ma questa assistenza è finalizzata ad «appagarli in ogni ricorrenza». L'appagamento qui non significa qualcosa di passeggero o sentimentale, ma aiutarli a realizzarli, cioè a fare in modo di rispondere ai loro bisogni ed alle loro aspirazioni profonde; il che però non esclude di poter quadagnarsi da vivere con un lavoro, oppure un letto per dormire, o, infine, un prato per giocare.

### 4. La visione della persona umana in don Bosco

Per poter comprendere lo sviluppo della relazione educativa in don Bosco, dobbiamo tener presente la visione che egli aveva del giovane e della persona umana in generale.

Dalla trascrizione delle conferenze di don Rinaldi e dalle brevi ma decisive riflessioni di don Gennaro emergono anzitutto tre dimensioni della visione della relazione educativa in don Bosco:

- anzitutto «sotto la luce divina del Vangelo [...] ci fa vedere nella natura umana sopraelevata dalla grazia, i lineamenti stessi di Gesù»;
- in secondo luogo ci pone l'interrogativo: «chi potrebbe osare di alterarli costringendo ad una forma, ad uno stampo di fattura personale ed arbitraria o capricciosa un capolavoro del genere?»;
- precisato dall'interrogativo successivo: «Chi vorrebbe arrogarsi il titolo di creatore o di correttore di un'opera doppiamente divina, quando la sua missione non è che di quidare, sorreggere, difendere l'opera che Dio gli ha affidata?».

Don Rinaldi sta descrivendo la sua esperienza di don Bosco ai giovani salesiani dello studentato teologico di Foglizzo. Per don Bosco noi siamo persone in quanto Dio ci crea tali, in relazione con Lui; e con il battesimo diveniamo pure suoi figli, in quanto ci genera nel Figlio e ci fa partecipi della natura divina. La liberazione dal peccato per giungere alla vita di grazia in un percorso che giunge alla santità è il progetto di don Bosco per ogni ragazzo.

La conoscenza e l'esperienza che don Bosco ha del Vangelo non è uno schema mentale, attraverso il quale egli impone una educazione cristiana ai giovani; ma una convinzione vissuta che lo porta ad aiutare il giovane a scoprire le sue attitudini, ad esporre le proprie aspirazioni per scoprire la volontà di Dio (=vocazione) al fine di realizzarsi (=raggiungere la santità). Questo modo

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Bosco G., Memorie dell'Oratorio..., p 105.

di considerare la persone del giovane porta immediatamente la relazione educativa alla direzione spirituale<sup>24</sup>.

In questo don Bosco ha pure dei doni straordinari, come è documentato da don Anacleto Ghione<sup>25</sup> oppure dal primo incontro con il giovane Luigi Orione, arrivato a Valdocco il 4 ottobre 1886<sup>26</sup>.

È, inoltre, fondamentale, comprendere che don Bosco non si sentiva mai arrivato, perché, per esempio, proprio mentre don Ghione era testimone di come don Bosco in confessione esponeva ai giovani i loro peccati, don Rua nella circolare ai Salesiani del 29 novembre 1899 ricordava: «Non tenetevi paghi di quella scienza teologica che già possedete, ma rileggete e studiatene ogni giorno qualche pagina per essere meglio in grado di provvedere ai bisogni di qualunque anima a voi si presenti, fossero pure solamente giovanetti. A sessant'anni [nel 1875-6] fu udito D. Bosco esclamare gemendo: comincio ora appena a sapere confessare i giovani, col che indicava che anche a quell'età aveva ancora imparato qualche nuova norma nel confessare la gioventù»<sup>27</sup>.

La direzione spirituale in don Bosco trovava uno sviluppo fondamentale nel sacramento della Confessione perché assume una dimensione sacramentale fino a giungere alla partecipazione al sacramento dell'Eucaristia nell'incontro diretto con Gesù.

### 5. Il progetto di vita fino alla santità

Come si esprime don Rinaldi, don Bosco incontra «i buoni, gli immacolati» ma pure «i viziati». Lo scopo di don Bosco, nella relazione educativa e nella direzione spirituale è di portarli dal peccato alla vita di grazia, e dalla grazia alla santità per mezzo dell'incontro personale con Gesù nei sacramenti. Don Bosco è pienamente convinto che senza la grazia di Dio non si riesce, tra l'altro, a vivere senza peccato.

Tuttavia è subito da sottolineare che il «venire con don Bosco» e la rela-

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> Sulla direzione spirituale in don Bosco si veda Colloqui sulla Vita Salesiana, *La direzione spirituale*. Cison di Valmarino (Treviso) 22-27 agosto 1982, a cura di DESRAMAUT F. e MIDALI M., Leumann (TO), ElleDiCi, 1983, in particolare *San Giovanni Bosco direttore d'anime. Relazione* di Francis Desramaut, pp. 41-80 con la *Discussione*, pp. 81-91. Inoltre, soprattutto per il rendiconto, Pietro Brocardo, *Maturare in dialogo fraterno*, Roma, LAS, 2000.

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> PRELLEZO J.M., *Anacleto Ghione: Memorie di D. Bosco (1871-1886)* in "Ricerche Storiche Salesiane" 61 (2013) XXXII, pp. 343-344.

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> RUSSO C. lo riporta a p. 49 del suo primo volumetto (2004). Tuttavia si veda PAPASOGLI G., *Vita di Don Orione,* Presentazione del Card. José Saraiva Martins, Milano, Gribaudi, 2004<sup>5</sup>, pp.27-28.

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> LC XXVI, La vita spirituale nelle nostre Case, Torino, 29 novembre 1899, pp. 229-230.

zione con lui comporta l'interesse per tutto intero il giovane. Iniziando dai suoi bisogni immediati (formazione religiosa, ricreazione, istruzione, ma pure vitto, alloggio, un mestiere) don Bosco ha presente sempre il giovane concreto, in «carne ed ossa», di fronte a lui e, dialogando, manifesta l'amore che Dio ha riversato nel cuore suo e suscita tale amore nel cuore del giovane, nel pieno rispetto della realizzazione di quest'ultimo, secondo quanto egli percepisce, manifesta in vari modi e riesce ad esprimere pure per iscritto o verbalmente.

La persona umana non si sviluppa istintivamente, ma per mezzo di azioni intese, motivate e volute liberamente nell'amore e nella verità. Ne consegue che dobbiamo scegliere il percorso del nostro processo di crescita e progettarlo, secondo le nostre attitudini e le nostre aspirazioni. Infatti siamo liberi e responsabili. Poiché siamo persone create, non siamo in grado di avere tutte le conoscenze necessarie per pianificare la nostra vita: dobbiamo progettarla, aperti alle nuove conoscenze e possibilità che ci vengono offerte dalle nostre relazioni e dall'impegno della nostra intelligenza e volontà.

Siccome la nostra perfezione consiste nella nostra relazione con Dio, dobbiamo incamminarci verso la perfezione divina in un processo senza fine. Il nostro progetto consiste nello scoprire, nel dialogo con Dio, la nostra identità, e il valore della nostra natura umana in tutte le attitudini che essa possiede, per investire tutto in questa crescita in Lui e verso di Lui, in relazione con le altre persone umane, tutte incamminate verso Dio.

Se siamo relazione creata con Dio, è in Lui che troviamo la nostra perfezione e il modello di ogni nostra attività nelle Relazioni divine, poiché l'esistenza divina è azione. Soprattutto è da Lui che ci sentiamo chiamati a crescere continuamente nella verità e nell'amore, cioè in Lui e in relazione con gli altri.

Il nostro progetto di vita è scoprire la nostra identità e la sua chiamata (vocazione) alla vita nella relazione, che siamo con Lui, frutto di libertà e di amore nella verità. In rapporto con Lui, e con le altre persone, veniamo a conoscere progressivamente chi siamo, e da lui percepiamo la chiamata alla perfezione ed alla realizzazione nella nostra identità, che costituisce il nostro rapporto personale con Lui.

### 6. La scelta dello stato

Il progetto di vita fino alla santità, appunto perché ha riferimento all'intero giovane, logicamente esige la scelta dello stato. Quando il giovane ha superato i problemi immediati dell'esistenza, pure con l'aiuto di don Bosco, viene progressivamente orientato da lui alla scelta dello stato. Infatti don Bosco si trova a fianco del giovane per aiutarlo a scoprire le sue attitudini, a definire le sue aspirazioni per realizzarsi professionalmente: non si può raggiungere la santità senza una professionalità, cioè senza investire il proprio capitale umano, anzitutto mantenendosi con il proprio lavoro e impegnandosi pure verso una vocazione a servizio degli altri nella Chiesa. Basti ricordare i giovani che egli ha orientati verso i Rosminiani.

La scelta dello stato è la scoperta della propria vocazione trascendente: don Bosco è convinto che ognuno di noi ha un'identità unica e irripetibile per il suo rapporto di origine con Dio ed è a fianco del giovane proprio per aiutarlo a scoprire tale vocazione ed a realizzarla, secondo quanto Dio vuole per la felicità del giovane stesso.

Non si può essere in relazione con Dio se non lo sono pure con tutte le persone create, poiché siamo tutti relazione con Dio e in Lui troviamo noi stessi e la nostra realizzazione. E la nostra realizzazione non può avvenire con Lui se non siamo in relazione tra di noi.

Ora l'impegno di investimento di noi stessi per la nostra realizzazione comporta pure l'investimento di tutto noi stessi per le altre persone: senza di questo noi non possiamo essere nella verità e nell'amore con Dio e quindi non ci possiamo realizzare neppure con Lui: l'amore verso Dio e verso il prossimo sono un unico comandamento.

Ciò comporta che per gli altri noi sviluppiamo le nostre attitudini in maniera professionale per giungere ad un progetto professionale personale: dobbiamo essere attivi e nella forma più elevata possibile dal punto dei bisogni, delle attese e dello sviluppo dell'umanità ai vari livelli, ed in questo modo realizzare il nostro apporto agli altri.

Il nostro progetto professionale va concepito come l'apporto che ognuno di noi può liberamente offrire agli altri. In tale apporto raggiungiamo la nostra realizzazione, secondo le nostre attitudini ed aspirazioni, ed in esso consiste il nostro contributo fondamentale alla realizzazione degli altri. In questo modo la nostra realizzazione, pure professionale, è quanto noi possiamo offrire per la realizzazione degli altri.

Questo è il fondamento della convivenza umana ed è ciò che la costituisce: la nostra convivenza è le nostre relazioni nella verità e nell'amore, cioè nella realizzazione del nostro progetto di vita con un progetto professionale personale, che ci permette di giungere al massimo apporto per gli altri secondo le nostre attitudini ed aspirazioni. Ed è un processo senza fine nella libertà e nel riconoscimento del dono reciproco.

Don Bosco vive pienamente la sua scelta vocazionale verso i giovani e li porta a raggiungere la propria realizzazione personale, cioè la loro identità e felicità quali persone in relazioni con Dio.

Vivendo quanto ho appena espresso, don Bosco giunge progressivamente

alla casa annessa, con la scuola di grammatica ed i laboratori, che rappresentano due scelte dello stato: la vita sacerdotale e l'esercizio di una professione, ed entrambe potranno successivamente essere realizzate nella vita salesiana.

Per comprendere come don Bosco vedesse la direzione spirituale proprio dal punto di vista soprannaturale e ritenesse che la scelta dello stato portasse questi doni sia al direttore che al giovane, è significativo riportare qui quanto Giacomo Bellia, il 25 luglio 1893, scrive ciò che «in un'occasione importantissima della mia vita, raccontommi eqli stesso [don Bosco]» (ASC A1030110). Al termine del convitto nel 1844 don Bosco propendeva di farsi religioso. «Lo palesò al suo Direttore Don Cafasso, tenendosi come certo della sua approvazione. Qual fu il suo stupore quando Don Cafasso invece di approvare e lodare la sua risoluzione gli disse che bisognava pensarci meglio davanti al Signore e pregare, pregar molto ancora. "Vi sono appunto, gli disse, gli Esercizi Spirituali a Sant'Ignazio. Andate a farli. Pregate il Signore che vi manifesti chiaramente la sua volontà; e poi tornate a riferire." Don Bosco così fece. Ritornato più che mai convinto di essere chiamato allo Stato Religioso, preparò i bauli, e si presentò a Don Cafasso per dargliene notizia e salutarlo. Ma il buon Padre col suo dolce sorriso sulle labbra: "Oh che premura, gli disse, e chi penserà ora ai vostri giovani? Non vi pareva di far del bene lavorando attorno giovani?"

"Sì, ma ciò faceva per occupare il tempo. Se il Signore mi chiama allo Stato religioso, provvederà che ai giovani pensi qualcun altro".

Don Cafasso allora serio serio, fissò in volto Don Bosco e gli disse con una certa solennità paterna: "Mio caro Bosco, abbandonate ogni idea di vocazione religiosa, andate a disfare i bauli e continuate la vostra opera a pro' dei giovani. Questa è la volontà di Dio e non altro".

A queste solenni parole del Direttore dell'anima sua Don Bosco abbassò il capo, andò a disfare i bauli, rinunziò ad ogni altra idea e divenne il Padre della gioventù moderna ed a suo tempo il Fondatore della Cong™ Salesiana in sì poco tempo già così benemerita della Chiesa e della società».

Don Bosco, pertanto, non si era appagato del sogno di 9 anni e di altre esperienze simili, ma aveva voluto l'interpretazione e la conferma dal suo direttore spirituale, poiché eqli credeva fermamente che essa fosse la manifestazione della volontà di Dio, e per questo vi invitava i giovani.

### 7. Il progetto di apprendimento

Poiché il progetto di vita è inteso e voluto, la persona umana, proprio per crescere e realizzarsi, in quanto relazione creata, ha bisogno di apprendere senza fine. Ne consegue che, in quanto persone umane, dobbiamo progettare il nostro apprendimento, senza il quale non possiamo realizzarci e tanto meno scoprire la nostra vocazione e definire un nostro progetto di vita.

L'apprendimento libero e responsabile è costitutivo della persona umana; senza di esso, la persona umana viene soffocata, plagiata, praticamente ridotta a natura e impedita o sempre limitata nella realizzazione personale: siamo di fronte ad una delle forme più gravi di soffocamento della persona umana, con conseguenze maggiormente dannose della libertà fisica. Purtroppo il processo di apprendimento ci è spesso imposto dalle organizzazioni statali.

Sulla base della conoscenza e dello sviluppo delle proprie attitudini ed aspirazioni, la persona umana, proprio in conseguenza dell'imprenditorialità di ogni propria azione in vista della realizzazione personale, giunge ad un progetto professionale personale, cioè a scegliere – od inventare – una professione che gli permetta di realizzarsi, dando un apporto personale nelle relazioni con gli altri «tu». Questo progetto professionale comporta una conoscenza esperienziale delle proprie attitudini con l'imprenditorialità che ne consegue, l'individuazione delle proprie aspirazioni, ed un apprendimento senza fine.

Pertanto il progetto personale di vita, professionale e di apprendimento interagiscono continuamente e migliorano sempre in vista della realizzazione personale, che è vocazione in relazione con Dio.

Don Bosco ha vissuto personalmente queste problematiche nella sua vita personale e familiare fino a poter giungere allo stato sacerdotale; ma in questo percorso ha sperimentato pure l'apprendimento di un mestiere ed il lavoro per guadagnarsi da vivere e per riuscire a studiare.

Per poter giungere alla scelta dello stato ed a vivere professionalmente al tempo di don Bosco, e tenendo presente che egli ha a che fare soprattutto a giovani poveri e abbandonati, vengono aperte due strade nell'Oratorio di Valdocco: lo studio (grammatica, umanità, retorica, filosofia) e l'apprendistato di un mestiere. Nel *Piano di Regolamento per la Casa annessa all'Oratorio di S. Francesco di Sales in Valdocco* (ASC D4820204), scritto verso il 1858, ms di don Rua con correzioni ed alcuni capitoli di mano di don Bosco, siamo di fronte ad un progetto di vita, che non ha eguali nei regolamenti, un vero e proprio approfondimento, rispetto a D4810101 *Piano di Regolamento dell'Oratorio* (ottobre 1854), che don Bosco ha maturato a contatto con gli interni. Egli sente pure di prendere il posto dei genitori.

Questo testo contiene la Parte Seconda del *Regolamento* intitolata *Disciplina della Casa*; e nel Capo secondo *Del lavoro*, è scritto:

«I. L'uomo, miei cari figli, è nato per lavorare. Adamo fu collocato nel paradiso terrestre affinchè lo coltivasse. L'apostolo S. Paolo dice che: è indegno di mangiare, chi non vuole lavorare: si quis non vult operari, nec manducet.

- II. Per lavoro s'intende l'adempimento dei doveri del proprio stato sia di studio, sia di un'arte, o mestiere.
- III. Ma ricordatevi, che mediante il lavoro vi rendete benemeriti della società, e della religione, e che potete fare gran bene all'anima vostra offrendo a Dio le quotidiane vostre occupazioni.
- IV. Fra gli oggetti delle vostre occupazioni devono essere i primi quelli che vi sono prescritti dall'ubbidienza. Ma siate costanti a non mai ommettere alcuna vostra obbligazione per intraprendere cose non comandate dai superiori.
- V. Se sapete qualche cosa datene gloria a Dio che è autore di ogni bene; ma non insuperbitevi, perciocchè la superbia è un verme che rode e consuma tutto il frutto delle vostre opere buone.
- VI. Vi rammenti che la vostra età è la primavera della vita; chi non si abitua al lavoro in tempo di gioventù per lo più sarà sempre un poltrone fino alla vecchiaia con disonore della patria e dei parenti forse con danno irreparabile dell'anima propria, perché l'ozio è il padre di tutti i vizi.
- VII. Chi è obbligato a lavorare, e non lavora, egli fa un furto a Dio, ad [sic!] a suoi superiori. Gli oziosi In [sic!] fine della vita provano un gravissimo rimorso pel tempo perduto».

Mi limito a sottolineare unicamente ciò che interessa il progetto di apprendimento: constatiamo come, da una parte, don Bosco vuole che tutti si quadaqnino da vivere con le proprie mani e, se uno non si impegna nello studio, va destinato ad altre occupazioni; dall'altra, che il tempo va impiegato, e il lavoro rende «benemeriti della società, e della religione»; ma non si tratta solamente di occupare il tempo, di non perdere un minuto di tempo ed essere sempre attivi; tale attività, anche se don Bosco non l'ha qui esplicitato formalmente, è imprenditoriale: basta vedere come egli ha realizzato l'Oratorio, anche solamente dal punto di vista economico<sup>28</sup> e come in un foglietto, scritto di suo puqno, che ho visto presso la cartiera di Mathi torinese, calcola quanta carta il giovane deve produrre per mantenersi nel proprio apprendistato. Anche i ragazzi, accolti nella casa annessa, e che andava a lavorare in città come apprendisti, pagavano parte del vitto e alloggio con il ricavato del loro lavoro<sup>29</sup>.

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> È impressionante trovare documentato come don Bosco investiva continuamente il denaro, del quale veniva in possesso o che chiedeva in prestito. Si scorrano, ad esempio, le lettere di don Bosco, presenti nell'Archivio Storico dell'Istituto della Carità (ASIC) presso il Centro Internazionale di Studi Rosminiani di Stresa, ed indirizzate ad Antonio Rosmini ed ai Padri Rosminiani, nella Documentazione (pp. 39-89) di VALLE A., Don Bosco, Don Bosco e Rosmini, Anno centenario della morte di don Bosco, in "Quaderni della Biblioteca Rosminiana" n. 2, Rovereto, Longo Editore, 1988.

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> Per esempio «Bellino Giuseppe fu Giacomo, collocato da sua madre a legatore il 29 gennaio 1855. Convenuto a L. 20 al mese lavorando per lo stabilimento» (ASC E552 Registro Contabilità Oratorio, 1854-61 di mano di don Vittorio Alasonatti).

Pertanto don Bosco parla di furto fatto a Dio: siamo di fronte ad un'azione umana, la quale, come dovrebbe essere ogni azione effettivamente umana, comporta la dimensione fondamentale dell'imprenditorialità. Infatti, la finitezza della persona umana implica il dovere di realizzarsi, investendo il capitale umano ed economico che possiede: siamo di fronte ad un impegno fondamentale della persona umana, come ci ha ricordato Gesù³º. Questo discorso vale in riferimento a Dio, che ci ha creati quali relazioni con Lui, ma riguarda pure la costituzione delle nostre azioni: l'agire intelligente e competente, e quindi imprenditoriale, è l'unico a livello umano.

## 8. La crisi

Aldo Giraudo afferma che «il cuore delle tre biografie è costituito dalla descrizione di una *crisi*, che interessa in forma diversa i protagonisti e risulta determinante nell'intreccio narrativo». Dalla crisi "mistica" di Domenico Savio, alla crisi "etica" di Michele Magone per giungere alla crisi "culturale" ed affettiva di Besucco Francesco. Dopo averle presentate, egli precisa: «Alla soluzione della *crisi* seguono, in tutte tre le *Vite*, alcuni capitoli dedicati ad illustrare gli itinerari educativi intrapresi dai protagonisti sotto la guida dell'educatore»<sup>31</sup>.

L'originalità della crisi di ciascuno dei tre giovani documenta come don Bosco, nella relazione educativa e nella direzione spirituale, oltre che nella confessione, fosse attento all'identità del giovane, unica e irripetibile, e come lo aiutasse a proseguire nella sua realizzazione integrale.

### 8.1. Il rapporto: l'amorevolezza

Nella lettera da Roma del 10 maggio 1884, alla domanda di don Bosco: «Ma come si possono rianimare questi cari giovani, acciocché riprendano l'antica vivacità allegrezza espansione?» Giuseppe Buzzetti risponde: «Coll'amore!»

E don Bosco di rincalzo: «Amore? Mai miei giovani non sono amati abbastanza? Tu lo sai se io li amo [...] Che cosa manca adunque?».

E Buzzetti: «Che i giovani non solo siano amati, ma che essi stessi conoscano di essere amati»<sup>32</sup>.

Il punto fondamentale è questo. Non è solamente il problema di «appagarli ad

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> Vedi la parabola dei talenti (Mt 25,14-30) o delle mine (Lc 19,11-28).

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> Nel *Saggio introduttivo* a Giovanni Bosco, *Vite di Giovani...*, pp. 29-30. Ad esso rinvio per la lettura completa della trattazione.

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> Braido P., *La lettera di Don Bosco da Roma del 10 maggio 1884*, Roma, LAS, 1884, pp. 52-53.

ogni occorrenza» ma, come scrive sempre don Bosco ne Il Sistema Preventivo nella educazione della gioventù: «L'educatore è un individuo consacrato al bene de' suoi allievi, perciò deve essere pronto ad affrontare ogni disturbo, ogni fatica per conseguire il suo fine, che è la civile, morale, scientifica educazione de' suoi allievi» 33.

Pertanto il giovane deve riuscire a comprendere che l'educatore è impegnato con tutte le sue forze alla realizzazione integrale di lui, del giovane. A guesto punto scatta l'amore, come afferma don Rua: «[D. Bosco] di santa e viva memoria, avvivò coll'esempio e colla parola la scintilla d'amore che Iddio benedetto aveva posto nel mio, ed io crebbi eletrizzato dall'amor suo».

E don Albera prosegue nel passo riportato: «da ogni sua parole emanava la santità dell'unione con Dio, che è carità perfetta. Egli ci attirava a sé per la pienezza dell'amore soprannaturale che gli divampava dal cuore, e che colle sue fiamme assorbiva, unificandole, le piccole scintille dello stesso amore, suscitate dalla mano di Dio nei nostri cuore»34.

Quando il giovane, vedendosi così trattato, comprende che l'educatore cerca solamente il suo (del ragazzo) bene, il ragazzo gli corrisponde e siamo nell'amorevolezza. Come vediamo documentato, è un amore che sprigiona da tutta la persona di don Bosco, ma è un amore soprannaturale, non è un sentimento e tale diviene pure progressivamente la corrispondenza del giovane.

Don Bosco è a fianco del giovane per aiutarlo a scoprire le sue attitudini, a definire le sue aspirazioni in vista della scoperta della vocazione trascendente fino alla santità.

È guesto rapporto che si apre nel primo incontro e si sviluppa successivamente nella relazione educativa, nella direzione spirituale, nella confessione fino all'incontro con Gesù nell'Eucaristia, che ci dona il Suo Spirito.

### 8.2. Le coordinate educative di una casa salesiana

Siamo ora in grado di comprendere il significato ed il valore di guanto don Bosco scrive nel Regolamento per la Casa annessa all'Oratorio di San Francesco di Sales (D4820204), nel capo 3 Contegno verso i Superiori: «2. Persuadetevi che i vostri superiori sentono vivamente la grave obbligazione che li stringe a promuovere nel miglior modo il vostro vantaggio, e che nell'avvisarvi, comandarvi e correggervi non hanno altro di mira che il vostro bene». Da guesto punto di vista si comprende l'articolo successivo: «3. Onorateli ed amateli come quelli che tengono il luogo di Dio e dei vostri parenti, e quando loro ubbidite pensate di ubbidire a Dio medesimo».

<sup>35</sup> Costituzioni e Regolamenti della Società di san Francesco di Sales, Roma, Editrice S.D.B., 2003, pp. 242-243.

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> Albera P., Lettere circolari ..., p. 374.

In poche righe è riassunta l'esperienza di don Bosco sia nella sua vita personale che nelle relazioni con i giovani.

Il «superiore» si chiama tale perché è educatore, cioè sta a fianco dei giovani per aiutarli, a nome di Dio, a scoprire ed a realizzare la loro vocazione fino alla santità. Don Bosco sente di stare a fianco dei giovani proprio a nome di Dio e così ritiene che debba percepirsi ogni educatore cristiano, perché lo è di fatto nella vocazione trascendente che sta realizzando e attraverso la quale egli stesso raggiunge la santità. I giovani sono figli di Dio ed è Dio il primo loro responsabile. Da un punto di vista cristiano, poiché la persona umana è relazione creata con Dio, e la relazione con Dio contiene tutti i valori nella verità (Figlio) e nell'amore (Spirito Santo), la realizzazione di ogni persona umana avviene proprio in un rapporto così qualificato.

Ma questa relazione riguarda pure i giovani. Oltre a ricordare quanto don Bosco ci racconta della sua relazione con Luigi Comollo e con l'ebreo Giona<sup>35</sup>, riporto quanto egli scrive di suo pugno nel medesimo *Regolamento* nel capo 4 *Contegno verso i compagni:* «1° Onorate ed amate i vostri compagni come altrettanti fratelli, e studiate di edificarvi gli uni gli altri col buon esempio». In poche parole egli chiede ai giovani di riconoscere nei loro compagni i doni di Dio («onorate»), di «amarli come altrettanti fratelli» (poiché siamo tutti figli di Dio); e di impegnarsi a edificarvi «gli uni gli altri col buon esempio». E ne offre una documentazione nelle *Vite dei giovani*.

Per don Rua educazione è il sistema preventivo, cioè quanto ha realizzato don Bosco nella sua azione; il rapporto di don Bosco con lui e il suo rapporto con don Bosco; il rapporto dei suoi compagni e confratelli con don Bosco, di don Bosco con loro e il rapporto realizzato tra di loro, quale traguardo vissuto della realizzazione della loro vocazione e progresso verso la salvezza e la santità: ecco quanto don Rua si propone realizzare in ogni casa salesiana<sup>36</sup>.

# 8.3. La relazione educativa per una crescita reciproca sia del giovane che dell'educatore

Seguo in questo il *Cenno storico dell'Oratorio di S. Francesco di Sales* (ASC A2220101)<sup>37</sup>, poiché è la prima ricostruzione che ne fa don Bosco stesso di suo pugno, terminandola nell'ottobre del 1854.

Vediamo come don Bosco, all'inizio continua il catechismo di don Cafasso.

<sup>35</sup> Memorie dell'Oratorio..., pp. 89-92.

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> BORDIGNON B., *L'idea di educazione negli scritti di don Rua*, in *Don Michele Rua nella storia* (1837-1910). Atti del Congresso Internazionale di Studi su don Rua (Roma, Salesianum, 29-31 ottobre 2010), a cura di Francesco Motto, Roma, LAS, 2011, p. 576.

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup> Edito da Braido P., Don Bosco per i giovani: L'«Oratorio» una «Congregazione degli Oratori» Documenti, Roma, LAS, 1988, pp. 30-55.

Dopo la visita alle carceri egli dice: «Mi volsi pertanto a questa classe di giovani come più abbandonati e pericolanti e nel decorso di ciascuna settimana o con promesse, o con regaluzzi procurava di acquistarmi allievi. Aumentai di molto il loro numero, e nell'estate del 1844 essendomi stato accordato locale più spazioso mi trovai talora circondato da circa ottanta giovanetti. Godeva nell'animo mio il vedermi circondato da allievi, tutti secondo il mio scopo, tutti avviati al lavoro, la cui condotta tanto ne' giorni feriali guanto festivi poteva in certa maniera garantire. Dava sopra di loro uno squardo e vedeva uno ricondotto ai genitori da cui era fuggito, l'altro collocato a padrone, tutti in via d'istruirsi nella religione».

È importante sottolineare come don Bosco aveva un controllo metacognitivo continuo della sua attività e la sua intenzione era far giungere ad una vita cristiana i giovani sia nei giorni festivi che feriali. A questo scopo, oltre al catechismo festivo, egli si era preoccupato di collocarli a padrone, presso il quale li seguiva e giungerà successivamente a firmare il contratto di apprendistato (1852).

Ma, proseque: «io mi accorsi essere indispensabile altro locale. Poiché l'istruzione religiosa trattiene i giovani per gualche spazio di tempo, dopo è mestieri qualche sfogo, o passeggiando o trastullandosi».

Dopo varie peregrinazioni e di fronte all'insistenza di don Bosco, per la quale «Il T. Borrelli compiangeva il mio stato, e andava anch'egli dicendo, che temeva fortemente che io avessi la testa alterata», don Bosco diede inizio all'oratorio di Valdocco, affittando la casa Pinardi. «Poco dopo furono pigionate altre camere della medesima casa Pinardi ove si diè principio alle scuole domenicali e serali». Vediamo pertanto, che don Bosco assicura ai ragazzi sia l'istruzione religiosa, che la ricreazione e l'alfabetizzazione<sup>38</sup>.

Al centro dell'attenzione di don Bosco vi è il ragazzo che deve realizzarsi.

Proseguendo egli scrive per il 1847: «Furono pigionate altre camere cui mercè si aumentarono alcune classi di scuola serale. Si diede ricovero a due giovani poveri, orfani, privi di professione, rozzi di religione; e così cominciò il ricovero, che andò sempre crescendo». Nell'ottobre 1854, dopo l'acquisto di casa Pinardi (1851) e la prima costruzione, ne avrà 88, dei quali abbiamo pure i nomi (ASC A2220601). Dal Repertorio domestico – Oratorio dal 16 ottobre 1847 al 14

<sup>&</sup>lt;sup>38</sup> Egli scrive: «Progredirono molto le scuole serali e domenicali, l'istruzione era lettura, scrittura, canto, Storia sacra, elementi di aritmetica e di lingua italiana; di che se ne diede pubblico saggio dagli alunni dell'Oratorio» e pubblicò pure Il sistema metrico decimale ridotto a semplicità e preceduto dalle quattro prime operazioni dell'aritmetica ad uso degli artigiani e della gente di campagna, per cura del Sacerdote Bosco Gio., Edizione seconda migliorata ed accresciuta, Torino, Per Gio. Battista Paravia e Comp. Tipografi.librai sotto i portici del Palazzo di Città, 1849. La prima edizione è del 1847, ma non ne esistono copie.

Agosto 1852, di mano di don Bosco (ASC A2270312) conosciamo anche i nomi dei due primi giovani: «Pescarmona Alessandro venne con D. Bosco il 16 di ottobre 1847. furono pagati per la scuola f. 50 al Sig. Bonzanino»; «Il giovane Parone Luigi venne con D. Bosco 9 novembre 1847».

Successivamente nel 1855 inizierà la scuola interna di grammatica e nel 1856 i laboratori interni: siamo alla conclusione di questo primo percorso. Come possiamo vedere don Bosco, nell'impegno della realizzazione del progetto di vita, è continuamente proteso alla realizzazione del loro progetto professionale, attraverso un progetto di apprendimento. E queste progressive realizzazioni avvengono attraverso la relazione educativa vivendo accanto al giovane. Cosa che si può fare in ogni tempo ed in ogni Paese.

Il ripercorrere con don Bosco il cammino da lui compiuto per pervenire alla realizzazione dell'oratorio e della casa annessa ci documenta l'imprenditorialità di don Bosco, all'interno di scelte eccezionali che gli hanno permesso di realizzare il suo progetto vocazionale all'interno di una società mutata radicalmente dopo il 1848 in Piemonte e successivamente in Italia, riuscendo ad agire all'interno di una configurazione giuridica completamente nuova. È sufficiente ricordare che l'ambiente di Valdocco, con la presenza dei ragazzi, è completamente soggetto alla legislazione civile nonostante che egli abbia fondato una Congregazione religiosa: la formula, che ha trovato dura opposizione, «cittadini di fronte allo Stato e religiosi di fronte alla Chiesa» con il godimento di tutti i diritti civili e della Chiesa ne costituisce un'espressione.

Ma l'imprenditorialità di don Bosco è divenuta non solamente una virtù eccelsa in lui, ma da lui è stata inculcata ai giovani, come abbiamo visto trattando del progetto di apprendimento.

Si apre il capitolo sulla realizzazione di coloro che sono vissuti a fianco di don Bosco, alcuni dei guali hanno raggiunto la santità.

## La competenza digitale: una competenza chiave per l'apprendimento permanente

Dieci anni di riflessioni critiche e propositive a livello europeo e italiano

MICHELE PELLEREY<sup>1</sup>

Tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente indicate dalla Raccomandazione europea si evidenzia per la sua novità la "competenza digitale". Era evidente la necessità di esplorarne più in profondità la natura rispetto alla descrizione sommaria iniziale. Ciò è stato fatto tramite un'indagine promossa nel 2010 dalla Direzione Generale Europea per la Cultura e l'Educazione e denominata DIGCOMP. Tale indagine è stata portata a termine nel dicembre 2013. Dei vari rapporti di ricerca redatti e pubblicati sul sito dell'Unione Europea se ne dà un quadro riassuntivo, soprattutto per quanto riguarda le articolazioni secondo cui si può esplicitare tale competenza. In questo modo si mette a disposizione in italiano una notevole fonte di conoscenza, utile sia sul piano formativo, sia su quello valutativo.

# 1. Una dimensione fondamentale dei processi formativi

La storia dell'informatica, anche se tale ambito di conoscenza ha radici antiche, si è concretizzata sul piano della fruibilità diffusa solo a partire dagli Anni 60 con l'avvento dei primi computer da tavolo. Il computer da tavolo Programma 101 dell'Olivetti era entrato nel mercato cinquant'anni fa, nell'anno 1964-65. Nel 1969 il figlio di Adriano Olivetti, Dino, aveva diffuso un volumetto pubblicato dalla Olivetti stessa dal titolo "I ragazzi e il calcolatore", nel quale si dava conto dell'esperienza realizzata in Italia dalla Scuola Media dell'Umanitaria e in Inghilterra da parte del progetto Nuffield con ragazzi compresi tra i 5 e i 13 anni in quegli stessi anni. Quarant'anni fa, nel 1974, entrava in commercio il primo computer da tavolo della Apple. Naturalmente l'uso di computer

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Professore emerito, già Ordinario di Didattica dell'Università pontificia Salesiana di Roma.

più grandi e potenti si era già sviluppato in molti ambiti di ricerca e di lavoro, soprattutto da guando alle valvole erano stati sostituiti i transistor. In guegli stessi anni Settanta erano state non solo introdotte nel mondo del lavoro le macchine utensili a controllo numerico, ma anche la possibilità di simularne il lavoro tramite computer da ufficio come la P6060 della stessa Olivetti. Gli uffici iniziavano a usare computer non solo per la contabilità, ma anche per la scrittura tramite le prime macchine da scrivere elettroniche, sempre dell'Olivetti. L'esplosione si ebbe negli anni Ottanta in particolare nel mondo della stampa, giungendo prima a invadere l'ambito della composizione dei testi, poi delle immagini, infine dello stesso processo di stampa. Oggi l'uso di smartphone e di tablet ha reso mobili tali strumenti informatici, che prima erano, come si usa dire, fissi, in quanto collocati in un posto fisso, anche a causa dei numerosi collegamenti necessari. Le prospettive nel mondo del lavoro, dello studio, del tempo libero sono ormai tali che si è dovuto pensare a definire una nuova dimensione fondamentale dell'apprendimento permanente: la competenza digitale, competenza che per sua natura penetra e informa molte delle altre competenze fondamentali necessarie al cittadino e al lavoratore.

Parallelamente a guesta progressiva diffusione e penetrazione della strumentazione informatica nell'ambito dello studio e del lavoro ci si è domandato: quali consequenze tutto ciò avrebbe potuto comporre sul piano personale, educativo, culturale, sociale, professionale. A esempio: a livello educativo il passaggio da una lettura basata su testi stampati a testi letti su schermi digitali guali consequenze può comportare sul piano cognitivo e dell'apprendimento? dal punto di vista del lavoro, quali problemi occupazionali, sia quantitativi, sia qualitativi, può avere la transizione a un modo dominato da tecnologie digitali, in particolare mobili? dal punto di vista etico e legale, oltre che culturale, quali consequenze derivano dalla possibilità di comunicare senza limiti in un mondo globalizzato? Le domande tendono a moltiplicarsi e ad estendersi a tutto lo spettro dell'esperienza umana: materiale e spirituale. Diventa dunque importante esaminare criticamente le indicazioni offerte dalle politiche pubbliche, europee e italiane, che sono state avanzate sul piano dei processi formativi al fine di favorire un potenziamento della persona umana nel saper far fronte a tali trasformazioni, per molti versi spesso in contraddizione con le tradizionali modalità educative.

## 2. La competenza digitale come competenza chiave dell'apprendimento permanente

Nel 2006 veniva approvata a livello Europeo una Raccomandazione che includeva un quadro delle competenze chiave per l'apprendimento permanente. La quarta di tali competenze era la competenza digitale. Essa veniva definita come "saper utilizzare, con dimestichezza e spirito critico, le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata dalle abilità di base nelle TIC (Tecnologie di Informazione e di Comunicazione): l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet". Tale ambito di competenza veniva caratterizzato da conoscenze, abilità e atteggiamenti specifici.

Conoscenze. La competenza digitale presuppone una salda consapevolezza e conoscenza della natura, del ruolo e delle opportunità delle TSI nel quotidiano: nella vita personale e sociale come anche nel lavoro. In ciò rientrano le principali applicazioni informatiche come trattamento di testi, fogli elettronici, basi di dati, memorizzazione e gestione delle informazioni oltre a una consapevolezza delle opportunità offerte da Internet e dalla comunicazione tramite i media elettronici (e-mail, network tools) per il tempo libero, la condivisione di informazioni e le reti collaborative, l'apprendimento e la ricerca. Le persone dovrebbero anche essere consapevoli di come le TSI possono coadiuvare la creatività e l'innovazione e rendersi conto delle problematiche legate alla validità e affidabilità delle informazioni disponibili e ai principi etici che si pongono nel-l'uso interattivo delle TSI.

Abilità. Le abilità necessarie comprendono: la capacità di cercare, raccogliere e trattare le informazioni e di usarle in modo critico e sistematico, accertandone la pertinenza e distinguendo il reale dal virtuale pur riconoscendone le correlazioni. Le persone dovrebbero anche essere capaci di usare strumenti per produrre, presentare e comprendere informazioni complesse ed essere in grado di accedere ai servizi basati su Internet, farvi ricerche e usarli; esse dovrebbero anche essere capaci di usare le TSI a sostegno del pensiero critico, della creatività e dell'innovazione.

Atteggiamenti. L'uso delle TSI comporta un atteggiamento critico e riflessivo nei confronti delle informazioni disponibili e un uso responsabile dei media interattivi; anche un interesse a impegnarsi in comunità e reti a fini culturali, sociali e/o professionali serve a rafforzare tale competenza.

Si tratta, come è abbastanza evidente ormai, di una competenza di sua natura trasversale, in quanto essa non solo permette di sviluppare le altre competenze chiave, ma tende a caratterizzarle (a es. lingua madre, matematica, apprendere ad apprendere, espressione e consapevolezza culturale). Essa per questo entra in gioco in molte delle competenze necessarie ai cittadini per poter partecipare attivamente alla vita sociale e allo sviluppo economico.

In Italia, l'influenza del documento europeo si può cogliere a vari livelli di scolarità. Ci limitiamo a ricordare quanto previsto alla fine del primo ciclo di istruzione e al termine dell'obbligo istruttivo. Le indicazioni nazionali per il primo ciclo di istruzione, 14 anni, nel profilo finale delle competenze che dovrebbe avere raggiunto ciascuno studente, così si esprimono:

"Lo studente ha buone competenze diaitali, usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati e informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interaaire con soaaetti diversi nel mondo".

In Provincia di Trento la scheda relativa alla certificazione delle conseguite alla fine del primo ciclo di istruzione e approvata in via provvisoria in attesa del modello nazionale ne indica tre specifiche.

Lo studente:

- a) utilizza le TIC per comunicare con altri e scambiare informazioni e materiali, rispettando le regole della rete;
- b) utilizza le TIC per ricercare informazioni e supporto della sua attività di studio, ne valuta pertinenza e attendibilità;
- c) produce, tramite TIC, relazioni e presentazioni relative ad argomenti di studio.

Alla fine dell'obbligo istruttivo, 16 anni, il modello nazionale di certificazione delle competenze include alcuni aspetti della competenza digitale:

- a) nella premessa all'asse dei linguaggi viene posto come obiettivo "un adeguato utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione" e si afferma che la competenza digitale "arricchisce la possibilità di accesso ai saperi, consente la realizzazione di percorsi individuali di apprendimento, la comunicazione interattiva e la personale espressione creativa";
- b) nell'elenco delle competenze base a conclusione dell'obbligo di istruzione relative all'asse dei linguaggi, si ricollega la competenza digitale a "l'utilizzare e produrre testi multimediali";
- c) nei medesimi elenchi riferiti agli altri assi culturali, si ritrovano competenze di base palesemente riferibili alla competenza digitale (asse matematico: analizzare e interpretare dati usando "le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico", asse scientifico-tecnologico: "essere consapevole delle potenzialità delle tecnologie").

In definitiva, la competenza digitale da conseguire al termine dell'obbligo istruttivo viene legata all'uso delle principali applicazioni informatiche e alla consapevolezza delle loro potenzialità, per cui rispetto a quella definita nella Raccomandazione europea, essa si riferisce ad un sotto-ambito legato solo alle elaborazioni e alle comunicazioni telematiche essenziali.

# 3. Un progetto europeo di approfondimento della natura della competenza digitale

Nel 2010 la Direzione Generale Europea per la Cultura e l'Educazione ha lanciato un progetto tramite l'Unità per la Società dell'Informazione al fine di contribuire a una migliore comprensione dello sviluppo di tale competenza in Europa. Il progetto, denominato DIGCOMP, è stato sviluppato tra il 2011 e il 2012 e il rapporto finale è stato pubblicato alla fine del 2013. Le finalità specifiche del progetto erano:

- identificare gli elementi chiave in termini di conoscenze, abilità e atteggiamenti necessari per essere considerati digitalmente competenti;
- sviluppare descrittori della competenza digitale che consentano la messa a punto di un quadro concettuale e di linee guida che possano essere convalidate a livello europeo, tenendo conto dei framework attualmente disponibili;
- proporre una tabella di marcia per un eventuale uso e revisione del framework messo a punto e dei descrittori della competenza digitale ai vari livelli in cui si trovano i discenti.

Prima di giungere alla pubblicazione del rapporto finale², sono stati diffusi altri rapporti preparativi³. In questa sintesi del cammino che ha portato al rapporto finale mi avvalgo del lavoro di Stefania Carioli⁴, che ha esplorato e descritto quanto elaborato nei rapporti preparatori. Il primo di essi, denominato Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding, presenta i risultati di un sondaggio svolto presso esperti internazionali al fine di rispondere alla necessità di giungere a un linguaggio condiviso e a un significato comune del concetto di competenza digitale e dei suoi costituenti. I dati raccolti sono stati integrati in un quadro di insieme assai ricco e articolato che mira a identificare le qualità di una persona che può essere definita digitalmente competenze (Fig. n. 1).

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> FERRARI A., *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*: http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm%3Fid%3D5099.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> ALA-MUTKA K., Conceptual mapping of digital competence in the academic and policy literature: http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=4699. FERRARI A., Analysis of case studies for the development of digital competence: http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=5099. JANSSEN J. - STOYANOV S., Opinions of experts collected during an online consultation: http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=5339.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> CARIOLI S., Dallo sviluppo del concetto di competenza digitale alle nuove prospettive in chiave operativa su cosa significhi, oggi, essere digitalmente competente, *Orientamenti Pedagogici*, 61(2014), in corso di stampa. Dal lavoro della Cairoli sono stati tratti ampi sviluppi per la redazione del terzo e del quarto paragrafo.

A. Conoscenze generali e abilità funzionali B. Utilizzo nella vita di tutti i giorni L. Utilizzo ottimale (efficace ed efficiente) C. Competenze specialistiche e avanzate per il lavoro e K. Decisioni informate sulle l'espressione creativa Dimostra. tecnologie appropriate Sa mendere Syluppa D. Comunicazione e Persona Digitalmente Competente **←** Dimostra collaborazione Apprendimento su e con le ediata dalle tecnologie tecnologie digitali Gestisce I. Comprensione e consapevolezza del E. Elaborazione e gestione delle informazioni Rispetta ruolo delle ICT nella società H. Un atteggiamento F. Privacy e sicurezza G. Aspetti legali ed etici equilibrato

Figura 1 - Mappa delle 12 aree che costituiscono la competenza digitale (cfr. Carioli, 2014)

I dodici ambiti o aree che vengono a costituire la competenza digitale di una persona sono stati poi descritti in maniera sintetica.

#### A. Aspetti generali della conoscenza e delle competenze funzionali

La persona digitalmente competente conosce i principi fondamentali (terminologia, navigazione, funzionalità) dei dispositivi digitali e sa usarne di diversi (ad esempio, desktop PC, laptop, tablet, smartphone). Possiede competenze informatiche generali (digitalizzazione, utilizzo del computer, ingresso in un nuovo programma) e capisce la differenza tra hardware e software. Ha familiarità con il significato dei termini comunemente usati nei manuali utente per il funzionamento di un hardware, l'installazione e la configurazione del software. Conosce l'esistenza di diversi sistemi operativi.

### B. Utilizzo nella vita quotidiana

È in grado di integrare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione nelle attività della vita di ogni giorno. In particolare, sa eseguire download e accedere a diversi tipi di informazione in Internet; utilizza le applicazioni per modificare e creare contenuti (testuali, numerici, iconici). È in grado di cercare, raccogliere, elaborare, valutare, condividere, memorizzare i dati e le informazioni utilizzando vari dispositivi, applicazioni, servizi cloud. Sa effettuare operazioni online di varia natura (ad esempio, pagare fatture, effettuare una domanda di lavoro, presentare una dichiarazione, completare moduli, prenotare un hotel, interagire con servizi locali o governativi, effettuare acquisti online, ecc.). Consulta le risorse digitali come una procedura routinaria (per notizie, salute, sport, viaggi, intrattenimento, ecc.).

### C. Competenze avanzate e specializzate per il lavoro e per l'espressione creativa

È in grado di usare le TIC per migliorare la qualità delle proprie prestazioni professionali o, a livello superiore, padroneggia competenze digitali specialistiche necessarie per il proprio settore lavorativo. Crea rappresentazioni della conoscenza (usando, ad esempio, mappe e diagrammi) e utilizza una varietà di linguaggi per esprimersi in maniera creativa (testo, immagini, audio e filmati). È in grado di modificare un contenuto esistente trasformandolo in un nuovo prodotto.

#### D. Comunicazione e collaborazione mediata dalla tecnologia

La persona competente digitale è in grado di collegarsi, condividere, comunicare e collaborare con gli altri efficacemente in ambienti digitali. In particolare, sa usare le TIC per il lavoro di gruppo (collaborazione, co-costruzione del contenuto) e per il lavoro a distanza. Sa comunicare attraverso e-mail, instant messaging, video conferenza, ecc.; è in grado di utilizzare i social media e la tecnologia partecipativa e sa utilizzare i media digitali per far parte di una comunità. È capace di trarre i vantaggi offerti dalla tecnologia digitale sia sul piano della collaborazione e della partecipazione a reti, che su quello dell'apprendimento per scopi sia personali che professionali.

#### E. Gestione ed elaborazione delle informazioni

Utilizza la tecnologia per migliorare la propria capacità di raccogliere, organizzare, analizzare, valutare la pertinenza e lo scopo delle informazioni digitali. È in grado di giudicare la validità di un contenuto presente su Internet, di trovare materiali appropriati e di valutare ciò che può essere considerato attendibile. Sa integrare le informazioni, metterne insieme di diversa tipologia, confrontarle con informazioni provenienti da fonti diverse (triangolazione delle informazioni) prima di utilizzarle in un processo conoscitivo. È capace di strutturare, classificare e organizzare le informazioni/contenuti digitali secondo uno schema.

#### F. Privacy e sicurezza

Ha la capacità di proteggere i dati personali e di adottare opportune misure di sicurezza.

Comprende i rischi associati all'uso dell'online e all'incontro con persone sconosciute. È consapevole dei problemi di privacy implicati nell'utilizzo di Internet/Internet mobile ed è in grado di agire con prudenza. Sa proteggere se stesso dalle minacce del mondo digitale (frode, malware, virus, ecc.), comprende il rischio del furto di identità e delle proprie credenziali di accesso ed è in grado di adottare misure per ridurre tali rischi.

Sa che molti servizi interattivi utilizzano le informazioni fornite per filtrare messaggi commerciali in modi più o meno espliciti.

#### G. Aspetti legali ed etici

Si comporta adequatamente e in modo socialmente responsabile, dimostrando conoscenza e consapevolezza delle regole e degli aspetti etici connessi all'uso delle TIC e dei contenuti digitali.

Nello specifico, è in grado di comunicare e collaborare online con gli altri adottando un codice di comportamento adequato al contesto. Tiene in considerazione le normative e i principi etici connessi all'utilizzo e alla pubblicazione delle informazioni. Comprende le norme sul copyright e sulle regole di licenza e sa che ci sono diverse modalità di distribuzione di un'opera e diverse licenze che tutelano la proprietà intellettuale e la cessione dei diritti d'autore; capisce le differenze tra l'utilizzo del diritto d'autore, le licenze di dominio pubblico, il copyleft e/o le licenze Creative Commons.

#### H. Atteggiamento equilibrato verso la tecnologia

Dimostra un atteggiamento equilibrato (positivo ma realistico) nei confronti dei benefici e dei rischi connessi con le tecnologie dell'informazione. Si informa, esplora e usufruisce delle possibilità offerte, quardando ai media digitali come fattori di agevolazione e non di inibizione, e considerandoli strumenti che dovrebbero essere al servizio del miglioramento della vita degli esseri umani (e non il contrario).

È in grado di valutare e ridurre/evitare le minacce tecnologiche che riguardano la salute.

## I. Comprensione e consapevolezza del ruolo delle TIC nella società

Comprende il più ampio contesto di utilizzo e sviluppo delle TIC, il loro ruolo nella vita quotidiana, sociale e nel lavoro, in un'era caratterizzata dalla globalizzazione e dalle reti.

È a conoscenza delle tendenze generali all'interno dei nuovi media, anche se non li usa. Si rende conto che dietro alle tecnologie ci sono aziende di produzione, ci sono sviluppatori e ci sono anche degli scopi.

È consapevole dei problemi ambientali connessi con il loro uso.

## J. Apprendimento sulle e tramite le tecnologie digitali

La persona con competenza digitale esplora attivamente e costantemente le tecnologie emergenti, vi si adatta aqevolmente, le integra nel proprio ambiente e le usa per l'apprendimento permanente (formale o informale). È capace di utilizzare le risorse TIC per espandere in modo sicuro le proprie conoscenze e per connettersi con il mondo circostante. È in grado di imparare a lavorare con qualsiasi nuova tecnologia digitale che trova esternamente ma anche di attingere alle proprie risorse interiori.

#### K. Scegliere in maniera informata la tecnologia più appropriata

È consapevole di quali sono le tecnologie più rilevanti e comuni ed è in grado di scegliere quella più appropriata a seconda dello scopo o del bisogno in esame. È in grado di utilizzare i servizi digitali senza dipendere completamente da essi.

#### L. Uso efficace ed efficiente

Adopera con dimestichezza e creatività le tecnologie digitali per aumentare l'efficacia e l'efficienza personale e professionale. Sa utilizzare diverse TIC in modo da raggiungere risultati migliori, più rapidamente, o più facilmente. È capace di avvalersi delle apparecchiature digitali più efficienti e convenienti sul piano dei costi. È in grado di risolvere un problema teorico o pratico, individuale o di interesse collettivo con l'ausilio di strumenti digitali.

# 4. Un quadro di riferimento che proviene dall'analisi di pratiche significative

Un secondo rapporto, denominato Digital competence in practice: An analysis of frameworks, mirava a raccogliere elementi informativi derivanti dalle cosiddette buone pratiche nel promuovere quella che può essere definita una "alfabetizzazione informatica". A questo fine sono stati raccolti i dati relativi a quindici esperienze e al relativi quadro di riferimento adottato. Una loro analisi comparativa ha permesso di proporre una definizione generale e comprensiva di digital competence come: l'insieme delle conoscenze, competenze, atteggiamenti, abilità, strategie e della consapevolezza necessari quando si utilizzano le ICT e i media digitali per svolgere compiti, risolvere problemi, comunicare, gestire informazioni, collaborare, creare e condividere contenuti e costruire conoscenze in modo efficace, efficiente, appropriato, critico, creativo, autonomo, flessibile, eticamente corretto, con riflessi positivi nel lavoro, nel tempo libero, nella partecipazione, nell'apprendimento, nella socializzazione, nel consumo e nell'empowerment.

Il quadro che viene così delineato, che integra quanto indicato dalla Competenza chiave europea del 2006, considera sette aree fondamentali che caratterizzano la competenza digitale.

- 1) Gestione delle informazioni: si riferisce alle conoscenze, alle abilità e ai comportamenti necessari per identificare, localizzare, accedere, recuperare, archiviare e organizzare le informazioni.
- 2) Collaborazione: si riferisce alle conoscenze, alle abilità e ai comportamenti necessari per collegarsi con altri utenti, per partecipare a reti e comunità on line, per interagire in modo costruttivo e con senso di responsabilità.

- 3) Comunicazione: si riferisce alle conoscenze, alle abilità e ai comportamenti necessari per comunicare attraverso strumenti on-line, tenendo conto della privacy, della sicurezza e della "netiquette".
- 4) Creazione di contenuti e di conoscenze: prende in considerazione l'espressione della creatività e la costruzione di nuove conoscenze attraverso la tecnologia e i media, ma anche integrazione e rielaborazione delle conoscenze e dei contenuti e loro diffusione attraverso mezzi online.
- 5) Etica e responsabilità: include gli atteggiamenti, le conoscenze e le abilità necessari per comportarsi in modo eticamente corretto, responsabile e consapevole delle cornici legali.
- 6) Valutazione e problem solving: è intesa generalmente come l'identificazione della giusta tecnologia e/o dei giusti media per risolvere un problema o per completare un compito e come valutazione sia delle informazioni recuperate che del prodotto mediatico consultato.
- 7) Operatività tecnica: si riferisce alle conoscenze, alle abilità e ai comportamenti necessari per un uso efficace, efficiente, sicuro e corretto delle tecnologie e dei media.

Le aree di competenza individuate si riferiscono a conoscenze, abilità e atteggiamenti, ma allo stato attuale l'attenzione è concentrata principalmente sulle conoscenze e sulle abilità, mentre gli atteggiamenti sembrano giocare un ruolo secondario a causa del forte intreccio con le altre due componenti che li rende difficili da isolare in ambito valutativo o certificativo. I livelli sono stati sviluppati secondo tre criteri: a) età degli studenti; b) ampiezza o profondità del contenuto; c) complessità cognitiva. Tutti e tre i criteri hanno la loro importanza e, allo stesso tempo, essi si non dovrebbero essere considerati trasversalmente, ma essere differenziati tra le aree di competenza. In sostanza, colui che apprende dovrebbe essere incoraggiato a lavorare a diversi livelli e in ciascuna delle aree di competenza.

## 5. Il rapporto finale e il quadro delle competenze digitali risultante

Il rapporto finale del progetto DIGCOMP, denominato A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe⁵, descrive i risultati del lavoro svolto specificando gli aspetti fondamentali della competenza digitale

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> FERRARI A., DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe, http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm%3Fid%3D6359

attraverso una lista di 21 competenze descritte in termini di conoscenze, abilità e atteggiamenti, raggruppate secondo cinque aree fondamentali.

- 1) *Informazione:* identificare, localizzare, recuperare, conservare, organizzare e analizzare le informazioni digitali, giudicando la loro rilevanza e finalità. In questa area sono comprese tre competenze specifiche:
  - 1.1 Esplorare, cercare e selezionare le informazioni: accedere e cercare informazioni online, articolare i bisogni informativi, trovare le informazioni rilevanti, selezionare le risorse in maniera efficace, navigare tra le risorse online, sviluppare strategie personali per trovare informazioni.
  - 1.2 *Valutare le informazioni:* raccogliere, elaborare, comprendere e valutare criticamente le informazioni.
  - 1.3 Conservare e recuperare le informazioni: manipolare e conservare le informazioni e i contenuti per essere poi recuperati, organizzare le informazioni e i dati.
- 2) Comunicazione: comunicare nel contesto digitale, condividere risorse attraverso strumenti online, collegarsi con gli altri e collaborare attraverso strumenti digitali, interagire nelle comunità, nelle reti, partecipando con consapevolezza interculturale. In questa area sono comprese sei competenze specifiche.
  - 2.1 Interagire per mezzo di tecnologie: interagire attraverso una varietà di strumenti e applicazioni, comprendere come la comunicazione digitale è distribuita, presentata e gestita, comprendere la vie appropriate per comunicare attraverso i mezzi digitali, far riferimento ai differenti formati di comunicazione, adattare i modi e le strategie del comunicare alle differenti audience.
  - 2.2 Condividere informazioni e contenuti: condividere con gli altri le locazioni e i contenuti delle informazioni trovate, volere ed essere capace di condividere la conoscenza, i contenuti e le risorse, agire come un intermediario, essere proattivo nel diffondere notizie, contenuti e risorse, conoscere le pratiche di citazione e integrare le nuove informazioni nell'insieme delle conoscenze esistenti.
  - 2.3 Impegnarsi in una cittadinanza online: partecipare nella società attraverso impegni online, cercare opportunità di sviluppo di sé e di empowerment nell'usare le tecnologie e gli ambienti digitali, essere consapevole del potenziale delle tecnologie per la partecipazione dei cittadini.
  - 2.4 *Collaborare attraverso canali digitali:* usare le tecnologie e i media per lavorare in team, per processi collaborativi, e per la co-costruzione e co-creazione di risorse, conoscenza e contenuti.
  - 2.5 Netiquette (comportarsi bene in rete): avere la conoscenza e il saper pratico delle norme di comportamento nelle interazioni online e virtuali, es-

- sere consapevole dei diversi aspetti culturali, essere abile nel proteggere se stesso e gli altri da possibili pericoli online (es. cyber bullying), sviluppare strategie attive per scoprire comportamenti inappropriati.
- 2.6 Gestire l'identità digitale: creare, adattare e gestire una o molteplici identità digitali, essere capace di proteggere la propria reputazione; gestire sia dati che prodotti attraverso molteplici accounts e applicazioni.
- 3) Creazione di contenuti: creare ed editare nuovi contenuti (da testi elaborati digitalmente a immagini e video), integrare e rielaborare conoscenze precedenti e contenuti, produrre espressioni creative, prodotti multimediali e programmi, tener conto e applicare le questioni di proprietà intellettuale e le licenze. Questa area comprende quattro competenze specifiche.
  - 3.1 Sviluppare contenuti: creare contenuti di diverso formato, inclusi i multimediali, editare e migliorare contenuti creati da sé o dagli altri, esprimersi creativamente attraverso i media digitali e le tecnologie.
  - 3.2 Integrare e rielaborare: modificare, rifinire e integrare risorse esistenti per sviluppare nuovi, originali e rilevanti contenuti e conoscenze.
  - 3.3 Copyright e licenze: comprendere come si applicano al caso dell'informazione e del contenuto copyright e licenze.
  - 3.4 Programmazione: utilizzare installazioni, modifiche dei programmi, utilizzo dei programmi, del software, degli strumenti per capire i principi della programmazione, comprendere che cosa c'è dietro un programma.
- 4) Sicurezza: protezione personale, protezione dei dati, protezione dell'identità digitale, misure di sicurezza, usi sicuri e sostenibili. Questa area comprende quattro competenze specifiche.
  - 4.1 *Proteggere gli strumenti*: proteggere i propri strumenti e capire i rischi e le minacce online, conoscere le misure da adottare per la sicurezza.
  - 4.2 Proteggere i dati personali: comprensione dei termini comuni di un servizio; attiva protezione dei dati personali; comprensione dell'altrui privacy; proteggere se stessi dalle frodi online, dalle minacce e dal bullismo informatico (cvber).
  - 4.3 Proteggere la salute: evitare i rischi per la salute nell'uso della tecnologia in termini di minacce al benessere fisico e psicologico.
  - 4.4 Proteggere l'ambiente: essere consapevoli dell'impatto delle ICT sull'ambiente.
- 5) **Problem solving:** identificare bisogni e risorse digitali, prendere decisioni su quali siano i più adatti strumenti digitali sulla base delle finalità e dei bisogni, risolvere questioni concettuali mediante strumenti digitali, uso creativo delle tecnologie, risolvere problemi tecnici, aggiornare le proprie e altrui competenze. Questa area comprende quattro competenze specifiche.

- 5.1 Risolvere problemi tecnici: identificare possibili problemi e risolverli (da piccole disfunzioni a problemi più complessi) con l'aiuto di mezzi digitali. 5.2 Identificare bisogni e risposte tecnologiche: valutare i propri bisogni in termini di sviluppo di risorse, strumenti, e competenze, collegare bisogni e possibili soluzioni, adattare strumenti ai bisogni personali, valutare criticamente possibili soluzioni e strumenti digitali.
- 5.3 Innovare e usare creativamente le tecnologia: realizzare innovazioni con le tecnologie, partecipare attivamente e collaborativamente nella produzione digitale e multimediale, esprimere creativamente se stessi attraverso i media e le tecnologie digitali, creare conoscenza e risolvere problemi concettuali con l'aiuto di strumenti digitali.
- 5.4 Identificare le carenze di competenza digitale: comprendere in che cosa le proprie competenze hanno bisogno di essere migliorate o aggiornate, come aiutare gli altri nello sviluppo delle loro competenze digitali, tenersi aggiornati con i nuovi sviluppi.

# 6. Le risonanze di tali indagini nella riflessione italiana

I rapporti di ricerca sopra ricordati possono essere utili da un punto di vista analitico per tener conto della molteplicità delle conoscenze, abilità e competenze che emergono in questo ambito dei processi formativi. Tuttavia la loro analiticità può far perdere di vista i suoi fondamenti essenziali. Antonio Calvani<sup>6</sup> sulla base della Raccomandazione europea e degli studi e delle ricerche da lui condotti o diretti, nonostante la consapevolezza della "rapidità di cambiamento che caratterizza il mondo della tecnologia", ha ritenuto valido elaborare un modello di competenza digitale per tener conto di "un ragionevole equilibrio tra componenti diverse". Tale modello si appoggia su tre dimensioni: tecnologica, cognitiva, etica, dimensioni che possono integrarsi tra di loro soprattutto nelle situazioni più complesse e impegnative.

La dimensione tecnologica include un insieme di abilità e nozioni di base, in particolare quelle che consentono di valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni, integrate con la capacità di scegliere tecnologie opportune per affrontare problemi reali. Occorre comunque tener presente come "in questo quadro in costante divenire si fanno sempre più importanti atteggiamenti, modi di porsi, più che specifiche padronanze di nozioni e abilità" (50).

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> CALVANI A., Competenze digitali nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla, Trento. Erickson, 2010.

La dimensione cognitiva riguarda la capacità di leggere, selezionare, interpretare e valutare dati, costruire modelli astratti e valutare informazioni considerando la loro pertinenza e affidabilità. Vengono segnalati tre indicatori principali: capacità di reperimento e selezione dell'informazione; valutazione critica; organizzazione, sistematizzazione.

La dimensione etica evoca la responsabilità sociale nel sapersi porre nei rapporti con gli altri, rispettandone i diritti e comportandosi in maniera positiva nel cyberspazio anche tenendo conto della tutela personale.

Recentemente egli si è confrontato con i vari contributi derivanti dall'indagine europea, giungendo alla conclusione che il suo modello poteva ben collegarsi con quanto da essa proposto, soprattutto se ci si riferisce ai processi educativi e formativi propri del Sistema italiano di Istruzione e Formazione<sup>7</sup>. In effetti, il quadro da lui delineato si presta bene a sviluppare anche un sistema di valutazione di tali competenze<sup>8</sup>.

### 7. Conclusione

Ma la guestione fondamentale, che deriva tutto guanto finora elaborato come quadro di riferimento per l'azione formativa, riquarda la progettazione e la diffusione delle pratiche educative che sia la Scuola, sia l'Istruzione e Formazione Professionale possono o debbono realizzare per sviluppare tali competenze, pratiche che manifestano un'adequata efficacia. Essa, d'altra parte, si deve porre secondo due diverse prospettive di analisi e di verifica: a) esaminare l'efficacia di tali pratiche nel favorire i processi di apprendimento collegati alle varie discipline di studio, in altre parole quanto le tecnologie digitali favoriscono l'apprendimento rispetto ad altre forme di azione didattica; b) considerare l'efficacia di tali pratiche nel promuovere le fondamentali competenze digitali individuate nella prospettiva sia di una cittadinanza attiva e partecipativa, sia di una preparazione fondamentale dal punto di vista professionale e lavorativo. L'importanza di tale distinzione deriva da alcuni degli attuali riscontri empirici. Recenti indagini internazionali tendono a evidenziare alcune criticità nell'introdurre le tecnologie informatiche, e in particolare le tecnologie mobili, nell'apprendimento di materie altamente strutturate come la matematica e il leggere e lo scrivere; mentre l'effetto sullo sviluppo di specifiche competenze

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> CALVANI A., La competenza digitale: per un modello pedagogicamente significativo, Tecnologie didattiche, 21(2013), 3, 132-140.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Calvani A. - Fini A. - Ranieri M., Valutare la competenza digitale, Trento, Erickson, 2011.

digitali sembra abbastanza raggiungibile attraverso pratiche non particolarmente sconvolgenti l'impianto formativo più diffuso<sup>9</sup>.

L'immersione in un sistema comunicativo permanente (computer, internet, smartphone, tablet, ecc.) che viene vissuto in un contesto informale e di vita sociale, contrasta l'esperienza scolastica segnata in genere da forme comunicative dirette, in un contesto formale, nel quale giocano varie modalità di valutazione, sottoposto a regole e abitudini comportamentali abbastanza rigide. La giornata scolastica è segnata da ore scolastiche che si succedono spesso numerose e senza spazi adequati di transizione tra un contenuto disciplinare e un altro. Inoltre, le modalità organizzative privilegiano la rotazione dei docenti, rispetto a quella degli studenti. Per cui da una parte il docente non può organizzare autonomamente secondo le sue metodiche l'aula, dall'altra gli studenti sono costretti nei loro banchi per molte ore di seguito<sup>10</sup>. Il contrasto tra l'ambiente di vita informale segnato dalla presenza di tecnologie informative e comunicative e quello formale della scuola è evidente, anche se la presenza di computer, spesso raccolti in un'aula laboratorio, sembrava segnalare un'apertura all'uso delle tecnologie. La questione è che i processi di apprendimento che caratterizzano l'esperienza scolastica sono segnati da chiara finalizzazione e sistematicità, mentre quelli che segnano l'esperienza quotidiana sono occasionali, caotici, spesso poco formativi, non controllati e non controllabili nella loro qualità.

La tensione tra esperienza vissuta in un contesto formale come quello scolastico e quello informale proprio della vita sociale quotidiana si accentua se si considera il contesto del lavoro e delle professioni. Già la presenza del computer aveva segnato, spesso profondamente, l'attività lavorativa in molti settori professionali e per conseguenza era essenziale promuovere almeno fino a un certo livello la capacità di lavorare a scuola utilizzando tale tecnologia. Oggi però la questione investe in maniera globale sia la vita, sia il lavoro, sia la comunicazione, sia la Formazione permanente e quindi la carriera professionale. La permeazione della strumentazione informatica e dei sistemi di comunicazione digitali in tutti i contesti vitali è tale che spesso si rimane bloccati senza un adeguato sviluppo in quello che a livello europeo viene definito ambito della competenza digitale. Di qui l'esigenza di sviluppare un sufficiente contesto permeato di tecnologie dell'informazione e della comunicazione al fine di promuovere la capacità di studio e di lavoro in ambienti di tale natura.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> A questo proposito si possono citare alcune rassegne critiche: RANIERI M., *Le insidie dell'ovvio, Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, Pisa, Edizioni ETS, 1012; PERSICO D. - MIDORO V., *Pedagogia nell'era digitale*, Ortona, Edizioni Menabò, 2013.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> In gran parte dei Paesi europei l'insegnante di una disciplina scolastica rimane nella propria aula dedicata a tale insegnamento e sono gli studenti che passano da un'aula all'altra durante l'attività didattica.

In guesto guadro il primo e più assoluto obiettivo formativo che si evidenzia, però, è quello di aiutare ciascuno a sviluppare la capacità fondamentale di progettare, gestire e valutare se stesso. Si tratta dell'autonomia personale e quindi della capacità di autodeterminazione e di autoregolazione di sé, secondo un adequato senso di responsabilità verso se stessi, verso gli altri, verso la comunità, verso l'ambiente sociale e naturale. E ciò anche nello studio, nell'apprendimento, nel lavoro, nei rapporti sociali<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> A questa problematica sono state alcune ricerche condotte dal CNOS-FAP negli ultimi anni: BAY M. - GRZADZIEL D. - PELLEREY M., Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona, Roma, CNOS-FAP, 2010; Pellerey M. et al., Imparare a dirigere se stessi, Roma, CNOS-FAP, 2013.

(Segue)

Livello avanzato	Sono in grado di usare una grande varietà di strategie per cercare informazioni ed esplorare internet. Sono critico nei riguardi delle informazioni che trovo e so verificame validità e credibilità. So filtrare e monitorare le informazioni che ricevo. Uso differenti metodi e strumenti per organizzare file, contenuti e informazioni. So valorizzare varie strategie per recuperare e gestire i contenuti che io o altri hanno organizzato e conservato. So chi seguire negli ambienti di condivisione delle informazioni (micro-blog).	Sono impegnato nell'uso di un ampio spettro di mezzi per la comunicazione online (e-mail, chat, sms, instant messages, blog, micro-blog, sns,). Sono in grado di applicare i vari aspetti dell'etichetta online ai vari ambiti e contesti della comunicazione digitale. Ho sviluppato strategie per scoprire comportamenti inappropriati. Posso adottare modalità e strade digitali di comunicazione nel migliore dei modi. Posso configurare il formato e la via comunicativa in funzione della mia audience. Riesco a gestire i differenti tipi di comunicazione che ricevo. Sono in grado di scambiare attivamente informazioni, contenuti e risorse con gli altri attraverso comunità online, reti e piattaforme comunicative. Partecipo attivamente ad ambienti online. So come impegnarmi attivamente nella partecipazione online e so usare molteplici differenti servizi online. Frequentemente e con fiducia, utilizzo molti mezzi e vie di collaborazione per la produzione e condivisione di risorse, conoscenze e contenuti. Sono in grado di gestire molteplici identità digitali a seconda dei contesti e delle finalità, posso monitorare informazioni e dati da me prodotti attraverso l'interazione online. So come proteggere la mia reputazione digitale.
Livello intermedio	Posso esplorare internet per informazioni e so cercare informazioni online. So selezionare le informazioni che trovo. So confrontare le differenti fonti di informazione. So come salvare, immagazzinare e taggare file, contenuti e informazioni e ho le mie strategie di conservazione. So come recuperare e gestire le informazioni e i contenuti da me salvati e conservati.	Sono in grado di usare molteplici mezzi digitali, anche avanzati, per interagire con gli altri: conosco i principi dell'etichetta digitale e sono capace di utilizzarli nel mio contesto. Posso partecipare nei siti di reti sociali e nella comunità online, dove comunico o scambio conoscenze, contenuti e informazioni. Posso attivamente valorizzare alcune delle principali caratteristiche dei servizi online. Posso creare e discutere risultati in collaborazione con altri usando semplici mezzi digitali. Posso forgiare la mia identità digitale online e tenere traccia dei miei passi digitali.
Livello di base	Posso fare qualche ricerca online per mezzo di motori di ricerca. So come salvare e immagazzinare file e contenuti (testi, immagini, musica, video, pagine web). So come recuperare ciò che ho salvato. So che non tutta l'informazione online è affidabile.	Posso interagire con gil altri utilizzando gil elementi essenziali degli strumenti di comunicazione (telefoni mobili, Voip, chat, email). Conosco le fondamentali norme di comportamento che si usano quando si comunica con strumenti digitali. Posso condividere con gil altri file e contenuti attraverso semplici mezzi tecnologici. So che la tecnologia consente di interagire con servizi e il utilizzo passivamente. Sono in grado di comunicare con le tecnologie tradizionali. Sono consapevole dei benefici e dei rischi relativi all'identità digitale.
	enoizemoînl	Comunicazione

ගි දී	Livello di base Sono in grado di produrre semplici contenuti digitali (heti tahelle immanini audio ecc.) Son canace di	Livello intermedio Posso produrre contenuti digitali di differente formato (lesti tabelle immanini video ecc.) Posso edilare	Livello avanzato Posso produrre contenuti digitali secondo differenti formati, piattalorme a ambienti. Posso usare una varietà di mezzi
(test), tabeller modificare in n da altri. So mo del software (a alcuni contenu	Mean, about, immegan, adun, coo, on oppore un modificare in maniera essenziale quanto prodotto da altri. So modificare qualche semplice funzione del software (applicare setting essenziali). So che alcuni contenuti trovati sono coperti da copyright.	Viesti, taocate, intingani, viacu, cocy, rosso caratary, rifinire e modificare i contenut che io a ltri hanno prodotto. Ho le conoscenze fondamentali circa le differenze tra copyright, furto di copyright e creative commons e posso valorizzare alcune licenze nei contenuti che creo. Posso eseguire varie forme di modifica del software e delle applicazioni (installazione avanzate, modifiche di programma essenziali, ecc.)	digitali per creare prodotti multimediali originali. Sono in grado di integrare elementi di contenuto esistenti per creame di nuovi. Conosco come i differenti tipi di licenze si applicano alle informazioni e risorse che uso o creo. Posso interagire con, programmi (aperti) modificandoli, cambiandoli o scrivendo codici sorgente. Sono in grado di codificare e programmare in diversi linguaggi. Capisco i sistemi e le funzioni che stanno alla base dei programmi.
So prendere I i miei strumen condividere so me stesso e g evitare cyber influenzare la misure di baso	So prendere le fondamentali misure per proteggere i miei strumenti (antivirus, password). So che posso condividere solo alcune tipologie di informazioni su me stesso e gli altri in ambienti online. So come evitare cyber bullying. So che la tecnologia può influenzare la mia salute, se la uso male. Prendo le misure di base per risparmiare energia.	So come proteggere i miei strumenti digitali, aggiorno le mie strategie di sicurezza. Posso proteggere la mia e l'altrui privacy online. Ho una comprensione generale dei problemi di privacy e una conoscenza base di come i miei dati sono raccolti e usati. So come proteggere me e gli altri da cyber bullying. Comprendo i rischi per la salute collegati all'uso delle tecnologie (da problemi di ergonomia a dipendenza). Comprendo gli aspetti positivi e negativi dell'uso delle tecnologie nei riguardi dell'ambiente.	Aggiomo frequentemente le mie strategie di sicurezza. So come agire quando i miei strumenti sono minacciati. Cambio spesso le forme di garanzia della privacy per proteggere la mia privacy. Ho una comprensione informata e ampia dei problemi della privacy e so come i miei dati sono raccolti e usati. Sono consapevole di come usare le tecnologie per evitare problemi di salute. So come trovare una buon bilandiamento tra mondo online e offline. Ho una posizione informata sull'impatto delle tecnologie sulla vita quotidiana, sui consumi online e sull'ambiente.
So ricorrere ai tecnologie nor programmi o a tecnologie per scogliere strur che le tecnolo essere usati c farlo. Ho alcur dei miei limiti i dei miei limiti i	So ricorrere ai giusti aiuti e assistenze quando le tecnologie non funzionano o uso nuovi strumenti, programmi o applicazioni. So usare alcune tecnologie per risolvere compiti di routine. So scegliere strumenti digitali per attività di routine. So che le tecnologie e gli strumenti digitali possono essere usati creativamente e riesco qualche volta a fanto. Ho alcune conoscenze, ma sono consapevole dei miei limiti nell'usare le tecnologie.	So come risolvere semplici problemi che emergono quando le tecnologie non funzionano. So quali tecnologie fanno al mio caso e quali no. Riesco a rilevare compiti non di routine esplorando le possibilità tecnologiche. So selezionare un appropriato mezzo in base alle finalità e posso valutame l'efficacia. Posso usare le tecnologie per fini creativi e posso usarle per risolvere problemi. Collaboro con gli altri nella creazione di prodotti innovativi. So come apprendere e far qualcosa di nuovo con le tecnologie.	So come risolvere un ampio spettro di problemi emergenti nell'uso di tecnologie. So prendere decisioni informate per scegliere mezzi, strumenti, applicazioni, software o servizi per compiti non familiari. Sono consapevole dei nuovi sviluppi tecnologici. Comprendo come i nuovi strumenti lavorano e operano. Posso valutare criticamente quale è il miglior strumento che ci serve. Posso risolvere questioni concettuali avvantaggiandomi di strumenti tecnologici e digitali. Posso contribuire allo sviluppo della conoscenza e a partecipare ad azioni innovative per mezzo di tecnologie. Collaboro proattivamente con gli alti per produrre risultati creativi e innovativi. Di frequente aggiomo i miel bisogni di competenza digitale.

## La valutazione come strategia di cambiamento e sviluppo organizzativo

SILVIO PUGLIESE<sup>1</sup> - MARINA DE VITO<sup>2</sup>

La valutazione del personale nelle organizzazioni è spesso vista con diffidenza, considerata una modalità per valutare le persone per i loro comportamenti, per punirle o premiarle. Una diffidenza che diventa spesso un tabù nelle organizzazioni di Formazione e Istruzione. In realtà il processo di valutazione costituisce uno degli strumenti più potenti per promuovere lo sviluppo professionale delle persone e favorire il cambiamento e lo sviluppo delle organizzazioni. La valutazione interviene infatti nei principali processi di gestione e sviluppo delle organizzazioni, dalla selezione allo sviluppo alla formazione. L'attivazione di un processo di valutazione non può tuttavia essere improvvisata, richiede l'utilizzo di metodi e strumenti appropriati e un'adeguata preparazione ad utilizzarli. L'utilizzo della valutazione nelle organizzazioni formative è abbastanza recente ma laddove viene impiegata correttamente mostra la sua efficacia, specialmente per accompagnare i processi di cambiamento.

## 1. La valutazione nelle organizzazioni

Tra i fattori di produzione di beni e servizi l'unico in grado di attivare e sostenere cambiamenti è l'uomo che rappresenta una risorsa strategica nei processi di riorganizzazione, nei quali il cambiamento costituisce la premessa e l'elemento portante. D'altro canto, la valutazione rappresenta un processo strettamente connesso nella natura e nel funzionamento delle organizzazioni di produzione di beni e servizi. In linea generale, riferendoci ai contesti aziendali, possiamo distinguere due ambiti di valutazione distinti ma integrati:

 la valutazione "individuale", finalizzata a indagare le competenze richieste, potenziali e agite, dei singoli individui nelle organizzazioni e si articola

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Professore a contratto di organizzazione d'impresa e Strategia e politica aziendale all'Università di Trento, esperto di organizzazione, formazione e sistemi di gestione.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Esperta di metodologie e organizzazioni formative, Cultore della materia all'Università cattolica di Brescia.

- nelle tre valutazioni convenzionali: della posizione/ruolo, del potenziale e della prestazione:
- la valutazione "sociale", finalizzata generalmente a valutare la prestazione e lo sviluppo di gruppi di persone nelle organizzazioni e contempla in generale tre tipologie di valutazione:
  - dei gruppi, in relazione alle attività di team building e management;
  - della cultura e dei valori prevalenti in aree o nell'intera organizzazione;
  - del clima ovvero del tono e qualità delle relazioni esistenti all'interno di unità organizzative o intere aziende.

Ambedue i suddetti ambiti hanno una connessione forte e diretta con i cambiamenti organizzativi e spesso costituiscono delle fasi dei progetti di cambiamento organizzativo; senza la pretesa di essere esaustivi possiamo riassumere brevemente le connessioni come seque.

Le valutazioni individuali sono generalmente collegate sia a progetti di riorganizzazione di unità che ai processi gestionali dell'azienda e in particolare:

- la valutazione delle posizioni è parte integrante dei progetti di riorganizzazione essendo compresa nelle valutazioni di fattibilità dei nuovi modelli organizzativi:
- la valutazione del potenziale costituisce uno dei pre-requisiti fondamentali per l'attivazione di un processo di cambiamento essendo la fase in cui si scelgono gli attori del cambiamento;
- la valutazione delle prestazioni rappresenta in qualche modo il punto di sintesi tra le due precedenti, in quanto verifica costantemente l'efficacia e l'efficienza dei modelli organizzativi realizzati rispetto alle risorse disponibili oltre a costituire la base essenziale per qualsiasi sistema premiante.

Le valutazioni "sociali", se si escludono quelle dei gruppi, hanno dei colleqamenti con processi di più ampio respiro legati al cambiamento organizzativo:

- la valutazione della cultura e dei valori, spesso correlata a cambiamenti profondi della vision o della mission di un'azienda ma, se riferita ai cambiamenti organizzativi, può rappresentare un pre-requisito o un target nella misura in cui evidenzi potenziali criticità o ostacoli culturali da rimuovere per attivare il cambiamento oppure identifichi obiettivi e traquardi culturali e valoriali per poter implementare nuovi modelli organizzativi.
- la valutazione del clima rappresenta invece uno strumento consolidato ed efficace per verificare lo stato di benessere (o malessere) di una organizzazione, i cui risultati sono importanti per individuare ed attivare cambiamenti organizzativi.

Dalle considerazioni esposte si evince come la valutazione, qualsiasi sia l'ambito, costituisce un formidabile strumento di supporto ai cambiamenti organizzativi e in molti casi è integrata con essi. Tuttavia la sua efficacia dipende da differenti aspetti: coerenza tra gli obiettivi di cambiamento, strategie di valutazione utilizzate, impostazione del processo di valutazione, tecniche e strumenti di valutazione.

Nel presente lavoro ci soffermeremo prioritariamente sulle valutazioni individuali e di gruppo mentre tralasceremo le valutazioni di clima e dei valori che, data la loro specificità, richiedono una trattazione a parte.

## 2. Processi e tecniche di valutazione

## 2.1. Definizione del profilo di competenza

La definizione del profilo di competenza è di fondamentale importanza ai fini di una gualsiasi valutazione individuale o di gruppo; infatti, sia nel caso delle valutazioni delle prestazioni che del potenziale non si può prescindere dal valutare una performance attesa per produrre un risultato, che costituisce la principale evidenza di una competenza. Purtroppo tale attività non è "meccanica" ma presuppone un delicato processo di analisi a partire dai ruoli e dalle mansioni delle persone coinvolte nella valutazione. Uno degli errori più frequenti e tuttora persistente consiste nell'assumere direttamente le responsabilità di ruolo come competenze o viceversa, che genera confusione nell'esprimere i contenuti del ruolo, nelle cui descrizioni sono spesso scambiate responsabilità o attività con elementi di competenza (per esempio: la finalità di un ruolo di progettista formativo "Assicurare l'analisi dei bisogni formativi" viene espressa come "Capacità di condurre l'analisi dei bisogni formativi" che evidentemente mescola un output con una capacità di ottenerlo ovvero l'esercizio di una competenza). Questa confusione ha come consequenza il blocco del processo di individuazione delle competenze che presuppone un lavoro analitico e finalizzato.

Il concetto fondamentale che pone un chiaro limite tra ruolo e competenza consiste nella distinzione fra gli aspetti della mansione nei quali un soggetto è competente e aspetti della persona che rendono competente la persona stessa. La competenza riguarda i comportamenti che una persona mette in atto per conseguire il risultato previsto da una mansione e non il risultato in quanto tale (R. Boam e P. Sparrow, 1996)<sup>3</sup>.

È quindi opportuno separare e distanziare temporalmente le due attività di definizione del ruolo e del profilo delle competenze, coinvolgendo esperti differenti in relazione alle due specifiche finalità delle attività. Dal punto di vista

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> BOAM R. - SPARROW P., Come disegnare e realizzare le competenze organizzative, F. Angeli, Milano 1996.

operativo è opportuno utilizzare strumenti riconducibili alla matrice ruolo-competenze, della quale viene riportato un esempio in Tabella 1.

Un ulteriore lavoro, di fondamentale importanza per la valutazione, è l'analisi della competenza finalizzata a identificare i descrittori dei singoli elementi da utilizzare ai fini dell'individuazione degli indicatori per la valutazione. La tabella 2 riporta uno stralcio del risultato di guesto lavoro.

#### 2.2. Definizione delle tecniche e strumenti di valutazione

La definizione delle tecniche e degli strumenti da utilizzare costituisce un ulteriore elemento critico per l'efficacia della valutazione in un contesto di cambiamento organizzativo. Si tratta di un'attività impegnativa, che richiede un'attenta analisi delle competenze target della valutazione e quindi un'azione progettuale, svolta da formatori esperti con adequata esperienza, finalizzata a identificare quale sia lo strumento più adatto per la valutazione.

Per iniziare, si possono valutare gli abbinamenti generali, la cui validità è ampiamente verificata sul campo, tra famiglie di competenze e tipologie di strumenti (Tab. n. 3) che aiutano a focalizzare l'azione progettuale. Ad esempio, se dobbiamo valutare delle capacità manageriali, l'utilizzo di prove di gruppo e role- play è molto indicata, come è possibile verificare da molteplici esperienze che hanno documentato un buon livello di efficacia.

Tab. n. 1 - Esempio di Matrice Ruolo-Competenza per un Responsabile di Unità Operativa

Responsabilità di ruolo Competenza	Garantire la gestione delle persone dell'unita	Assicurare la qualità del Servizio al cliente	Assicurare la formazione sviluppo collaboratori	Assicurare i livelli di efficienza dell'unità
Ricerca informazioni	Х	Х	Х	X
Tensione al risultato		Х		X
Fiducia in sé	Х	Х	Х	
Sensibilità interpersonale	Х		Х	
Spirito di collaborazione		Х	Х	
Orientamento all'obiettivo		Х	Х	Х

Fonte: R.Boam, P. Sparrow - op.cit, rielaborazione Silvio Pugliese nell'ambito di un progetto di selezione di responsabili di Unità Operativa, Trento 2010

Tab. n. 2 - Esempio risultato dell'analisi delle competenze

ELEMENTI DI COMPETENZA	DESCRITTORI
Gestire relazioni interpersonali	Influenzare altri; 2. Interagire efficacemente; 3. Suscitare interesse
2. Sviluppare potenzialità altrui	Ascoltare gli altri; 2. Prendersi cura dei problemi altrui; 3. Dedicare tempo agli altri
Creare cooperazione fra collaboratori	Sviluppare comunicazione; 2. Promuovere un clima collaborativo; 3. Restituire risultati conseguiti

Fonte: Report proqetto di valutazione delle competenze di Coordinatori di area in un'azienda di sevizi alla persona, Silvio Pugliese, Roma 2007

Tab. n. 3 - Relazioni generali tra famiglie di competenze e tipologia di strumenti di valutazione

TECNICHE/ COMPI	TECNICHE/STRUMENTI COMPETENZE	Analisi CV e biografia professionale e titoli allegati	Prove di gruppo (cooperative- competitive)	Role - play e Simulazioni	Prove ed esercita- zioni individuali	Incident/Inbasket (ricavati dai ruoli specifici)	Intervista/Colloquio individuale (dei superiori o di terzi)
CONOSCENZE	- Tecnico - Scientifiche - Umanistiche e Ilnguistiche - Di Mestiere	×			×		×
	> Tecnico- Specialistiche	х			×		x
CAPACITÀ	> Manageriali		Х	×		×	
	> Relazionali		×	×			×
	> Operative	×	X			x	×
QUALITÀ	> Sociali		×	×			×
	> Relazionali			×			×

Fonte: Silvio Pugliese, Valutazione e sviluppo delle competenze, WKI- IPSOA, Milano 2004

La definizione degli strumenti va comungue completata con un'analisi degli elementi specifici di competenza del profilo target che dovrà permettere l'individuazione e la costruzione delle prove da utilizzare nel processo di valutazione. Un esempio di risultato finale di guesto lavoro è illustrato nella Tabella 4, relativa alla valutazione del potenziale per la copertura di ruoli di coordinamento di un'organizzazione di servizi. La Tabella riporta un esempio di profilo di competenze da valutare e per ciascuna le specifiche prove appositamente costruite e successivamente utilizzate.

Tab. n. 4 - Definizione delle prove per valutare ali elementi di competenza taraet di un coordinatore di area

		PROVE	
ELEMENTI DI COMPETENZA TARGET DELLA VALUTAZIONE	BIOGRAFIA / COLLOQUIO	INVENTARI	PROVE INDIVIDUALI / DI GRUPPO
Gestione dell'ansia		Inventario ansie sociali	
Consapevolezza delle proprie capacità	Biografia professionale     Colloquio	Inventario autostima	
Capacità di contestualizzarsi	- Colloquio	Inventario sui modelli di apprendimento	Lavoro di gruppo "Relazione Responsabile – Operatore-1"
Agire nell'incertezza		Inventario incertezza	
Orientamento al risultato	Biografia professionale     Colloquio		
Sviluppo potenzialità altrui	- Biografia + Colloquio	Inventario sugli stili di gestione	
Ricerca dati, analisi del problema, formulazione diagnosi, ricerca soluzioni			Lavoro di gruppo "Relazione Responsabile - Operatore-2"

Fonte: Report progetto di valutazione delle competenze di Coordinatori di area in un'azienda di sevizi alla persona, Silvio Pugliese, Roma 2007

#### 2.2.1. Strumenti di valutazione individuali

Vi sono due strumenti individuali di valutazione dai quali non si può prescindere, qualsiasi sia la strategia adottata: il colloquio e la biografia professionale. Il colloquio rappresenta lo strumento storicamente più diffuso e utilizzato con il quale si possono indagare competenze molto variegate, in relazione agli attori coinvolti; è indispensabile nelle valutazioni della prestazione e del potenziale ma è anche richiesto nelle valutazioni delle posizioni (è superfluo sottolineare che è indispensabile nelle analisi di clima o della cultura); laddove vi siano numeri significativi, il colloquio può assumere la forma di un'intervista strutturata e veloce. In ogni caso l'efficacia del colloguio è strettamente correlata alla competenza del valutatore che lo dovrà effettuare, il che impone una particolare attenzione nella fase di preparazione. D'altro canto, stante la competenza del valutatore, la realizzazione dei colloqui individuali è relativamente agevole se confrontata ad altri strumenti.

La biografia professionale è uno strumento che negli ultimi anni sta assumendo sempre maggiore importanza e si sta diffondendo significativamente nelle prassi di valutazione. Essa rappresenta una evoluzione del curriculum vitae verso una vera e propria autovalutazione individuale delle proprie competenze professionali che, associata al colloquio individuale, diventa etero valutazione. La peculiarità delle biografie professionali è nella struttura che, a differenza dei CV, richiede sempre una riflessione critica sulle esperienze maturate e le competenze sviluppate. Sebbene non esista una struttura standard ma può cambiare da caso a caso in relazione agli obiettivi specifici della valutazione, è comunque possibile definire una struttura generale articolata in tre sezioni:

- dati anagrafici e percorso di Istruzione e Formazione;
- rilettura critica delle esperienze nell'ottica di esplicitare l'acquisizione di competenze;
- rilettura critica delle competenze acquisite in relazione ad aspirazioni e motivazioni di sviluppo.

Un altro strumento particolarmente utile e molto versatile è *l'incident* (noto anche come incidente critico) che può essere utilizzato per valutare una varietà di competenze e può essere utilizzato sia individualmente che in gruppo. Oltre alla versatilità, la sua attrattività è legata alla relativa semplicità di preparazione ed utilizzo ed agli impatti limitati.

#### 2.2.2. Strumenti di valutazione in gruppo

Uno strumento più sofisticato di valutazione ma altrettanto diffuso è il "gruppo" ovvero le sue dinamiche, sulle quali effettuare la valutazione delle competenze; a tale scopo bisogna tuttavia distinguere due modalità differenti di utilizzo del gruppo sia per finalità che per funzionamento:

- il gruppo per l'effettuazione di prove competitive e/o cooperative, appositamente predisposte per valutare una o più specifiche competenze;
- il focus group, ossia il gruppo come strumento di approfondimento e valutazione di aspetti professionali e organizzativi (se utilizzato in ambito organizzativo).

È importante sottolineare che il *focus group*, molto utilizzato nelle valutazioni del clima e delle culture organizzative (oltre che in moltissimi altri contesti di analisi), ha un minore utilizzo come strumento per valutare le competenze mentre è spesso usato in fase di analisi delle stesse.

L'utilizzo del gruppo come strumento di valutazione delle competenze (primo caso) è molto "delicato" è presuppone un'attenta valutazione e preparazione, perché gli attori coinvolti sono molteplici e le dinamiche che ne scaturiscono possono avere impatti indesiderati sull'organizzazione oltreché sugli stessi componenti del gruppo. Come anticipato il gruppo consente di attivare delle dinami-

che che possono essere di competizione, di cooperazione o di ambedue, in relazione al compito ovvero agli obiettivi assegnati al gruppo; l'assegnazione, formalizzata, può avvenire attraverso casi di studio, *incident* o altri tipi di prova. La valutazione può essere condotta indirettamente sui risultati (con un coinvolgimento più o meno intenso del gruppo) e/o attraverso l'osservazione delle dinamiche messe in atto; in quest'ultimo caso è prevista la figura dell'osservatore che naturalmente, deve essere formato per tale compito in maniera adequata.

#### 2.2.3. Assessment Center

L'Assessment Center rappresenta una tecnica articolata che può integrare differenti strumenti e presuppone la presenza di due o più assessor, chiamati a valutare le dinamiche relazionali dei valutati. Generalmente l'assessment viene condotto su gruppi di 6-8 persone; nella Figura 1 è riportato un esempio ottimale di layout per la conduzione di un assessment su un gruppo di 6 persone e richiede la presenza di almeno due assessor mentre nel caso di 8 persone cambia il layout e sono richiesti almeno 4 assessor. Si tratta di uno strumento particolarmente adatto a valutare competenze potenziali e perciò molto indicato nei processi di sviluppo organizzativo e nella selezione. Tuttavia la sua utilizzazione è impegnativa e delicata perché assomma le criticità degli altri strumenti e presuppone il coinvolgimento di vari attori della struttura.

Fig. n. 1 - Layout ottimale di Assessment di 8 persone

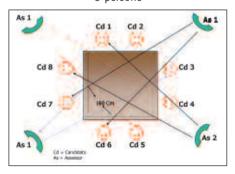
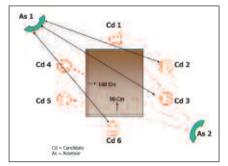


Fig. n. 2 - Layout ottimale di Assessment di 6 persone



## 3. Un caso di utilizzo della valutazione nel processo di sviluppo di un'azienda speciale per i servizi formativi

## 3.1. L'azienda speciale per i servizi

L'esperienza di valutazione finalizzata al cambiamento organizzativo riquarda un'azienda di servizi formativi della Lombardia di dimensioni rilevanti, articolata su più Unità Operative (Centri) su tutto un territorio provinciale. Lo status di Azienda Speciale di tale struttura è stato solo l'ultimo assetto, dopo un excursus storico caratterizzato da vari passaggi gestionali (con tappe significative come la trasformazione da Centri di Formazione Regionali a Centri provinciali), che ne hanno determinato l'evoluzione sia dal punto di vista di servizi offerti che da pratiche manageriali interne.

La nascita di tale realtà formativa risale agli Anni 70 come CFP (Centro Formazione Professionale), rappresentando una realtà fortemente radicata nel territorio ed in grado di esprimere un'offerta formativa adequata ai fabbisogni professionali della realtà circostante. Gli attori sociali, economici e politici territoriali riconoscono da subito nei CFP un valore di stimolo allo sviluppo locale tramite interventi educativi e formativi che raggiungono i destinatari appartenenti a varie fasce d'età. Sorgono numerosi CFP che si distribuiscono capillarmente sul territorio provinciale, ma costituiscono delle realtà autonome, slegate tra di loro, che rispondono a linee quida regionali senza creare una rete coesa sul territorio. Ciò comporta incoerenze tra i vari CFP, sia dal punto di vista dell'offerta formativa che dal punto di vista gestionale, con scelte gestionali diversificate che non contribuiscono alla creazione di un'immagine univoca e ad una credibilità forte sul territorio provinciale. Inoltre, tale destrutturazione conferma l'idea diffusa della Formazione Professionale come iter scolastico di serie B. in grado di offrire solo percorsi di Formazione e di non completare la propria offerta con altri tipi di Formazione.

La volontà di rispondere al meglio ai bisogni degli utenti e l'obiettivo di offrire percorsi formativi organici, completi e progressivi, nonché il confronto con altre realtà formative del territorio, sollecita la nuova gestione provinciale all'avvio di una riformulazione della proposta formativa volta ad una logica di rete fra i Centri e fra essi e la comunità locale. È così che lo sforzo della Provincia per la riorganizzazione dei Centri, motiva la creazione di un'Azienda Speciale, mirata all'effettivo miglioramento della loro gestione ed alla razionalizzazione ed ottimizzazione della Formazione Professionale su tutto il territorio provinciale. La nuova istituzione si configura come Ente pubblico economico, strumento della Provincia per l'esercizio dei servizi pubblici locali, ma con possesso di personalità giuridica ed autonomia patrimoniale. La creazione dell'Azienda Speciale permette la costruzione di una rete tra i vari CFP, con la consequente razionalizzazione dell'offerta formativa, la definizione di un nuovo stile di gestione finalizzato all'ottimizzazione delle risorse e all'apertura a nuovi contesti di Formazione. L'obiettivo dell'Azienda Speciale non è tanto l'omogeneizzazione, quanto l'analisi delle peculiarità di ogni Centro, ovvero del bacino territoriale in cui è inserito con l'obiettivo di migliorare l'offerta e promuoverne le eccellenze.

L'Azienda Speciale viene fondata con la duplice finalità di garantire:

- > la gestione dei servizi formativi e delle attività tese alla promozione della cultura formativa nell'ambito professionale;
- > la progettazione e la conduzione di attività di Formazione, orientamento, inserimento e accompagnamento al lavoro, in modo da assicurare un'offerta formativa coerente con le esigenze del territorio provinciale e dei potenziali destinatari.

Finalità da perseguire attraverso l'individuazione, la promozione e l'erogazione dei servizi orientativi e formativi in linea con le istanze provenienti dal mercato del lavoro, sia nell'ambito privato che pubblico, dall'utenza del territorio e dal mondo scolastico.

La nuova configurazione in Azienda Speciale con il consequente assetto organizzativo rinnovato, ha inoltre permesso di sviluppare nuove aree di operatività:

- attività di studio, ricerca e progettazione, indagini e sondaggi per l'analisi della domanda formativa e delle esigenze di carattere orientativo;
- corsi di qualificazione e riqualificazione professionale, di specializzazione, aggiornamento e Formazione permanente e continua;
- collegamenti delle realtà scolastiche, culturali, economiche e socio educative e produttive con il Sistema formativo mediante la promozione e la gestione di attività di orientamento scolastico professionale;
- azioni di marketing di tutti i servizi offerti;
- azioni per la realizzazione e la commercializzazione di supporti e materiali pubblicitari, anche su commessa:
- sviluppo di una nuova filiera di servizi sui fondi interprofessionali e contatti diretti con aziende artigiane e medio/grandi.

A distanza di circa otto anni l'Azienda Speciale è molto cambiata rispetto all'assetto originario; è in grado di instaurare rapporti di collaborazione con Enti ed articolazioni dello Stato, con la Regione, con Enti pubblici, con le Università, con istituti privati operanti nel campo della Formazione Professionale e con istituti di ricerca, stipulando con essi convenzioni, contratti di servizio ed accordi di programma, partecipando anche ad associazioni temporanee con Enti, istituti e organismi, nel rispetto degli indirizzi posti dall'Amministrazione Provinciale. Inoltre, inizia a divenire riferimento per Aziende private che richiedono interventi specifici di proqettazione ed erogazione di vari servizi formativi.

## 3.2. Il progetto di cambiamento organizzativo

La ricerca dell'eccellenza, la volontà di rispondere al meglio ai bisogni deqli utenti e l'obiettivo di offrire percorsi formativi organici, hanno motivato lo sforzo dell'azienda alla riorganizzazione; un processo durato diversi anni che attraverso un profondo riesame dei processi organizzativi, delle metodologie didattiche ed in particolare delle risorse umane operanti nella struttura, la trasforma da un Ente pubblico burocratico in un'azienda di servizi efficiente e orientata all'eccellenza.

Le risorse umane sono state considerate l'elemento preferenziale per attivare la leva del miglioramento e rispondere al bisogno emergente dalle rinnovate esigenze di sviluppo di un tessuto economico e lavorativo sempre più eterogeneo. È stato necessario ridefinire tutti i ruoli di coordinamento e in particolare il ruolo di responsabile di unità operativa e di modificarne la percezione di status: da direttori di CFP autonomi, con stile direzionale centralizzato ed autoritario, a rappresentanti di centri posti in rete, con esigenze di condivisione delle decisioni e delle scelte.

Le tappe che hanno condotto all'evoluzione dell'assetto organizzativo, hanno seguito il principio della gradualità, focalizzandosi di volta in volta su nodi cruciali per la realizzazione del cambiamento. Dapprima è stato nominato un CdA ed un Direttore Generale operativo, che hanno realizzato la presa in carico dello statuto esistente, con la definizione di prime linee di armonizzazione e di costituzione degli uffici della sede centrale. È stata effettuata un'analisi organizzativo con studio della situazione attuale, la predisposizione del modello organizzativo a tendere e sono state definite e redatte le nuove job description delle figure chiave per i quali sono stati definiti dei percorsi di crescita e sviluppo. Inoltre, è stato attivato un processo di budgeting coerente e condiviso tra le sedi, finalizzato all'ottimizzazione nell'uso delle risorse nonché allo sviluppo di nuove linee di business. Attraverso riunioni di staff è stato attivato il processo di pianificazione e controllo a livello di sede centrale ed implementato il controllo di gestione verso le sedi, con richiesta di report per il controllo economico.

A distanza di qualche anno dall'attivazione del nuovo modello organizzativo è stata effettuata un'analisi dei carichi di lavoro e ricalcolati gli organici con significativa riduzione di attività indirette ed applicato un nuovo regolamento. Stabilizzato l'assetto organizzativo, è stato avviato il piano di sviluppo delle competenze dei ruoli chiave attraverso assessment e attività di coaching con l'obiettivo di valutare il potenziale delle risorse umane aziendali e individuare nuovi coordinatori di Unità operativa.

Una sintesi del processo complessivo di riorganizzazione, che evidenzia le tappe e i principali risultati è riportata nella Tabella 5, dove sono evidenziate le tappe ed i principali risultati conseguiti.

Ai fini del presente contributo è importante evidenziare alcuni aspetti relativi ai cambiamenti organizzativi, che hanno assunto un ruolo critico nell'ambito dell'intero processo di trasformazione del CFP in Azienda Speciale per i sevizi formativi.

Una volta definito il nuovo modello istituzionale dell'Azienda Speciale, il primo compito impegnativo è stato la definizione del modello organizzativo: sono state ridisegnate le strutture, le funzioni, i ruoli e i meccanismi di coordinamento con forte attenzione alle necessità gestionali dell'azienda. Tra gli obiettivi della riorganizzazione, quello di istituire ed attivare un nuovo ruolo di Responsabile dell'Unita Operativa (che sostituisce i vecchi centri locali) ha assunto un aspetto rilevante per garantire la coerenza e la continuità gestionale necessarie a realizzare le mete poste dal nuovo posizionamento dell'Azienda sul mercato della Formazione e dal nuovo assetto organizzativo. Per il conseguimento dell'obiettivo è stato deciso di utilizzare una strategia basata sulla valutazione; è stato perciò definito un iter specifico di valutazione delle competenze della figura del Coordinatore di UO che ha integrato la valutazione del potenziale con la valutazione delle prestazioni ed utilizzato una gamma ampia ed articolata di strumenti.

ANNO SINTESI-RISULTATI Trasformazione degli 8 CFP ex regionali in Azienda ✓ Istituzione CdA Speciale (Ente strumentale della provincia di Brescia) ✓ Nomina di un Direttore Generale con 2004 □ Presa in carico dello statuto e prime linee di responsabilità piena sulla gestione armonizzazione e di costituzione degli uffici della sede ✓ Sede legale Analisi organizzativa con studio della "situazione attuale" ✓ Nuove strutture organizzative e predisposizione modello organizzativo "TO BE" ✓ Job description 2005 Attivazione processo di budget ✓ Gestione della formazione continua con margine di contribuzione □ Riordino delle linee di business Attivazione del processo di pianificazione e controllo a ✓ Riunioni di staff stratificate livello di sede centrale 2008 ✓ Istituzione Posizioni organizzative Implementazione del processo di budget e attivazione del ✓ Report controllo economico controllo di gestione ✓ Razionalizzazione degli organici con significativa Analisi dei carichi di lavoro e ricalcolo degli organici 2011 riduzione di attività indirette Nuovo regolamento organizzativo Implementazione nuovo regolamento Piano di sviluppo delle competenze dei ruoli chiave ✓ Primo assessment per la valutazione del 2012 attraverso assessment e attività di coaching potenziale del Coordinatore di Unità operativa

Tab. n. 5 - Sintesi del processo di riorganizzazione

## 3.3. La strategia di valutazione per i coordinatori di U.O.

Va innanzitutto premesso che la strategia di valutazione adottata è strutturalmente integrata con il processo di cambiamento organizzativo che, relativamente alle risorse umane, è finalizzato al consequimento di quattro risultati prioritari:

- individuare un modello organizzativo aziendale, secondo criteri di coerenza con le mete poste e di essenzialità per non appesantire la struttura, ma renderla flessibile nel fronteggiare le sfide attuali e future;
- specificare le competenze chiave per i ruoli chiave in modo da ottenere un quadro di riferimento in grado di posizionare al meglio l'organizzazione;

- valutare il possesso delle competenze dei titolari dei ruoli chiave attraverso l'utilizzo della valutazione delle prestazioni e del potenziale;
- definire e realizzare piani di formazione individualizzati nella prospettiva della valorizzazione delle risorse umane e professionali.

In questo quadro di riferimento, la strategia di valutazione per l'individuazione di figure che potessero ricoprire il rinnovato ruolo di coordinatore di unità operativa si è concretizzata nell'adozione di un Assessment Center, da inscrivere comunque nella più ampia politica di valutazione del personale concepita e finalizzata a garantire il raggiungimento di obiettivi gestionali e culturali, quali:

- sviluppare e impiegare nel posto giusto tutte le persone necessarie al funzionamento efficace dell'azienda ed al raggiungimento degli obiettivi strategici, compatibilmente con le risorse disponibili e i vincoli esistenti;
- sviluppare atteggiamenti e valori coerenti con la rinnovata mission aziendale e con gli obiettivi strategici (appartenenza/orientamento al cittadino, sviluppo dei collaboratori, orientamento al servizio);
- favorire la creazione di un'immagine positiva dell'Azienda e diffondere la cultura della valutazione, criteri meritocratici nella definizione dei piani di sviluppo e valore dell'integrazione organizzativa.

Il processo di valutazione è stato articolato in sei fasi (Tab. n. 6), iniziando con l'analisi del profilo di competenze atteso per il ruolo di coordinatore di UO, che ha condotto alla scelta di alcune macro competenze considerate critiche per la gestione del ruolo. Successivamente per ciascuna di esse sono stati individuati e definiti elementi specifici da sottoporre a valutazione e si è proceduto ad individuare gli strumenti più adeguati alla valutazione (Tab. n. 7). Si è quindi proceduto con l'attività impegnativa e delicata di costruzione delle prove.

Tab. n. 6 - Sintesi del processo di valutazione per titolari del ruolo di coordinatore di Unità Operativa

FASE	ATTIVITÀ
1	Definizione profili di competenza e griglie di valutazione
2	Selezione dei potenziali candidati al ruolo di coordinatore di U.O.
3	Definizione del piano di assessment
4	Effettuazione assessment
5	Valutazione e report di sintesi
6	Restituzione ai candidati

La fase di selezione dei candidati all'Assessment ha rappresentato il primo passo, fondamentale, del processo di valutazione; si è configurata in un'analisi della posizione del candidato, effettuata attraverso colloquio individuale e compilazione di un questionario, finalizzati ad indagare la sua percezione del ruolo,

delle responsabilità collegate e delle risorse e vincoli legati alla realtà in cui opera. L'attività è risultata utile anche per indagare la discrepanza tra ruolo percepito dal titolare ed atteso dall'azienda, così da poter strutturare azioni tese a colmare il gap emerso.

Tab. n. 7 - Profilo di competenza e selezione delle prove di assessment

MACROCOMPETENZE	ELEMENTI DI COMPETENZA DA INDAGARE	TIPO PROVA	MODALITÀ EROGAZIONE
CONTESTUALIZZAZIONE	Riconoscere priorità del contesto esterno     Riconoscere priorità del contesto interno in relazione all'esterno     Conoscere processi e meccanismi di funzionamento dell'Ente di Formazione	COLLOQUIO/ QUESTIONARIO	INDIVIDUALE
PIANIFICAZIONE E CONTROLLO	Individuare/Analizzare bisogni     Articolare piani/definire obiettivi     Orientamento Breve/lungo Periodo     Ricercare, gestire informazioni     Verificare obiettivi e individuare correttivi	COLLOQUIO/ QUESTIONARIO PROVA 1: ANALIZZARE SEZIONE DOCUMENTO RIESAME QUALITÀ	INDIVIDUALE
GESTIONE DELLE RELAZIONI INTERPERSONALI	Influenzare altri     Interagire efficacemente     Suscitare interesse     Gestire situazioni critiche/ guidare cambiamenti     Riconoscere, sviluppare potenzialità altrui     Presidiare/valutare prestazioni e comportamenti dei collaboratori     Creare cooperazione fra collaboratori	PROVA2: GRIGLIA VALUTAZIONE PRESTAZIONE IN BASE A RUOLO	INDIVIDUALE/GRUPPO INDIVIDUALE/GRUPPO
INDENTIFICARE E RISOLVERE PROBLEMI	- Ricercare i dati	PROVA 3: ANALIZZARE SEZIO- NE DOCUMENTO RIESAME QUALITÀ	INDIVIDUALE/GRUPPO

Si è quindi proceduto a definire il piano di assessment, definendo i tempi e il programma di somministrazione prove (Tab. n. 8).

Tab. n. 8 - Programma per la realizzazione dell'assessment

QUANDO	COSA
09.00-09.15	Apertura e introduzione ai lavori
09.15-10.45	Prova 1 - Riesame Qualità
10.50-11.15	Prova 3 - Incident 1
11.15-11.30	Coffee break
11.30-11.55	Prova 4 - Incident 2
12.00-13.00	Assessment Group
12.30-13.30	Pausa pranzo
15.00-16.00	Prova 2 - Griglia di valutazione
16.30-18.00	Gruppo di Valutazione
	Colloqui individuali con i partecipanti

Il processo di valutazione completo ha coinvolto circa 10 formatori con responsabilità di coordinamento (per altri ruoli sono state utilizzate solo alcune fasi di esso) ed ha prodotto risultati differenziati, utilizzati nei processi di sviluppo e gestione. Sono stati selezionati sei formatori da coinvolgere nell'assessment center che è stato condotto con la presenza di due assessor.

A conclusione dell'assessment si è riunito il comitato di valutazione, costituito dai due assessor e da direttore dell'azienda, che ha analizzato i risultati delle prove e redatto un report di sintesi dove tutte le valutazioni prevedono un esito quantificato su scala 0-100 e un giudizio sintetico. La valutazione si conclude con la restituzione degli esiti individualmente a ciascun partecipante in apposito colloquio, che fa ancora parte del processo di valutazione; al termine del colloquio viene aggiornato il report sintetico, del quale viene presentato uno stralcio in Tabella 9, dove si può notare come nell'ultima colonna è riportata una sintesi dell'esito del colloquio di restituzione.

PARTECIPANTE	ESITO PROVA INDIVIDUALE	SINTESI PROVA INDIVIDUALE	ESITO PROVA DI GRUPPO	SINTESI PROVA DI GRUPPO	SINTESI ESITO COLLOQUI DI RESTITUZIONE
1	57	Criticità nel Problem Solving tecnico- organizzativo. Buona capacità nel leggere il contesto relazionale.	76	Gestione delle emozioni nella relazione e capacità di contestualizzazione degli stili; LAVORARE PER "AMMORBIDIRE" LA RIGIDITÀ" E POTENZIARE LO STILE DI GESTIONE	Il colloquio ha confermato la potenzialità delle competenze di lettura e gestione delle relazioni e più in generale la valutazione fatta nella prova di gruppo. Ha anche consentito di approfondire la bassa performance nella prova di Problem Solving dovuta una errata interpretazione iniziale ed ha consentito una ritaratura migliore. Emerge una buona capacità di orientamento del contesto e di lettura delle criticità/opportunità; come pure è apprezzabile la capacità di identificare obiettivi e articolare azioni coerenti.
2	72	Buona la performance per PS tecnico- organizzativo. Criticità rilevanti nella lettura e interpretazione dei contesti relazionali.	49	Mollo bene l'integrazione e la conduzione di gruppi; da SVILUPPARE GLI STILI DI GESTIONE E LA CAPACITÀ DI CONTROLLO DELLE VARIABILI ORGANIZZATIVE	Il colloquio ha confermato le potenzialità emerse nelle prove ed ha consentito di attenuare alcune criticità emerse nelle relative alla lettura e interpretazione degli stili di relazione, dovute ad una errata interpretazione delle prove. Emerge una buona capacità di leggere ed orientarsi nel confesto come pure una buona capacità di leggere e interpretare opportunità e criticità delle UO.

Tab. n. 9 - Stralcio del report di valutazione

#### 3.4. Considerazioni conclusive

L'utilizzo della valutazione come strategia di accompagnamento del processo di cambiamento organizzativo si è dimostrata molto efficace nel caso dell'azienda speciale oggetto di studio.

Il sistema di valutazione realizzato ha infatti consentito una dettagliata mappatura delle competenze ed in particolare ha reso possibile in primis la selezione ed il riposizionamento di risorse in ruoli di gestione che ne hanno permesso l'empowerment a beneficio sia del contesto aziendale che del capitale umano stesso. Esso ha comunque anche permesso di ottenere un quadro delle criticità e potenzialità relativa ai ruoli chiave dell'organizzazione.

Nel caso analizzato, se da un lato è emerso un know-how consolidato delle persone coinvolte, frutto dell'esperienza professionale maturata, dall'altro emerge una carenza significativa nelle competenze di coordinamento e gestione. Lo stile gestionale "storico" si è dimostrato disallineato rispetto alle esigenze della nuova riorganizzazione, richiedendo azioni formative ad hoc tese ad integrare i nuovi contenuti strategici, condividere i nuovi obiettivi e costruire una nuova identità e senso di appartenenza all'Azienda. L'assessment ha comunque evidenziato dei buoni potenziali di competenza, non opportunamente espressi a causa della precedente impostazione dei ruoli, ma potenziabili a fronte di opportuni investimenti in Formazione e sviluppo.

In conclusione dall'analisi dell'esperienza del caso presentato è possibile trarre alcune importanti considerazioni, utili nei casi in cui si voglia utilizzare la valutazione nei processi di cambiamento organizzativo, che riassumiamo brevemente per punti come seque:

- > la strategia di valutazione deve essere strutturalmente e fortemente integrata al processo di cambiamento organizzativo in modo da consentire importanti economie di scopo e sfruttare ricadute su altri aspetti gestionali e organizzativi:
- > la strategia deve essere altresì coerente e collegata alle politiche di gestione e sviluppo delle risorse umane, per evitare sovrapposizioni inutili e/o messaggi non coerenti:
- > l'efficacia della strategia di valutazione nel processo di cambiamento richiede un forte committment e la partecipazione della direzione dell'azienda:
- > bisogna evitare di sottovalutare l'impegno richiesto: l'attività di valutazione presuppone un accurato lavoro di preparazione e la presenza di esperti con competenze adequate:
- > le persone oggetto della valutazione devono essere opportunamente informate e coinvolte, per evitare che si generano percezioni sbagliate e ansie persecutorie.

#### Bibliografia

- Pugliese S., Valutazione e sviluppo delle competenze, WKI- IPSOA, Milano 2004.
- RINALDI E. DE VITO M. (a cura di), La formazione tecnica di eccellenza per il lavoro del futuro, La compagnia della Stampa, Brescia 2012.
- Pugliese S., "Ricerca Finalizzata alla mappatura di percorsi di eccellenza" in: La formazione tecnica di eccellenza per il lavoro del futuro, a cura di Emanuela Rinaldi e Marina De Vito, Brescia 2012.
- PUGLIESE S., L'istruzione tecnica e il mercato del lavoro in Trentino, Provincia Autonoma di Trento IPRASE, Studi e Ricerche, Trento 2012.
- Pugliese S., Dal Centro di formazione professionale (Cfp) al Centri di servizi formativi (csf), in "Professionalità" n. 40, pp. XI-XXIII, 1997.
- BOAM R. SPARROW P., Come disegnare e realizzare le competenze organizzative, F. Angeli, Milano 1996.
- Spencer L.M. Spencer S.M., La competenza nel lavoro, F. Angeli, Milano 1995.
- BOYATZIS R., Identification of skill requirements for effective job performance, Boston McBer 1984.

# La voce dei protagonisti

## Gli ex-allievi raccontano la loro esperienza al CFP

GUSTAVO MEJIA GOMEZ<sup>1</sup>

Con questo contributo, inizia una serie di interventi che cercheranno di dar voce all'esperienza dei soggetti che sono protagonisti della Formazione Professionale iniziale: i formatori, gli allievi, gli ex-allievi ecc. Il primo spazio è dedicato alle testimonianze di due ex-allievi di CFP salesiani che raccontano la loro esperienza formativa.

In una recente ricerca (Tacconi, Mejia Gomez, 2013), abbiamo potuto raccogliere le storie di formazione di circa 60 ex-allievi di diversi Centri di Formazione Professionale (CFP) salesiani in varie Regioni italiane. Nei loro racconti, emerge una rappresentazione complessiva della loro esperienza formativa che può interrogare chi oggi opera nella Formazione Professionale. Spesso, infatti, chi agisce nella formazione non ha un ritorno immediato su quelli che potranno essere gli effetti della sua azione. È utile perciò ascoltare tali storie che rivelano come l'esperienza della Formazione Professionale possa rappresentare un'autentica svolta nelle biografie di chi la vive. Qui di seguito riporto alcuni di questi racconti, limitandomi ad inserire un titolo, che restituisca la dinamica centrale del racconto e ad introdurre i parlanti con una breve nota, rimandando, per approfondimenti e commenti, al volume che dà conto in modo completo della ricerca. Va solo seqnalato che, come si potrà notare, ciò che emerge dalla ricerca sulle storie degli ex-allievi trova ampi elementi di convergenza con quanto è emerso nelle ricerche che, negli scorsi anni, sono state condotte a partire dalle voci dei docenti di CFP (cfr. Tacconi, 2011; Tacconi, Mejia Gomez, 2010).

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Formatore.

#### Una formazione che dura nel tempo

M. è un imprenditore di circa quarant'anni, che vive e lavora in Piemonte e che ha frequentato il CFP di Fossano tra la fine degli Anni '80 e l'inizio degli Anni '90. Nel suo racconto emergono vari elementi, in particolare: la qualità dell'esperienza formativa vissuta, che offriva la possibilità di sperimentare i vari aspetti dell'attività lavorativa, di mettere le mani nei processi, di acquisire sensibilità per i materiali, ma anche di scoprire che, ad esempio, per lavorare serviva anche la trigonometria; l'importanza di apprendere regole per lavorare bene, ma anche di coltivare la dimensione spirituale; la disponibilità dei docenti che regalavano tempo e credevano in quello che facevano, tanto da contagiare anche gli allievi con il loro entusiasmo. M. si sofferma anche su un confronto tra la sua esperienza formativa di un tempo e quella di oggi di cui viene a conoscenza attraverso i giovani apprendisti che assume scegliendoli, possibilmente, proprio tra gli ex allievi del CFP che lui stesso ha frequentato.

Oggi mi occupo sia della produzione sia della parte amministrativa dell'azienda. Faccio un po' di tutto, dalle macchine utensili al preventivo, e curo anche il rapporto con i clienti. Per fare tutto questo devi saper lavorare anche manualmente. Fino a qualche anno fa ho lavorato soltanto su macchine utensili, tornio e frese, adesso, sono subentrato a mio padre e quindi mi occupo un po' di tutto il processo. Posso dire che, avendo delle basi anche di officina, mi viene più facile fare i preventivi e capire le cose. Ho avuto la grande fortuna che mio padre avesse già una piccola officina e quindi, finito il CFP, ho cominciato subito a lavorare con lui. Fino al 1990, abbiamo operato con macchine manuali, dopo questa data abbiamo comprato un tornio a controllo numerico e da lì è cominciata a piccoli passi la nostra impresa, fino al 2003, quando abbiamo comprato un capannone per ingrandirci. Se fossimo rimasti come eravamo una volta, non saremmo andati avanti; bisognava valutare se fare il passo in avanti o rimanere piccoli; noi abbiamo deciso di fare quel passo e adesso puntiamo più sulla qualità e meno sulla quantità della produzione. Mio padre all'inizio era tornitore, aveva delle macchine utensili, dei torni; arrivando dal CFP, ho avuto la possibilità di conoscere le frese, lui conosceva poco la fresatura, lavorava solo con i torni e quindi conosceva solo questi. Quando sono tornato a casa, abbiamo cominciato con una fresatrice manuale, poi le cose sono andate avanti. Il CFP mi ha fatto conoscere la fresatura, la rettifica; noi ragazzini potevamo fare un po' di tutto, cioè un po' di tornio, un po' di fresa, un po' di banco, di elettronica, di pneumatica; un po' alla volta, vedevamo i vari aspetti del lavoro. Quando sono uscito dal CFP, abbiamo portato la fresatura anche qui in azienda; prima di allora, l'unica macchina utensile che avevamo era un tornio; la fresa è entrata nel 1993. Sono riconoscente al CFP, perché ho potuto fare l'esperienza delle macchine utensili manuali. Il controllo è una bellissima cosa, è come un computer, però, quando devi fare due calcoli, li fai con la calcolatrice; farli a mano invece ti allena la mente; lo stesso vale per il tornio manuale che non ha la precisione di guello a controllo, ma richiede di saperci fare. Adesso si va solo sulle macchine a controllo numerico, mentre certi pezzi devono essere smussati e, sul tornio a controllo, non esiste la smussatura, esiste solo il pezzo finito; ci sono però dei pezzi che hanno bisogno di un'ulteriore lavorazione a mano. Fra dieci anni nessuno sarà in grado di lavorare con una macchina manuale e questo è un peccato, fa per-

dere qualcosa di importante. I ricordi più belli del CFP sono quelli legati ai professori che ti facevano limare. La limatura è un grande rompimento di scatole, ma è la base, quello che ti permette di imparare ad adoperare lo strumento, a conoscere il pezzo. Era bello vedere i professori che si dedicavano anche loro alla limatura. Adesso il pezzo esce finito dalla macchina e quindi non c'è l'esigenza di adoperare la lima, però ci sono certi lavori nei quali hai bisogno della lima, hai bisogno di saper lucidare un pezzo a mano. Se impari bene quello, diventa tutto più semplice: vai su un parallelo, serri il pezzo sul mandrino, fai la lavorazione; se non riesce, prendi la carta vetro; erano cose che ci insegnavano a scuola e che oggi mancano. Ad esempio, allora non esisteva il divisore automatico e se dovevi fare otto fori a 360 gradi, col divisore manuale imparavi a dividere; c'erano dei calcoli che bisognava fare e che oggi non si fanno più. Oggi i ragazzi, senza la calcolatrice, non sanno più fare i calcoli: il giorno che il pezzo non va a controllo, tutto si ferma. Oggi, la matematica, la trigonometria, seno e coseno, non si sa più che cosa siano. Io queste cose le conosco a memoria, i ragazzi che vengono qua no; mi dicono: "Lo disegni sul CAD...", "Ma stiamo scherzando? Il CAD va benissimo, ma la trigonometria è trigonometria"; i ragazzi che ho di là, in officina, sono tutti bravi, però per far loro capire la trigonometria ho dovuto fare dei disegni che ogni tanto loro controllano. Fare un disegno con il CAD-CAM è molto bello, però bisogna anche saper fare il disegno cartaceo; se prendi un pezzo, sai dove va e quindi metti il colore giusto, con il CAD digiti le colorate e metti i colori a caso, non ti rendi conto; devi saper lavorare, prima di fare il disegnatore. Sul posto di lavoro, oggi i ragazzi stanno attaccati a una macchina che eseque un programma e prendono la calcolatrice per calcolare la tangente, per sapere qual è la profondità di uno smusso a 30 gradi ecc., ma a volte i clienti ti portano un pezzo e tu devi saperlo riprodurre su carta, quindi devi prendere le quote; non tutti lo sanno fare; noi lo imparavamo a scuola: ci mettevano un pezzo davanti e noi lo dovevamo quotare. I ragazzi di oggi non conoscono la composizione di un materiale; a noi insegnavano a scuola la scomposizione di un materiale; oggi puoi andare su internet per saperlo, ma internet ti dà solo la composizione standard; se non sei in grado di tradurre le informazioni che trovi, non vai da nessuna parte. I bei ricordi che ho del CFP sono legati a professori come quelli di matematica: se non avevi capito, ti dedicavano altre ore per delle lezioni supplementari. Il rapporto tra alunni e professori era molto positivo, familiare. Ricordo che nell'intervallo eravamo sempre insieme, non c'era distacco tra noi, anche se c'era rispetto. Se non capivi qualche argomento, ti aiutavano a ripassare; c'era molto dialogo e quello è servito poi a farci decollare nel mondo del lavoro. Anche mio padre mi ha insegnato molte cose; proveniva anche lui da una scuola salesiana di Torino, dove l'impostazione era simile; infatti anche mio padre è rigoroso sulle formule: se non sai le formule, si scalda; sono cose basilari che nel lavoro sono importanti. Se non avevi capito, i miei insegnanti ti dedicavano più ore. Io ho avuto degli amici che volevano andare a fare l'esame esterno; i salesiani davano loro una mano a superare l'esame. Se guardo a me e ai miei compagni di classe, l'ottanta per cento di noi ha continuato nel nostro indirizzo, quello della tornitura e della fresatura, perché i professori ci credevano e ci mettevano tanto entusiasmo che alla fine ci credevamo anche noi. Il professore che ricordo più intensamente è M., perché mi ha insegnato la trigonometria; devo dire che la trigonometria mi ha insegnato moltissimo, infatti, quando io ho cominciato a lavorare, il CAD-CAM non esisteva; allora, ti mettevi lì a calcolare e bene o male la trigonometria ti faceva lavorare. Se avevi la possibilità di andare in aziende dove c'erano degli investimenti e trovavi il CAD-CAM, era diverso, ma chi non aveva la possibilità, riusciva a ricavare i punti con la trigonometria. Quelle cose le ho imparate iniziando sulle macchine utensili manuali; una volta passato al controllo, sono stato agevolato; anche adesso comunque la trigonometria ti permette di lavorare sulla macchina utensile. Al CFP poi ho imparato l'educazione, ho imparato a rispettare le regole: ai professori non ti permettevi di rispondere, perché, come ti dicevo prima, se lo facevi, il professore ti rimproverava e tu te ne stavi zitto. La pulizia delle macchine, ad esempio, l'ho imparata a scuola; tutti i venerdì si puliva la macchina e tu dovevi pulirla al meglio e dovevi anche pulire per terra; ho cercato di portarla anche qua il rispetto dell'attrezzatura, la pulizia e l'educazione. Se devi prendere qualcuno a lavorare, preferisci un ragazzo uscito dalla formazione salesiana a uno esterno; io ho tutti ragazzi che hanno studiato dai salesiani; vedi che hanno una certa educazione; se metti certe regole, continui ad andare avanti, altrimenti no. Ho un bel ricordo perché i professori ci dedicavano molto tempo; in officina si facevano molte ore; era una cosa bellissima e, quando poi entravi in un'officina meccanica, eri preparato. Se non capivi, potevi andare dai professori e loro ti dedicavano del tempo aggiuntivo. Se tornassi indietro, rifarei questa esperienza: era un po' come stare in vacanza, c'erano tante persone che dormivano lì e i professori, dalle sei di pomeriggio in poi, non erano più professori da temere, ma amici con cui parlare del più e del meno e della vita. Arrivavi in istituto e c'erano venti minuti di preghiera; per alcuni poteva essere pesante, però cantavi e condividevi momenti di gioia; si stava più insieme per conoscersi. Mi ricordo le bellissime esperienze dei ritiri spirituali: stavi tre giorni tutti insieme; adesso non so se si fanno ancora. Quando andavi, sapevi che c'era la messa, faceva parte dell'educazione; i ritiri spirituali erano scanditi da momenti di svago e momenti di silenzio e momenti di crescita anche interiore. Anche i ragazzi più scalmanati, che ne hanno combinate di cotte e di crude, si ricordano gli anni dai salesiani come i più belli della loro vita; tutto era bello, anche quando i professori ti rimproveravano; il rapporto era umano, non c'era distacco tra professore e alunni, anche se il rispetto rimaneva; i formatori erano dei veri punti di riferimento, ti parlavano di quello che c'era fuori, condividevano con te anche la mensa.

#### La restituzione

S. classe 1963, ha frequentato il CFP di Catania alla fine degli Anni '70. Dopo il CFP, S. ha conseguito un diploma di maturità e oggi è formatore di area tecnico-professionale nello stesso Centro. Nel suo racconto emergono vari elementi: l'ambiente educativo caratterizzato da uno stile familiare e da un buon mix di attività specifiche di apprendimento e di attività ludiche; la possibilità di sperimentare la gioia di un lavoro ben fatto e di imparare a ragionare sui processi di soluzione dei problemi, per comprenderli a fondo; l'importanza di formatori capaci di valorizzare e di alimentare la tensione al continuo miglioramento. L'elemento centrale, nel racconto di S., sembra comunque essere il senso di una sorta di solidarietà tra le generazioni che lo porta a cercare di restituire ai giovani allievi ciò che sua volta ha ricevuto dai suoi maestri.

Ricordo il periodo del CFP come uno dei più belli della mia vita. Del resto, quella è un'età in cui incominci a socializzare con i compagni e con l'ambiente che ti circonda. Mi ricordo che si lavorava con impegno e disciplina, perché c'era la gioia e la soddisfazione di fare un bel lavoro. C'erano i momenti ludici, di svago – facevamo delle gite o delle scampagnate – e c'era il momento del lavoro; questo mix mi è sempre piaciuto. Sulle mie scelte successive ha influito molto il fatto che uno qui si senta a casa, come all'interno di una grande famiglia, in cui vive e crede in quello che fa. La cosa più importante era cercare di fare bene e di capire bene quello che si doveva fare, prima di passare all'azione. Si trattava non di partire senza sapere dove arrivare, ma sapendo di dover raggiungere un determinato obiettivo lavorativo; mi dovevo creare i presupposti per arrivare al risultato e, se trovavo delle difficoltà, dovevo saper calcolare bene i rischi che correvo. Mi insegnavano a non partire, se quello che dovevo fare era oscuro; dovevo acquisire delle informazioni, in modo tale da poter iniziare e finire con successo un processo; se durante questo processo incontravo delle difficoltà di varia natura, dovevo sapere rimediare, perché non potevo bloccare il processo, cercavo di informarmi consultando chi aveva già fatto questa esperienza oppure gli insegnanti. Avendo il ricordo di com'ero dietro ai banchi, oggi comprendo i miei allievi e cerco di dare un esempio, per quello che posso, anche se le generazioni sono in continua evoluzione. Cerco di raccontare le esperienze che ho vissuto come allievo e poi come ex allievo, le esperienze che ho fatto in laboratorio o in aula. Cerco di far capire ai ragazzi che oggi bisogna prendere sul serio il lato professionale, perché le difficoltà da superare sono tante. Se noi non lasciamo una forte impronta sugli allievi e se i contenuti che diamo loro sono scarsi, passati tre anni, qli allievi non avranno più alcun bagaglio. È importante che anche loro si impegnino, perché questa è già in sé una carta vincente, non solo sul lato pratico; ci deve essere anche la convinzione che la propria crescita è di aiuto alla crescita degli altri. È una cosa che si tramanda: se si abbassa il livello di qualità o io trasmetto un livello basso di qualità, quello che riceve le mie informazioni, le riceve in maniera parziale e non può migliorare il processo. Avevamo degli insegnanti che ci indicavano la strada. Mi ricordo l'insegnante del primo anno che mi dava soddisfazione quando facevo qualcosa di buono. I nostri insegnanti ci preparavano al lavoro dando personalmente l'esempio, ci disponevano attorno ad un macchinario e ci facevano vedere come si eseguiva una lavorazione; ovviamente c'era chi stava attento e chi giocava con il compagno vicino; quando quella lavorazione bisognava farla personalmente, a chi aveva quardato attentamente e ricordava le indicazioni date, la cosa veniva facile, chi era stato distratto aveva delle difficoltà; comunque i nostri insegnanti erano sempre pronti ad aiutare quelli in difficoltà. Nei tre anni di CFP, oltre ad aver imparato come si lavorava con le macchine, ho capito come fare bene i vari lavori, perché l'ambiente di un'officina come quella ti portava a fare le cose sempre al meglio. Infatti, prima facevi i lavori con la lima, poi con i macchinari, però riuscire a fare bene un lavoro era ed è un orgoglio, una gratificazione morale, anche sul campo. Personalmente uno deve dare il massimo con la collaborazione degli altri, affinché il lavoro sia sempre migliore. I miei insegnanti erano molto capaci e mi hanno insegnato bene; io cerco di dare testimonianza di quello che loro mi hanno insegnato. Mi hanno aiutato anche caratterialmente, perché qui qli insegnanti sono anche educatori, per quanto riquarda sia il lavoro, sia l'ambito personale. Attualmente, sono in grado di capire se un allievo sta esequendo correttamente un lavoro, anche solo dal rumore delle macchine. Quando richiamo un allievo, perché sta esequendo un lavoro male su qualche macchina, l'allievo si meraviglia di come, essendo lontano da lui, io riesca a capire che sta lavorando male, solo sentendo il rumore della macchina. Spesso i miei insegnanti facevano così con me: quando una lezione era stata spiegata e ripetuta, non venivano ad aiutarci, per verificare se eravamo capaci di lavorare autonomamente, ma non per questo mancavano di essere vigili sul nostro lavoro. Dobbiamo insegnare ai ragazzi ad essere autonomi nello studio e nel lavoro. Mi ricordo del prof. G., che adesso non c'è più e che era un tipo puntiglioso sul lavoro e anche sul modo di comportarsi nell'ambiente di lavoro. Ho apprezzato il metodo che lui applicava, perché il laboratorio è come un'orchestra: ognuno deve avere il suo posto e deve sapere cosa fare; se tutti fanno a modo loro, non si crea armonia. Ognuno sta al suo posto sapendo

cosa deve fare, oppure aspetta fino a quando non trova la sua strada; è giusto comunque dare delle indicazioni su cosa fare. La prima cosa da fare, quando si inizia una lezione, è dare consegne chiare e diversificate a seconda delle capacità degli alunni; affidare all'alunno un compito che sicuramente possa portare a termine e in cui possa esprimere le sue capacità: può essere che quando finiscono il ciclo scolastico riescano a fare anche meglio di come hanno fatto a scuola. Noi osserviamo i ragazzi così come i nostri insegnanti osservavano noi. È bello ricordare che ho iniziato da zero, adesso che so come risolvere un problema; ricordare tutto il percorso che ho fatto in questi anni, mi appaga; quardo indietro e mi accorgo di aver percorso un bel pezzo di strada. Se uno fa guesto percorso di studi con passione, poi lavorerà con passione. Alcuni pensano che questo sia un lavoro dove ci si sporcano le mani, ma non ci si dovrebbe preoccupare di questo; il lavoro a qualsiasi livello è importante farlo bene, la gente deve sapere che c'è qualcuno che sa fare bene quel lavoro e che diventa un punto di riferimento.

#### Riferimenti bibliografici

- TACCONI G., La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'Istruzione e Formazione Professionale, Franco Angeli, Milano, 2011.
- TACCONI G. MEJIA GOMEZ G., Success Stories. La Formazione Professionale iniziale vista con gli occhi deqli ex-allievi, CNOS-FAP, Roma (in press), 2013.
- TACCONI G. MEJIA GOMEZ G., Raccontare la Formazione. Analisi delle pratiche nei Centri di Formazione Professionale dell'Associazione CIOFS/FP-Puglia, PrintMe, Taranto, 2010.

# The Flipped Classroom (le classi capovolte)

ROBERTO FRANCHINI

Le Flipped Classroom sono spesso divulgate come classi che fanno uso di videolezioni a fini di apprendimento, in modo tale che esse possono essere confuse con modalità di istruzione a distanza, che sostanzialmente riducono il ruolo dell'insegnante. Al contrario, esse rappresentano una modalità particolarmente efficace di realizzazione di una scuola della padronanza (mastery), nella quale l'insegnante, maggiormente libero dall'onere di trasmettere contenuti, interagisce con gli allievi, sostenendoli nella ricerca dei saperi e nella costruzione di nuovi prodotti culturali e professionali. Lungi dall'essere un'istruzione tecnologica, la classe capovolta facilita e potenzia la relazione educativa tra docenti ed allievi, spostando (flipping) sugli allievi stessi la responsabilità del proprio percorso di apprendimento.

### 1. La nascita delle Flipped Classroom

Nel 2006 in alcune Scuole degli Stati Uniti, in un modo quasi casuale, è iniziata un'esperienza di insegnamento/apprendimento le cui implicazioni sulla didattica potrebbero essere addirittura dirompenti<sup>2</sup>. Nella Woodland Park High School, in Colorado, due docenti di scienze (Jonathan Bergmann e Aaron Sams) cominciarono a registrare su video le loro lezioni, a beneficio degli studenti assenti. Le conseguenze di questa scelta superarono ben presto le attese degli insegnanti: infatti, anche gli studenti che erano presenti a lezione iniziarono a guardare i video, considerandoli un ottimo supporto per il loro studio a casa.

Di lì a poco Aaron Sams ebbe un'intuizione. Egli fece a se stesso una piccola, sorprendente e disarmante domanda: gli studenti hanno più bisogno dell'insegnante per dialogare e discutere riguardo alle difficoltà che incontrano, o

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Università di Genova.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Il racconto della nascita delle Flipped Classroom si può trovare nel volume BERGMANN J. - SAMS A., *Flip YOUR Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*, International Society for Technology in Education, 2012.

per ricevere dei contenuti attraverso la lezione? La risposta era scontata, e lo strumento della videolezione cominciò a essere considerato un modo particolarmente efficace per "liberare" l'insegnante dall'onere della lezione frontale, per riservare tempo ed energie alla relazione con gli studenti.

Da qui il significato del participio "flipped": la classe capovolta può essere considerata una modalità didattica nella quale il lavoro che è tradizionalmente fatto a scuola (ovvero la lezione) viene svolto a casa, mentre il lavoro tradizionalmente fatto a casa (ovvero l'esercizio, il compito, il problema da risolvere) viene fatto a scuola, sotto la quida e la supervisione dell'insegnante.

È evidente che qui cadono una serie di obiezioni che sin da subito furono fatte al nuovo approccio, e che sono state efficacemente riassunte in un articolo uscito nel 2011 sul sito Internet thedailyriff.org<sup>3</sup>: flipped classroom sarebbe un sinonimo per la predisposizione di video online, o per una formazione a distanza; annullando la figura dell'insegnante, i video costringerebbero gli studenti a spendere tanto tempo davanti ad un terminale, lavorando in isolamento e senza una struttura che quidi le loro attività di apprendimento.

Al contrario, il cuore delle flipped classroom (o flippled-mastery classroom, come in seguito furono ribattezzate dagli stessi autori) non è la videolezione, ma la trasformazione radicale delle attività che si svolgono a scuola, e che consistono non più principalmente nella lezione dell'insegnante (ben sostituita dalla videolezione), ma in un tempo di lavoro, di ricerca e di risoluzione di problemi, sotto la quida di un adulto esperto, che è chiamato ad entrare in interazione continua con gli studenti.

Grazie al potenziale messo a disposizione dalle nuove tecnologie, le classi capovolte rappresentano uno strumento straordinario per aumentare il tempo di relazione tra studenti e docenti, e per riqualificare la classe, che da luogo di trasmissione dei saperi diventa ambiente costruttivo, nel quale la responsabilità dell'apprendimento si sposta dall'insegnante all'alunno, e l'identità del docente si trasforma da quella di "saggio che insegna di fronte" a quella di "quida che si mette al fianco".

#### 2. Dalle flipped classroom alle flipped-mastery classroom

In realtà questa concezione radicale dell'apprendimento centrato sullo studente non ha contrassegnato le *flipped classroom* sin dalle origini, ma è stato

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> L'articolo, intitolato *The Flipped Class: what it is and what is not*, e scritto dallo stesso Bergmann in collaborazione con altri due insegnanti (Jerry Overmyer e Brett Wilie), è stato inserito nella sezione "Flipped Classroom" del sito Internet thedailyriff.org il 21 giugno 2011.

l'esito di un percorso lungo il quale gli insegnanti si sono resi gradualmente consapevoli del potenziale pedagogico del nuovo approccio. Infatti, all'inizio le classi capovolte prevedevano un utilizzo *sincrono* dei video (tutti gli studenti di una classe guardano lo stesso video in un pomeriggio di un giorno determinato) per consentire lo svolgimento a scuola di un determinato laboratorio o attività, uguale per tutti, e progettato allo scopo di consolidare lo stesso obiettivo in termini di conoscenze apprese.

Ben presto, tuttavia, gli insegnanti si accorsero dei limiti di questa metodologia, che tendeva a confermare alcune patologie tipiche del sistema scolastico, e in particolare lo studio per il test (o per il voto, che è la stessa cosa). Non solo, ma la responsabilità dell'apprendimento continuava a rimanere sulle spalle del docente, che era chiamato a programmare i contenuti da acquisire e a predisporre lezioni ed esperienze, incitando gli studenti a non perdere il ritmo, ovvero "a non rimanere indietro".

L'incontro con i principi ispiratori di alcuni approcci didattici (tra cui il mastery learning di Bloom<sup>4</sup>, il Problem-Based Learning - PBL<sup>5</sup> e il Process Oriented Guided Inquiry learning - POGIL<sup>6</sup>) spinse gli autori ad andare oltre, immaginando un utilizzo *asincrono* dei video, intesi come risorsa per l'apprendimento, sotto la responsabilità dello studente. I video diventarono così semplicemente una sorta di biblioteca per l'apprendimento, alla quale lo studente accede nei modi e nei tempi che desidera, secondo il proprio ritmo, e in collegamento con gli obiettivi di apprendimento del proprio Piano Personalizzato.

In questo modo, le flipped classroom consentono il raggiungimento di due finalità variamente invocate, e bassamente perseguite, nel nostro contesto scolastico, ovvero la personalizzazione e l'autoregolazione. Negli ultimi anni, infatti, sia la parenetica pedagogica sia la normativa di riferimento (vedi ad esempio le varie versioni delle Indicazioni Nazionali) hanno raccomandato la personalizzazione degli obiettivi di apprendimento, senza chiarire le modalità

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Si tratta di un approccio pedagogico nel quale a tutti gli studenti è consentito di arrivare agli stessi obiettivi in tempi diversi, attraverso l'utilizzo di risorse didattiche fruibili in modo personalizzato. Il riferimento è a Benjamin Bloom, cfr. ad es. BLOOM B.S., *Mastery learning*, in BLOCK J.H. (a cura di), *Mastery learning*. *Procedimenti scientifici di istruzione individualizzata*, trad. it. di NANNI P., Loescher, Torino 1972.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Si tratta di una sistematizzazione didattica dell'approccio costruttivista all'apprendimento: lo studente acquisisce e consolida i contenuti attraverso l'accesso a varie esperienze problematiche, dalle quali prende avvio l'esperienza in aula, allo scopo di mettere l'alunno nella necessità di "cercare" le risorse utili alla loro risoluzione.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Negli Stati Uniti POGIL è un approccio didattico molto simile al nostro Cooperative Learning: gli studenti, divisi in piccoli gruppi di apprendimento, hanno a disposizione una serie di dati e informazioni seguiti da domande cruciali, alle quali debbono rispondere mediante la loro attività collaborativa di ricerca. Per un approfondimento cfr. il sito Internet pogil.org.

concrete attraverso le quali è possibile perseguirla (o, come afferma qualche insegnante arrabbiato, senza fornire le risorse per poterla realizzare).

Infatti, nell'approccio didattico tradizionale la personalizzazione è praticamente impossibile: l'insegnante, per quanto sapiente e abile nel comunicare, non riesce a trasmettere il sapere in modo differenziato e accessibile per tutti, al punto tale che, nel tempo, personalizzazione è diventato sinonimo di codocenza (ovvero di un secondo docente che si affianca al primo, sostenendo gli studenti in difficoltà durante la lezione condotta dal collega).

Lo stesso discorso vale anche per l'autoregolazione, intesa come possibilità per lo studente di autodeterminare obiettivi, tempi e modi del proprio percorso scolastico, acquisendo una capacità autonoma di progettazione e gestione del proprio apprendimento, in maniera tale da essere in grado di accedere autonomamente, ovvero con una motivazione endogena, alle risorse per lo studio, interagendo positivamente con docenti, compagni, materiali e strumenti di studio e di lavoro, anche tecnologicamente avanzati<sup>7</sup>.

La lezione frontale è, di fatto, una negazione del principio dell'autoregolazione: è l'insegnante a decidere che cosa insegnare, quando farlo, attraverso quali strumenti, etc., mentre allo studente resta il ruolo del "sedersi e ascoltare", rimanendo sotto il controllo dell'individuo adulto. Per consentire una reale autodeterminazione occorre dunque rendere asincrono l'accesso alla fonte delle informazioni (foss'anche la lezione frontale), spostando sullo studente la responsabilità di decidere che cosa, quando e come fruire di determinati contenuti.

In questo modo, le flipped-mastery classroom sono approdate, quasi trascinate dalla forza intrinseca della metodologia adottata, ad una profonda revisione delle stesse finalità dell'istituzione scolastica, spostando l'attenzione dalle nozioni all'imparare ad imparare, dalle conoscenze trasmesse alle competenze apprese, dai programmi ai percorsi personalizzati, dal controllo degli studenti alla promozione della loro responsabilità, dal dovere di studiare al piacere di apprendere.

Gli insegnanti stanno assumendo consapevolezza del fatto che non è conveniente "forzare ad apprendere", e che anzi nella società contemporanea il modellamento degli studenti attraverso curricola identici e votazioni premianti (o frustranti) può risultare controproducente, provocando nei giovani una sorta di disgusto verso le attività di apprendimento, sentimento le cui consequenze possono essere profonde, durature e nefaste per molti dei nostri uomini di domani. La sfida diventa affascinante: l'apprendimento può e deve diventare

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Per un approfondimento del concetto di autoregolazione e del ruolo che essa riveste nell'apprendimento cfr. PELLEREY M., Dirigere il proprio apprendimento, La Scuola, Brescia 2006.

un'attività piacevole (il che non vuol dire priva di fatica), autonoma e sostenuta da motivazioni interne allo studente, senza per questo perdere di efficacia, anzi<sup>8</sup>!

Nelle *flipped classroom* si cerca di eliminare questa sensazione di "imposizione" degli obiettivi scolastici: la responsabilità *passa di mano* e spetta allo studente stabilire il proprio percorso, trovando a scuola compagni di studio con cui condividere gli obiettivi, adulti esperti di supporto e risorse multiple per l'apprendimento. Gli insegnanti perdono il controllo sui processi (ovvero agiscono sui processi non mediante il controllo, ma mediante l'interazione e l'aiuto), mentre diventano più fermi sugli obiettivi, attraverso la messa a punto di rigorosi strumenti di valutazione, che offrono agli studenti *feedback* chiari e il più possibile immediati sugli esiti del loro lavoro. Gli studenti sono liberi di procedere con il loro passo, senza paura di sbagliare, ma avendo svariate possibilità di ripetere, di cercare aiuto, persino di cambiare obiettivi, nel dialogo costante con l'insegnante.

## 3. Funzionamento delle flipped classroom

Come abbiamo già affermato, la videolezione, contrariamente a quanto si pensa, non è il cuore delle classi capovolte, ma soltanto la "tecnologia" che le rende possibili. Tuttavia, rimane indispensabile educare gli studenti a fruire di un video in modo autonomo ed efficace a scopo di apprendimento: per fare questo, prima di dare effettivo avvio all'esperienza delle flipped classroom occorre spendere una ragionevole quantità di tempo per corredare gli studenti di alcune abilità e atteggiamenti.

L'insegnante deve dunque utilizzare i primi giorni di scuola per guardare alcune videolezioni insieme agli studenti. Durante queste visioni, egli può e deve abituare gli alunni a fruire dello stesso video in modo diverso, incoraggiando un uso libero e personalizzato dei tasti "pause" and "rewind", che consentono loro di impostare il ritmo della lezione: a dirla tutta, gli studenti acquisiscono un potere mai del tutto esercitato, che è quello di stoppare e rallentare il proprio insegnante, a loro misura. Questo tipo di situazione non può per principio accadere nella lezione frontale, per effettuare la quale il buon insegnante deve impostare una sorta di ritmo mediano, che gli consenta di non annoiare troppo gli studenti capaci e di smarrire il numero minore possibile di studenti in difficoltà.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Si veda il bel volume di HOURST B., *Il piacere di imparare. Idee e strumenti per un apprendimento efficace*, Erickson, Trento 2013.

Due altre abilità chiave che devono essere coltivate sono quelle di prendere appunti e di preparare domande di approfondimento. Lo studente utilizza il tasto "pause" per annotare passaggi poco chiari o addirittura incompresi, mentre, in analogia al modello POGIL, come esito e prova della visione del video gli è esplicitamente chiesto di stendere alcune domande, che saranno poi utilizzate a scuola, come spunto per il dibattito e avvio delle esperienze laboratoriali.

Oltre a stimolare il senso critico e l'attitudine alla ricerca, questa metodologia consente anche al docente di verificare l'esistenza all'interno del video di spezzoni di lezione poco riusciti: se, infatti, numerosi studenti chiedono lo stesso chiarimento, va da sé che il problema non è in chi apprende, ma in chi trasmette! L'insegnante è dunque aiutato a mettere in discussione le proprie modalità di comunicazione, potendo migliorare nel tempo la qualità non solo dei video, ma anche delle proprie conoscenze e abilità disciplinari e didattiche.

Nel modello sincrono di flipped classroom il giorno dopo la visione del video la lezione scolastica prende avvio con una discussione sui contenuti fruiti, attraverso la condivisione delle domande e il dibattito che ne segue. Come già accennato, lo studente è informalmente valutato non a partire dalla riproduzione del sapere, ma dalla capacità di porre interrogativi pertinenti, che possano spingere ancora oltre l'analisi del contenuto. Si tratta di un chiaro ed efficace incoraggiamento del senso critico e della curiosità intellettuale, in un modello che, invece di chiudere su nozioni date, incita ad acquisire sempre nuovi elementi, premiando non in primo luogo la memoria, ma l'imparare ad imparare.

Dopo il primo periodo di discussione, agli studenti è data la consegna per il lavoro della giornata, consistente di norma in un problema da risolvere, un "prodotto" da creare o un progetto da stendere, solitamente nella modalità del gruppo di lavoro. È evidente che per portare a termine la consegna i gruppi di lavoro dovranno nuovamente utilizzare i contenuti che erano oggetto sia della videolezione sia del dibattito, consolidando così quanto appreso, attraverso l'effetto di "stabilizzazione" che è offerto dall'utilizzo concreto dei saperi in vista di un fine. Di là da guesto, l'attività laboratoriale consente all'insegnante di interagire in modo multiforme con gli studenti, motivando i gruppi di lavoro, rispondendo ad ulteriori domande, eventualmente anche creando un gruppo ad hoc per svolgere attività di recupero e di sostegno alla difficoltà di apprendimento.

Nella tabella successiva è possibile avere un confronto chiaro tra le modalità di utilizzo del tempo scolastico nel modello tradizionale e nel modello delle flipped classroom, rapportato ad una unità temporale di circa 90/100 minuti: come già affermato, le classi capovolte, lungi dall'isolare lo studente presso un terminale, aprono inediti spazi di relazione sia con i pari sia con gli insegnanti.

Tab. 19

Classe tradizio	nale	Classe capovolta		
Attività	Tempo	Attività	Tempo	
Preparazione dell'attività	5′	Preparazione dell'attività	5′	
Verifica dei compiti a casa	20′	Domande sul video	15′	
Lezione su nuovi contenuti	30/45′	Attività laboratoriale	75′	
Attività laboratoriale	20/35′			

Il tempo della relazione permette ai docenti di considerare più in profondità la propria vocazione di educatori: alleggerendo la responsabilità sui contenuti, è più probabile che l'insegnante consolidi la propria attitudine ad ascoltare, incoraggiare, ispirare, sostenere e dare visione, creando un ambiente positivo, dove gli studenti possono agire senza stress e forzature, ovvero nelle condizioni ideali per apprendere. La scuola cessa di "forzare ad apprendere" con le armi minacciose dei voti e di altre multiformi pressioni e prova a predisporre uno spazio e un tempo per l'esercizio dell'intelligenza.

È bene notare come nella lezione tradizionale esiste comunque una forma di relazione tra gli insegnanti e gli allievi: spesso, tuttavia, questo rapporto avviene tra il docente e gli studenti più motivati e curiosi, che sono quelli che prendono l'iniziativa nel porre domande o fare osservazioni pertinenti (mentre gli studenti in difficoltà rimangono più spesso nell'ombra, magari con il timore di fare brutta figura con una richiesta banale o un intervento poco appropriato). Nelle classi capovolte, invece, l'ampio tempo laboratoriale consente di dare maggiore attenzione agli studenti in difficoltà (non è giusto fare parti uquali tra disuquali, diceva don Milani).

Nell'approccio asincrono (flipped-mastery classroom) gli elementi costruttivistici della didattica si amplificano ancora di più, attraverso il significativo cambiamento del punto di partenza: non occorre più che gli studenti seguano a casa la stessa videolezione, per poi dibattere e lavorare, ma sin da subito lo studente è stimolato da problemi e progetti, per poi ricercare le fonti di quei saperi che gli occorrono per affrontare con successo la consegna. I video sono pertanto visti direttamente a scuola, durante le attività di ricerca, al pari di altre modalità di fruizione di contenuto, come la biblioteca scolastica, le biblioteche digitali, i sistemi wiki, i blog, etc. Gli studenti stessi diventano nel tempo "creatori di contenuti", in quanto producono a loro volta video e podcast, aggiornano wiki e blog, arricchendo la quantità di risorse a disposizione dei compagni.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> BERGMANN J. - SAMS A., cit., p. 15.

Nelle classi flipped-mastery, tutto è asincrono. Raramente gli studenti lavorano contemporaneamente sulla stessa attività: all'inizio della lezione, l'insegnante dialoga con loro per aiutarli a scegliere il proprio mandato di lavoro, in sintonia con il proprio percorso personalizzato ma anche in collaborazione con altri studenti in condizioni similari. Al termine della preparazione, i gruppi di studenti avviano il loro apprendimento cooperativo, potendo accedere alle diverse fonti, anche attraverso i loro dispositivi mobili (smartphone, tablet), che smettono di essere i "nemici" della scuola, in quanto in realtà sono spesso molto più potenti e fruibili rispetto alle antiquate tecnologie messe a disposizione dall'istituzione scolastica.

Lungi dal perseguire la guerra già persa contro le tecnologie, la scuola promuove le competenze digitali utili ad apprendere oggi, cessando di reiterare modalità di apprendimento desuete, in quanto inventate nell'epoca della tradizione orale. Non si tratta semplicemente di essere "moderni", quanto di penetrare a scopo educativo nella cultura contemporanea, ovvero nella situazione esistenziale dei nativi digitali, entrando con la loro per uscire con la nostra.

Ma non tutto è tecnologia! Per dirla tutta, la modalità asincrona di classe capovolta ridimensiona l'importanza dei video (e in definitiva dei moderni device), permettendo di accedere a tutte le fonti del sapere, tra cui una ben fornita biblioteca scolastica (sia chiaro, non il trito e ritrito, oltre che anacronistico, libro di testo).

#### 4. I cinque punti per iniziare<sup>10</sup>

Quali sono le coordinate generali che permettono a un insegnante di impostare efficacemente una classe capovolta? Quali i punti fermi che danno struttura all'esperienza, evitando che il lavoro per progetti diventi una sorta di passatempo e la classe una specie di ludoteca? Come è possibile assicurarsi del fatto che il percorso proqettato abbia reali esiti in termini di competenze apprese?

Il primo punto fondamentale è la scelta degli obiettivi di apprendimento, intesi come competenze, conoscenze e abilità che ogni studente deve poter raggiungere. Qui occorre essere chiari: la libertà concessa agli studenti, la capacità degli insegnanti di "perdere il controllo" sui processi di apprendimento non significa affatto completa mancanza di punti di riferimento, pena il lassismo e in definitiva la perdita di identità da parte della scuola nel suo complesso. In realtà, in linea con i principi del mastery learning, l'autonomia dello

<sup>10</sup> Ibid., pp. 55-56.

studente si gioca sui tempi, priorità e stili di apprendimento, non certo sugli obiettivi.

L'operazione di selezione degli obiettivi avviene in due tempistiche differenti: la prima, a monte dell'intero percorso, si traduce nella selezione degli obiettivi che in generale dovranno essere perseguiti da tutti gli studenti nell'arco di un anno scolastico, estratti dagli standard nazionali di riferimento; la seconda, più ordinaria e frequente, si verifica durante le attività preparatorie di ogni normale giornata scolastica, che avvengono nei primi minuti del tempo in classe: l'insegnante aiuta i gruppi di apprendimento a scegliere obiettivi coerenti con i percorsi personali e con le mete generali stabilite all'inizio dell'anno.

Come secondo punto fondamentale, all'inizio dell'anno scolastico, una volta stabiliti gli obiettivi di apprendimento per tutti gli studenti, l'insegnante deve decidere quali di essi siano meglio perseguiti attraverso attività di indagine e ricerca (flipped-mastery classroom) e quali di essi invece attraverso istruzione diretta. Per questi ultimi soltanto egli dovrà costruire oppure selezionare videolezioni adatte allo scopo (flipped classroom).

Terzo punto, l'insegnante deve accertarsi che tutti gli studenti abbiano la possibilità di accedere alle videolezioni. Questa certezza può essere raggiunta attraverso modalità multiple, tra le quali è fondamentale l'opportunità di fruire di tecnologie scolastiche per tutto l'arco della giornata, per andare incontro alle esigenze di quegli studenti che non possiedono i mezzi necessari per accostarsi alla rete.

Quarto punto, è necessario predisporre una serie completa e variata di attività di apprendimento basate su problemi/progetti, corredate da indicazioni sulle risorse fruibili per affrontarle con successo (tra cui le famigerate videolezioni); si tratta di un'operazione di progettazione molto impegnativa, perché occorre avere a disposizione uno o più mandati di lavoro e materiali correlati, per ogni obiettivo di apprendimento. È questa probabilmente la fase più delicata, non solo perché impegnativa, ma anche perché il mandato di lavoro rappresenta il punto cruciale: esso deve essere da una parte affascinante, dall'altra impegnativo; inoltre, deve essere nè troppo semplice né troppo complesso, ponendosi nella zona di sviluppo prossimale degli studenti (ovvero in quello "spazio" di attività che possono essere eseguite autonomamente sotto la guida di un individuo esperto, o comunque in relazione con una comunità di apprendimento).

Quinto punto, che costituisce il completamento naturale di tutto il percorso, è indispensabile avere a disposizione una serie di strumenti per la valutazione sommativa delle competenze/conoscenze/abilità acquisite, da somministrare al termine di periodi significativi di apprendimento. Qui si comprende nuovamente come le classi capovolte, pur lasciando ampi spazi di autonomia agli studenti, non cadano nella deriva del lassismo (spettro di ogni esperienza costruttivista), ma possiedano un forte ancoraggio agli standard nazionali. È come se l'insegnante concentrasse le attività di controllo sul versante degli esiti. attenuando o al limite annullando la verifica dei processi, se non sotto forma di interazione e supporto.

È guesto un punto da sottolineare, perché la perdita di controllo sugli studenti, esplicitamente richiesta soprattutto dalle flipped-mastery classroom, non ostacola, anzi richiede rigore sul versante della valutazione dei risultati. Non che la valutazione sommativa si rivesta nuovamente di connotazioni negative per l'identità dello studente: semplicemente essa offre chiare informazioni di ritorno, in grado di orientare le attività successive o verso opportune attività di recupero oppure verso nuove e più ambiziose attività di apprendimento. Inoltre, anche la valutazione sommativa, fermo restando i medesimi obiettivi, può avvenire attraverso modalità differenti a seconda delle preferenze e dello studente, ad esempio attraverso una presentazione powerpoint, un breve video, una conversazione verbale, etc.

La perdita di controllo sui processi, invece, diventa un'arma fondamentale per creare in aula un'atmosfera di fiducia, della quale gli allievi hanno un bisogno estremo per maturare il desiderio di apprendere. L'impostazione tradizionale, nella quale gli studenti si siedono e ascoltano, rimanendo sotto il controllo dell'insegnante, si trasforma più o meno consciamente nella sensazione di aver bisogno di altri per crescere, o, per dirla tutta, nella conferma di un'impressione spesso radicata nel cuore dei giovani, ovvero che gli adulti non diano loro sufficiente credito. Tutto questo potrebbe produrre, e di fatto spesso produce, un'atmosfera di "lavori forzati", che è il miglior modo per insegnare ai ragazzi il disgusto verso il conoscere.

La scuola deve attentamente considerare le opportunità e i rischi collegati al cosiddetto effetto Pigmalione, che fa corrispondere alla sfiducia la puerilità, alla forzatura la ribellione. Al contrario, l'insegnante che perde il controllo, ovvero che consegna agli studenti iniziativa e fiducia, potrebbe ottenere in cambio maturità e desiderio di apprendere, anche oltre ogni aspettativa. Per fare un esempio, lo studente che normalmente approfitta della lezione frontale per attirare su di sé l'attenzione del pubblico, attraverso modalità fantasiose di distrazione e di più o meno esplicita protesta, nelle classi capovolte per prima cosa perde il pubblico (in quanto i compagni non sono seduti ad ascoltare, ma coinvolti in piccoli gruppi e in attività variate). Inoltre egli potrebbe, sotto l'influsso di un'inedita fiducia, riattivare il proprio naturale, incancellabile e innato desiderio di apprendere, che potrebbe essere stato messo a tacere proprio dagli effetti delle normali interazioni (o mancate interazioni) scolastiche.

Naturalmente non si vogliono ignorare i rischi legati alla perdita di con-

trollo sui processi. Se agli studenti viene lasciata la responsabilità della scelta, occorre anche mettere in conto il rischio che essi operino cattive scelte, oppure non le perseguano con la necessaria coerenza. Non esiste il modello perfetto, esente da pericoli. C'è da dire, tuttavia, che l'insegnante dovrebbe poter rintracciare, nella quotidianità del dialogo educativo, quegli strumenti che gli permettano di orientare, con autorevole leggerezza, le opzioni degli allievi, senza forzature e pertanto senza cadere in altre forme subdole di controllo.

#### 5. Spazi, tempi, ruoli e posizioni

Le classi capovolte, particolarmente nella loro versione *mastery*, rappresentano una concretizzazione particolarmente efficace del principio pedagogico, prima che tecnologico, del *mobile learning*<sup>11</sup>: infatti, "l'allievo è potenzialmente libero di accedere ad ogni contenuto, in qualsiasi momento e da qualsiasi luogo, mantenendo il controllo sulle proprie attività di acquisizione di saperi e competenze e sviluppando nel tempo la capacità di costruire, in autonomia o insieme ad altri, nuovi oggetti di apprendimento, per "commerciarli" all'interno dello spazio web inteso come comunità di apprendisti"<sup>12</sup>.

È evidente che uno scenario di questo tipo muta profondamente il *setting* tradizionale dell'istituzione scolastica, richiedendo un profondo cambiamento organizzativo, a partire dagli spazi per giungere agli orari e ai tempi di apprendimento, al fine di facilitare l'interazione, l'autonomia e la responsabilità.

Nelle flipped classroom il cambiamento è evidente a partire dal nome: al fine di sottolineare lo spostamento di *focus* dal docente al discente, spesso l'aula è rinominata "spazio per l'apprendimento", ed è disposta in modo circolare, eliminando possibili punti di frontalità (la cattedra, la lavagna e ogni altro segno che, dal punto di vista prossemico, attragga verso di sé). Nello spazio dell'aula esistono ora numerosi centri, o angoli, predisposti per un particolare tipo di lavoro, adatto ora all'uno ora all'altro gruppo di apprendimento.

In un'aula generica, abbinata a un gruppo classe (esempio la II Meccanici), ci potrebbe essere l'angolo della ricerca, quello del computer, della scrittura o della lettura. Meglio, in un'aula specializzata, abbinata ad una singola o ad un gruppo di discipline (esempio l'aula di scienze) potrebbe esserci l'angolo degli esperimenti, quello della chimica o quello per la verifica delle formule matematiche di riferimento.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Cfr. ALLY M. (a cura di), *Mobile learning: transforming the delivery of education and training*, Athabasca University Press, Edmonton, 2009.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Franchini R., *Pad-agogia: tablet e didattica*, in Rassegna CNOS, 3/2012, p. 84.

Forse parlare di aula nel tempo potrebbe risultare persino riduttivo: in una concezione nomadica dell'apprendimento<sup>13</sup>, gli studenti potrebbero muoversi all'interno dell'intero edificio scolastico (e a volte anche al di fuori), quidati dalle istanze del proprio mandato di lavoro, ad esempio spostandosi dall'aula iniziale alla biblioteca, da guesta all'aula di lingue e così via.

È evidente che queste prospettive mutano profondamente anche la concezione del tempo scolastico: l'orario tradizionale, infatti, è spesso frantumato in unità orarie che costringono gli studenti ad incontrare anche cinque, o persino sei docenti nell'arco della giornata, applicandosi di volta in volta a compiti anche radicalmente diversi, rendendo arduo, se non impossibile, il lavoro per progetti. All'interno della singola ora, il docente accorto si abitua ben presto a scandire un ritmo mediano, che rischia di scontentare tutti (eccetto appunto l'allievo medio).

Come già visto nel terzo paragrafo, le classi capovolte richiedono come minimo blocchi da due ore (cento minuti di effettivo lavoro), ma nella loro versione mastery chiedono un profondo ripensamento, spostando l'onere della programmazione sugli allievi (o per meglio dire sui gruppi di allievi), che sono liberi di gestire i loro tempi in base agli obiettivi, dando priorità di volta in volta all'una o all'altra esperienza o fase di lavoro.

Tab. 214

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

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Cfr. il famoso articolo di Alexander B., Going Nomadic: Mobile Learning in Higher Education, in Educause review, 39/5, 2004.

<sup>14</sup> Tabella tratta da FRANCHINI R., cit.

Non occorre ribadire, infine, il cambiamento nella gestione di altre due importanti variabili, ovvero il tipo di raggruppamento (da classe intera a gruppi cooperativi) insieme al ruolo e alla conseguente posizione, dell'insegnante, che da erudito trasmettitore diventa sapiente guida, scendendo dalla cattedra (espressione sia reale che metaforica) e mettendosi al fianco degli studenti. Mentre nell'impostazione tradizionale all'insegnante è vietata l'ignoranza (ovvero ammessa in casi eccezionali), nelle classi capovolte l'insegnante è libero da questa per molti versi soffocante responsabilità sui saperi, potendo (e forse anche dovendo) non sapere, il che significa mettendosi in ricerca alla stregua degli studenti, *insieme* a loro, contagiandoli con la propria curiosità disciplinare, ma anche con la propria capacità di ricerca e di analisi delle fonti.

## 6. I primi risultati

Allo stato attuale non esistono ancora statistiche affidabili con le quali sia possibile misurare l'efficacia delle classi capovolte. Prima ancora di mettere in piedi un sistema di valutazione, occorrerebbe inoltre decidere il tipo di obiettivi che si intendono accertare: non è da escludere che le classi tradizionali conseguano risultati uguali, o persino superiori, sulla riproduzione di conoscenze memorizzate e riprodotte nel breve periodo (nel lungo periodo, invece, è esperienza di tutti il livello considerevole di oblio a cui sono sottoposte le nozioni immagazzinate a scuola). Se invece si dovessero tentare di valutare altri obiettivi, quali il livello di motivazione, la curiosità intellettuale, l'imparare ad imparare e il senso critico, allora forse si avrebbero risultati decisamente a favore delle flipped classroom. Ma, come si diceva, nessuno è in grado di affermarlo col supporto di evidenze derivanti da comparazione scientifica.

In realtà, un'insegnante che opera nel distretto di Washington DC ha provato a confrontare i risultati dei propri studenti non in rapporto alle proprie valutazioni, ma all'esame finale (Advanced Placements Examination), basato su un test standardizzato emesso da autorità nazionali (Educational Testing Service). Gli esiti di questa comparazione, avvenuta nel 2011 e riportati nella tabella seguente, incoraggiano a proseguire nel percorso intrapreso: infatti, nel primo anno di adozione della classe capovolta (2010-2011) nessuno studente ha conseguito i risultati più bassi della scala valutativa, mentre la media di rendimento è aumentata di più di mezzo punto.

Di là da questo, vale la testimonianza della stessa insegnante: la sensazione dominante sino all'anno precedente era legata all'ansia degli studenti (e della stessa docente), ed anche ad una percezione di sforzo, che produceva fatica e assenza di una reale interazione educativa. L'anno successivo, il primo di espe-

rienza capovolta (e dunque anche non privo di qualche incertezza dovuta al cambiamento) la sensazione dominante è diventata la curiosità, indicatore del fatto che gli studenti stavano diventando "independent learners" (apprendisti autonomi).

Tab. 315

Livello						
Anno Scolastico	5	4	3	2	1	Media
2009/2010	23,53%	35,29%	23,53%	11,76%	5,88%	3,59
2010/2011	33,33%	44,44%	22,22%	0	0	4,11

#### Conclusione

Il gruppo di insegnanti che ha elaborato l'approccio delle classi capovolte ha pubblicato di recente un Manifesto delle Flipped Classroom<sup>16</sup>, nel quale se ne evidenziano le caratteristiche principali. Prima di tutto si afferma una volta per tutte il vero significato (anche se probabilmente non quello originario) del verbo flip (capovolgere): ciò che viene capovolto è il peso della responsabilità sull'apprendimento, che dall'insegnante "passa di mano" verso lo studente. Accertato guesto, ogni altro aspetto didattico può essere agevolmente integrato dentro l'approccio, a partire dall'uso delle tecnologie, che, pur non indispensabile, rappresenta uno strumento fondamentale (ed anche originario, per molti versi). La tecnologia non è importante in sé, ma in quanto "leva" del cambiamento, elemento che ha finalmente scompaginato la predominanza dell'inseqnante, ridimensionando il ruolo della memoria e della riproduzione. Per concludere alla stregua del Manifesto, la classe capovolta è un cambiamento intenzionale nel modo di fare scuola, che aiuta a rimettere gli studenti al centro dell'apprendimento, senza considerarli un mero "prodotto" del fare scuola<sup>17</sup>.

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> La tabella è tratta da ROSHAN S., *Changing the class experience*, pubblicato su thedailyriff.org nell'agosto del 2011.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Il Manifesto è pubblicato in data 12.1.2011 sul sito thedailyriff.org.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Libera traduzione della frase finale del manifesto, che in inglese suona così: "The Flipped Classroom is an intentional shift of content which in turn helps move students back to the center of learning rather than the products of schooling".

#### **Bibliografia**

- ALEXANDER B., Going Nomadic: Mobile Learning in Higher Education, in Educause review, 39/5, 2004.

  ALLY M. (a cura di), Mobile learning: transforming the delivery of education and training, Athabasca University Press, Edmonton, 2009.
- Bergmann J. Sams A., Flip YOUR Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day, International Society for Technology in Education, 2012.
- Bergmann J., *The Flipped Class: what it is and what is not*, pubblicato su thedailyriff.org, 21 giugno 2011.
- BLOOM B.S., Mastery learning, in BLOCK J.H. (a cura di), Mastery learning. Procedimenti scientifici di istruzione individualizzata, trad. it. di NANNI P., Loescher, Torino 1972.
- Franchini R., Pad-agogia: tablet e didattica, in Rassegna CNOS, 3/2012, p. 84.
- HOURST B., Il piacere di imparare. Idee e strumenti per un apprendimento efficace, Erickson, Trento 2013.
- Pellerey M., Dirigere il proprio apprendimento, La Scuola, Brescia 2006.
- ROSHAN S., Changing the class experience, pubblicato su thedailyriff.org, agosto 2011.

# Il processo italiano di costruzione ed attuazione della Youth Guarantee

MASSIMO DE MINICIS E MANUEL MAROCCO¹

# 1. La disoccupazione giovanile in Europa. Il caso Italiano

La disoccupazione giovanile in Europa ha assunto un andamento crescente alla fine degli anni Novanta. Malgrado i numerosi interventi comunitari, da ultimo, caratterizzati da forti investimenti sull'innalzamento del capitale umano e l'invito a promuovere sistemi di sicurezza sociale ispirati alla flexicurity², non è stato possibile frenare il suo drammatico incremento, ulteriormente aggravato dalla crisi economica del 2008.

Dall'inizio della crisi economica, il tasso di disoccupazione giovanile, definito come il rapporto tra il numero dei giovani disoccupati (di età compresa fra

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Ricercatori Isfol. Pur essendo frutto di un lavoro comune il paragrafo 1 e 3 sono da attribuirsi a M. De Minicis e il paragrafo 2 a M. Marocco.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Guardando agli ultimi venti anni di «strategie» per il mercato del lavoro dell'Unione europea, potremmo individuare tre fasi distinte. La prima, che dal punto di vista cronologico va dall'introduzione del Libro Bianco di Delors del 1993 al lancio della Strategia europea per l'occupazione del 1997, è quella caratterizzata dall'introduzione di processi di riforma volti a incrementare la flessibilizzazione del mercato del lavoro in un più ampio contesto di innovazione dei sistemi di welfare. La seconda, databile dal 1997 al 2007, anni in cui ha dominato il concetto di flexicurity con la sua ambizione a trovare il punto di equilibrio, o meglio di trade off, tra la flessibilizzazione del mercato del lavoro di stampo neoliberista e una rete di sicurezza strettamente ancorata al sistema di welfare caratteristico del nostro continente. La terza fase, iniziata alla fine del 2007 e coincisa con l'imponente crisi economica tuttora in corso, vede lo spostamento dell'attenzione della Commissione europea verso la necessità di ottimizzare le competenze dei singoli, lungo tutto l'arco della loro vita lavorativa. Attraverso il concetto di welfare state «attivo» le politiche per l'occupazione possono essere incentrate maggiormente sui processi di transizione tra periodi di occupazione e periodi di formazione. ROSATI S.D., *Dalla* flexicurity *alla* mobication, *Osserva*torio ISFOL, anno II, n. 4/2012.

i 15 e i 24 anni) e la forza lavoro nella stessa fascia d'età, ha registrato un aumento considerevole nell'area dell'euro. Dal 15% circa nel 2007 è schizzato al 24% nel 20133.

Attualmente lo Stato membro con il minor tasso di disoccupazione giovanile è la Germania (7,7% a settembre 2013), mentre quello con il tasso più elevato è la Grecia (57,3% nel luglio 2013)4. La disoccupazione giovanile presenta i suoi massimi livelli nei Paesi dell'Europa mediterranea in particolare in Italia, Spagna e Grecia.

In Italia complessivamente dei 988 mila posti di lavoro in meno registrati tra il terzo trimestre del 2007 e quello del 2013, 542 mila sono stati distrutti nella fascia di età compresa tra i 15 e i 24 anni, equivalenti a una perdita di oltre un terzo di tutti i posti di lavoro che nel 2007 erano occupati da un giovane<sup>5</sup>. Il tasso di occupazione nella fascia di età compresa tra i 15 e i 24 anni è sceso consequentemente dal 25,8% al 16,9%.

La drastica diminuzione di posti di lavoro ha ovviamente generato un consistente aumento del numero di disoccupati. Nei sei anni considerati, il numero di giovani disoccupati è cresciuto dalle 362 mila unità del III trimestre 2007 alle 605 mila di quello del 2013. In questo caso, a soffrire maggiormente della carenza di lavoro è stata la fascia di età compresa tra i 20 e i 24 anni - con un incremento del bacino dei disoccupati superiori al 45%.

Tale situazione è stata aggravata anche perché l'ingresso nel mondo del lavoro dei giovani è avvenuto con forme contrattuali atipiche. Nella fascia di lavoratori under 25, la guota di lavoro alle dipendenze si è mantenuta relativamente stabile nel corso dell'ultimo decennio, attestandosi attorno all'85%. Sono tuttavia profondamente mutati il carattere e le modalità di svolgimento dell'attività lavorativa. Il dato più eclatante è certamente la crescita esponenziale del lavoro a tempo determinato, passato dal 29,3% al 44,5% del totale dell'occupazione6.

Un'altra dinamica negativa che la crisi ha aggravato è l'aumento dei giovani NEET<sup>7</sup>. Le esili prospettive occupazionali, le forme contrattuali precarie, unite al forte tasso di abbandono scolastico ed ad una domanda di lavoro dequalificata, hanno determinato un forte effetto scoraggiamento dei giovani. La percentuale dei giovani NEET in Italia è pari al 21,2% ed è tra la più elevate in Europa nel 2012 (vedi Fig. 1)8.

- <sup>3</sup> Fonte, BCE, bollettini mensili.
- <sup>4</sup> Fonte, Commissione europea.
- <sup>5</sup> Fonte, ISTAT Rilevazione Continua sulle Forze di Lavoro (Serie trimestrali).
- <sup>6</sup> Garanzia Giovani 2014-2020, contributo di Union Camere, Novembre 2013.
- 7 Non in formazione, non in istruzione, non in lavoro e neanche alla ricerca di lavoro.
- <sup>8</sup> Garanzia Giovani 2014-2020, contributo di Union Camere, Novembre 2013.

Fig. 1 - Percentuale dei giovani NEET in Europa nel 2012

La situazione descritta è ulteriormente peggiorata ed all'inizio del 2014, in Italia si registra una situazione del mercato del lavoro giovanile simile a quella della fine degli Anni 70.

A gennaio 2014 il tasso di occupazione giovanile, pari al 15,6%, è diminuito di 1,5 punti rispetto allo stesso periodo nel 2013. Il numero di giovani disoccupati, pari a 690 mila, è aumentato del 6,9% rispetto a dodici mesi prima (+45 mila).

L'incidenza dei giovani disoccupati tra 15 e 24 anni sul totale dei giovani della stessa classe di età è pari all'11,5%. Tale incidenza è in aumento di 0,8 punti rispetto allo scorso anno. Il tasso di disoccupazione giovanile alla fine del 2013 è cresciuto toccando il 41,6% in aumento di quattro punti rispetto a novembre 2012. Il tasso rappresenta il valore massimo dall'inizio delle serie storiche fornite dall'Istat, ovvero dal 1977°.

Il contesto lavorativo giovanile italiano appare, così, sempre più assumere la dimensione di un sistema tendente irreversibilmente verso drammatici livelli di disoccupazione strutturali.

## 2. Invertire la tendenza: la risposta comunitaria

L'UE nel 2012 ha deciso di intraprendere una nuova azione per cercare di affrontare questa situazione. Si è deciso così di creare, all'interno del bilancio comunitario, una nuova misura diretta a intervenire immediatamente in favore dei giovani individui colpiti dalla crisi occupazionale. Tale iniziativa prende il nome di Youth Employment Initiative<sup>10</sup>.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Fonte, ISTAT, Gennaio 2014, occupati e disoccupati dati provvisori.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> COM(2013) 144 def., Iniziativa a favore dell'occupazione giovanile.

In questo ambito, tra l'altro, è stata promossa l'istituzione di una "Garanzia per i Giovani" (YG), che impegna gli Stati europei a «garantire che tutti i giovani di età inferiore ai 25 anni ricevano un'offerta qualitativamente valida di lavoro, di proseguimento degli studi, apprendistato o tirocinio entro un periodo di quattro mesi dall'inizio della disoccupazione o dall'uscita dal sistema di istruzione formale». Le istituzioni comunitarie consce dell'allarme sociale suscitato dai dati ricordati nel precedente paragrafo, quindi hanno valorizzato politiche attive (Active Labour Market Policy, Almp) e servizi per l'impiego, questi ultimi in quanto veicolo attuativo delle prime, per contrastare la disoccupazione giovanile. La Raccomandazione del Consiglio del 22 aprile 2013 – che istituisce la YG – è di tutto rilievo, anche perché la stessa Garanzia costituirà, come si ricava dallo stesso documento, una delle principali linee finanziate dalla futura programmazione della politica di coesione (2014-2020) ed, anzi, la Raccomandazione contiene l'invito ad accelerare l'istituzione della stessa, sensibilizzando qli Stati ad utilizzare, a tal fine, anche i residui dell'attuale programmazione (2007-2013)<sup>11</sup>. In particolare l'iniziativa prevede uno stanziamento economico di 8 miliardi di euro di cui 6 da utilizzare subito nel biennio 2014-2015.

In sintesi la platea di riferimento individuata dalla Raccomandazione è quella dei giovani da 15-24 anni, ma si prevede che, in alcuni casi, i programmi nazionali di attuazione potranno estenderla fino di 29 anni. Si specifica inoltre che le misure in favore dei giovani da finanziare potranno consistere in:

- reinserimento in percorsi più elevati del Sistema della Formazione e/o dell'Istruzione, nel caso di early school leavers o di persone con scarsa qualificazione professionale:
- percorsi di inserimento personalizzati nel mercato del lavoro;
- interventi sui costi indiretti del lavoro:
- promozione della mobilità del lavoro o nella promozione di start-up di impresa.

Come detto, due indicazioni sembrano nel complesso ricavabili dalla ricordata Raccomandazione: la conferma del ruolo dei "servizi per l'occupazione" di infrastruttura logistica di base per l'erogazione delle Almp ideate e finanziate dalla UE e la persistente fiducia nelle misure per il miglioramento della occupabilità preventive, quale strumento di innalzamento del tasso di occupazione di particolari tarqet soqqettivi.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Il paragrafo 21 della Raccomandazione invita ad: "Avvalersi al massimo e in modo ottimale degli strumenti di finanziamento offerti dalla politica di coesione, nel prossimo periodo 2014-2020, per sostenere, se opportuno, l'istituzione dei sistemi di garanzia per i giovani in relazione alle situazioni nazionali (...). Inoltre, avvalersi al massimo delle possibilità di finanziamento ancora disponibili per il periodo di programmazione 2007-2013".

Si utilizzata volutamente il termine persistente, perché questa *policy* non costituisce una novità, né dal punto di vista del contenuto, né della metodologia implementativa e valutativa proposta. Già nel 1999 si invitavano, per l'appunto, i partner comunitari a: "Offrire a ogni giovane, prima che siano trascorsi sei mesi di disoccupazione, la possibilità di ricominciare con un'attività di formazione o di riqualificazione professionale, con la pratica lavorativa, con un lavoro o altra misura che ne favorisca l'inserimento professionale"12; nel tempo – come rilevano gli stessi Considerando della Raccomandazione – è stata solo ridotta, dal 2005, la tempistica di erogazione: da sei a quattro mesi, come quella ora richiesta dal Sistema di garanzia. Anche il meccanismo di *management by objectives* (MBO) che accompagna la Almp prescelta (l'offerta entro un termine massimo di erogazione), non rappresenta una novità. Nel complesso, resta in bocca, per così dire, il qusto di qualcosa già assaporato.

D'altro canto, il nostro ordinamento, almeno nella forma, non necessità di alcun adeguamento alla nuova misura: questa *soft law* comunitaria è stata cristallizzata in un atto di *hard law* interno già nel 2002<sup>14</sup>. Si intende riferirci al decreto legislativo n. 181/2000 più volte modificato, da ultimo dalle cd. Riforma Fornero. È, difatti, ivi previsto che i "servizi competenti" garantiscano in favore dei giovani – "almeno" – un colloquio di orientamento "entro tre mesi dall'inizio dello stato di disoccupazione", nonché la "proposta di adesione ad iniziative di inserimento lavorativo o di formazione o di riqualificazione professionale od altra misura che favorisca l'integrazione professionale" "non oltre quattro mesi dall'inizio dello stato di disoccupazione".

Addirittura, almeno con riguardo all'offerta di un colloquio di orientamento, anzi, il nostro ordinamento prevede una tempistica più ridotta di quella prevista dalla Raccomandazione comunitaria. Tuttavia è sul piano sostanziale che, invece, è rimasta del tutto elusa (per la precisione dal 2002, anno in cui è entrato in vigore il citato decreto) l'esigenza di sostenere adeguatamente e verificare l'effettiva erogazione delle misure individuate dalla Legge. Le politiche attive, infatti, hanno anche una chiara dimensione organizzativa; viene in causa cioè l'effettiva capacità degli organismi coinvolti nel, per così dire, reggere l'impatto, in termini di carichi lavorativi, professionalità e cultura, che deriva dalla personalizzazione dei servizi, che esse comportano. Inoltre, un fattore decisivo di contesto che ne influenza la concreta implementazione è, chiara-

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Così la Risoluzione del Consiglio del 22 febbraio 1999 sugli orientamenti in materia di occupazione per il 1999.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Il considerando 8 ricorda che, con la Decisione 2008/618/CE, del 15 luglio 2008, era stata ridotta detta tempistica.

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Vedi l'art. 3, co. 1, lett. *b*, d.lgs. n. 181/2000, come modificato sul punto dal d.lgs. n. 297/2002 e poi dalla l. n. 92/2012, art. 4, comma 33.

mente, «la natura e la dimensione della disoccupazione, nonché la composizione dei gruppi target delle politiche di attivazione»<sup>15</sup>; in altre parole, è necessario un diverso apporto di risorse, finanziare ed umane, se si deve gestire l'attivazione dei disoccupati nella municipalità di Copenaghen, oppure di quelli del solo guartiere di Scampia di Napoli.

Tornando all'esame della YG europea, se proprio un elemento innovativo vuole essere colto, merita di essere segnalato che essa dovrà consistere, tra l'altro, in un'offerta "qualitativamente valida di lavoro", ovvero in "programmi di formazione di qualità" (considerando 5). Il riferimento alla nozione di qualità richiama, infatti, concetti che hanno ricevuto una consistente elaborazione in sede scientifica e da parte delle istituzioni internazionali<sup>16</sup>. Peraltro, vista l'attuale condizione asfittica del mercato del lavoro europeo, è lecito interrogarsi sulla capacità della domanda di lavoro di offrire occupazioni di qualità.

Ma soprattutto, rispetto al passato, la Raccomandazione 2013/C 120/01, fornisce indicazioni, esplicite e di maggior dettaglio, concernenti l'apparato organizzativo, che dovrebbe essere chiamato a programmare e gestire la YG. Va subito detto che tali indicazioni paiono largamente ispirate ad un recente documento della Commissione, dal titolo: Contributo dei servizi pubblici per l'occupazione alla strategia Europa 2020. Documento finale sulla strategia SPO 2020, preparato nell'ambito della iniziativa della stessa Commissione "Dialogo tra servizi pubblici per l'impiego"<sup>17</sup>.

Diversi punti della Raccomandazione possono essere richiamati in proposito.

Subito si individua nella registrazione presso un servizio occupazionale il "punto di partenza per il rilascio della garanzia" (paragrafo 1) e poi, nel complesso, gli stessi i servizi per l'occupazione sono sempre i soggetti promotori delle strategie di partnership con altri soggetti che devono essere coinvolti nella gestione della misura: i fornitori di orientamento professionale, istituti d'insegnamento e di formazione, per garantire il pieno accesso alle informazioni relative ai servizi e al sostegno in favore dei giovani (3); i datori di lavoro, per favorire l'incremento delle opportunità di occupazione, apprendistato e tirocinio (4); i servizi per l'impiego privati, istituti d'Istruzione e di Formazione, servizi di orientamento professionale, per facilitare il passaggio dalla disoccupazione, dall'inattività o dagli studi al mondo del lavoro (5). I servizi per l'im-

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Così VAN BERKEL R., La diffusione degli approcci individuali nelle politiche europee d'attivazione - Alcune conclusioni, in Riv.pol.soc., 1, 2005.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Per riferimenti ed approfondimenti si veda GUALTIERI V. (a cura di), *La dimensione della* qualità del lavoro, ISFOL, I Libri del Fondo Sociale Europeo, 183, 2013.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Vedi il sito http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=964&intPageId=1254&langId=en.

piego, infatti, secondo una delle cd. iniziative faro a seguito della adozione della c.d. Strategia Europa 2020, devono trasformarsi in "agenzie di transizione", favorendo ed sostenendo tutti i cittadini, non solo i disoccupati, nel corso delle varie transizioni che essi devono affrontare durante la carriera lavorativa: proprio per svolgere efficacemente tale ruolo, i servizi per l'impiego sono allora chiamati a ricercare e coordinare, attraverso apposite iniziative cooperative, tutte le competenze e le funzioni dei diversi attori presenti nel mercato del lavoro<sup>18</sup>. Le stesse indicazioni si ricavano dal già citato documento Contributo dei servizi pubblici per l'occupazione alla strategia Europa 2020, largamente ispirato al nuovo paradigma dei mercati del lavoro transizionali (Transitional labour markets, Tlm)<sup>19</sup>. Assai sintetizzando, tale approccio poggia su di una rappresentazione dinamica del mercato del lavoro, il quale pertanto non è considerato come statico processo di aggiustamento tra domanda ed offerta, ma frutto delle transizioni nella carriera lavorativa (a quella più tradizionale occupazione-disoccupazione, se ne affiancano altre verso detto mercato, al suo interno ed esterno e viceversa: dalla scuola al lavoro, dall'orario pieno al quello parziale, dal lavoro alle varie forme di congedo riconosciute dall'ordinamento, ecc.).

Ulteriori istruzioni operative, rivolte ai servizi occupazionali, nonché agli "altri partner che sostengono i giovani", incidono direttamente sulle modalità di gestione del Sistema di garanzia, peraltro secondo un approccio da lungo tempo suggerito dalle istituzioni comunitarie: "orientamento personalizzato", "progettazione individuale dell'azione", "sostegno individuale su misura basati fin dall'inizio sul principio dell'obbligo reciproco e su un continuo follow-up"<sup>20</sup> (10), dovranno caratterizzare la gestione concreta della Garanzia, secondo il modello della presa in carica dell'utente.

Un'ulteriore forte indicazioni organizzativa concerne la semplificazione dell'apparato gestionale del Sistema: l'invito è a favore della identificazione di

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Secondo la COM (2010) 682 def., *Un'agenda per nuove competenze e per l'occupazione: Un contributo europeo verso la piena occupazione*, i servizi per l'impiego devono: "assumere un ruolo più globale di fornitori di servizi permanenti, nel campo della valutazione delle competenze, della definizione dei profili, dell'organizzazione delle formazioni, dell'orientamento professionale individuale e della consulenza ai clienti (lavoratori e datori di lavoro), facendo combaciare la domanda e l'offerta di lavoro e offrendo servizi ai datori di lavoro, nonché aiutando le persone più lontane dal mercato del lavoro a far fronte alle difficoltà che incontrano".

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Per una ricostruzione vedi GAZIER B. - GAUTIÉ J., *The "Transitional Labour Markets" Approach: Theory, History and Future Research Agenda*, Document de Travail du Centre d'Economie de la Sorbonne - 2009.01

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Un elemento innovativo è il riferimento esplicito al "principio dell'obbligo reciproco", che sembra quasi riecheggiare lo strumento del cd. patto di servizio. Su questo tema sia consentito rinviare a MAROCCO M., *Teoria e prassi nell'attivazione dei disoccupati: il patto di servizio*, *Working paper Adapt*, 17 ottobre 2008, n. 64.

un'unica autorità pubblica incaricata di "istituire e gestire il sistema di garanzia per i giovani e di coordinare le partnership a tutti i livelli e in tutti i settori". Peraltro, la Raccomandazione, consapevole della complessità dell'assetto istituzionale presente in alcuni Paesi, invita comunque a mantenere al minimo il numero delle autorità pubbliche competenti e ad determinare tra di esse "un unico punto di contatto incaricato di comunicare alla Commissione l'esecuzione della garanzia per i giovani" (2). La semplificazione istituzionale non è solo finalizzata a consentire la valutazione della implementazione della misura, ma anche costituisce – secondo la Raccomandazione – uno snodo fondamentale per garantire un'efficace comunicazione con gli utenti della Garanzia ed, infatti, a tal fine si propone l'identificazione di: "«punti focali» comuni, ovvero un'organizzazione che garantisca il coordinamento tra tutte le istituzioni e le organizzazioni coinvolte, in particolare con l'autorità pubblica responsabile della gestione del sistema di garanzia per i giovani" (9).

Il ruolo dei servizi per l'impiego, insomma ne esce ulteriormente rafforzato, stante soprattutto l'approccio di Tlm, il quale, di fatto, amplia utenti e funzioni dei servizi per l'impiego, collocando questi ultimi al centro di una strategia di partnership a tutto campo. È del tutto evidente che la gestione della Garanzia sottopone – nuovamente e con maggior forza – la rete italiana dei servizi per l'impiego ad una sfida. Sfida ancora più onerosa, a causa dello stallo legislativo attorno alla soppressione/riorganizzazione delle Province ed amplificata dalla scadenza della delega in materia di riforma dei servizi per l'impiego, contenuta nella L. n. 92/2012, la quale doveva fungere da grimaldello per risolvere detto stallo.

A questa inerzia il Governo italiano ha risposto, tramite il cd. Decreto Lavoro (D.L. n. 76/2013, conv. dalla L. n. 99/2013), con l'istituzione, a titolo sperimentale, di una "Struttura di missione", provvista per l'esercizio delle sue funzioni di una seppur minima dotazione finanziaria (20 mila euro per il 2013 e 140 mila per il biennio 2014-15).

La struttura è dotata di "compiti propositivi e istruttori", non solo in materia di attuazione della YG, ma anche di promozione della "ricollocazione dei lavoratori beneficiari di interventi di integrazione salariale relativi, in particolare, al sistema degli ammortizzatori sociali cosiddetti «in deroga»". In altre parole, due dei principali tarqet delle politiche attive - i giovani e i disoccupati/sospesi titolari di trattamenti - slittano, fino alla fine del 2015, verso tale organismo di livello centrale, il quale, d'altro canto, interviene proprio "in attesa della definizione del processo di riordino sul territorio nazionale dei servizi per l'impiego".

La sensazione che l'occasione dell'attuazione della Garanzia Giovani sia stata colta per testare un alternativo modello organizzativo è corroborata se

solo si scorrono le importanti funzioni, temporaneamente, attribuite alla stessa "struttura di missione"<sup>21</sup>. Interagendo con i diversi livelli di governo che intervengono in materia di Almp, la Struttura è chiamata a: definire "linee-guida nazionali" e "criteri per l'utilizzo delle relative risorse economiche"; indirizzare e coordinare le azioni delle strutture centrali competenti (Ministero del Lavoro e sue Agenzie tecniche); monitorare e valutare l'intero sistema italiano di progettazione ed erogazione delle politiche attive, allo scopo individuando le best practice, stipulando convenzioni, integrando i sistemi informativi, realizzando appositi rapporti di monitoraggio. Si aggiunga che, secondo le già ricordate tecniche di management per obiettivi, la Struttura fisserà anche "meccanismi di premialità in funzione dei risultati conseguiti dai vari soggetti" e potrà avanzare, in esito alla sua attività valutativa, "proposte di miglioramento dell'azione amministrativa".

- <sup>21</sup> L'art. 5, comma 2°, del Decreto Lavoro recita: "Al fine di realizzare le attività di cui al comma 1, la struttura di missione, in particolare:
- a) nel rispetto dei principi di leale collaborazione, interagisce con i diversi livelli di Governo preposti alla realizzazione delle relative politiche occupazionali, raccogliendo dati sulla situazione dei servizi all'impiego delle regioni, che sono tenute a comunicarli almeno ogni due mesi;
- b) definisce le linee-guida nazionali, da adottarsi anche a livello locale, per la programmazione degli interventi di politica attiva mirati alle finalità di cui al medesimo comma 1, nonché i criteri per l'utilizzo delle relative risorse economiche;
- d) promuove, indirizza e coordina gli interventi di competenza del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, di Italia Lavoro S.p.A. e dell'ISFOL;
- e) individua le migliori prassi, promuovendone la diffusione e l'adozione fra i diversi soggetti operanti per la realizzazione dei medesimi obiettivi;
- f) promuove la stipula di convenzioni e accordi con istituzioni pubbliche, enti e associazioni privati per implementare e rafforzare, in una logica sinergica ed integrata, le diverse azioni;
- valuta gli interventi e le attività espletate in termini di efficacia ed efficienza e di impatto e definisce meccanismi di premialità in funzione dei risultati conseguiti dai vari soggetti;
- propone ogni opportuna iniziativa, anche progettuale, per integrare i diversi sistemi informativi ai fini del miglior utilizzo dei dati in funzione degli obiettivi di cui al comma 1, definendo a tal fine linee-guida per la banca dati di cui all'articolo 8;
- in esito al monitoraggio degli interventi, predispone periodicamente rapporti per il Ministro del lavoro e delle politiche sociali con proposte di miglioramento dell'azione amministrativa;
- i-bis) avvia l'organizzazione della rilevazione sistematica e la pubblicazione in rete, per la formazione professionale finanziata in tutto o in parte con risorse pubbliche, del tasso di coerenza tra formazione impartita e sbocchi occupazionali effettivi, anche utilizzando, mediante distacco, personale dei Centri per l'impiego, di Italia Lavoro S.p.A. o dell'ISFOL, senza nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica;
- i-ter) promuove l'accessibilità da parte di ogni persona interessata, nonché da parte del mandatario della persona stessa, alle banche dati, da chiunque detenute e gestite, contenenti informazioni sugli studi compiuti dalla persona stessa o sulle sue esperienze lavorative o formative".

# 3. Il Piano italiano di implementazione ed attuazione della Garanzia Giovani e le azioni previste

In effetti la Struttura di missione è stata istituita ed ha iniziato ad operare dal luglio 2013 ed ha presentato il "Piano italiano per la Garanzia Giovani" alla Commissione europea a dicembre dello stesso anno.

Dal punto di vista di programmazione e rendicontazione del finanziamento comunitario, è stato deciso che la gestione del Piano italiano avvenga tramite un Programma Operativo Nazionale (PON), che vedrà le Regioni agire come Organismi Intermedi, ossia come Autorità di gestione delegate. Attualmente sono in fase di definizione le convenzioni con le Regioni, i Piani attuativi Regionali, nonché il Piano Operativo nazionale.

Secondo questo documento, per l'attuazione della YG, l'Italia ha a propria disposizione risorse complessive pari a un miliardo e 513 milioni di euro (in particolare, 567 milioni provenienti dalla YG, un pari importo a carico del FSE e un co-finanziamento nazionale, stimato intorno al 40%, di 379 milioni). Stante queste disponibilità finanziarie, si è deciso, almeno per il momento, di confermare il target 15-24 e rinviare la decisione (a 6 mesi dall'inizio del Programma) se allargare l'iniziativa fino ai giovani di età compresa tra 25 e 29 anni.

Il Piano stima anche i potenziali utenti beneficiari della YG, focalizzando l'intervento preferenzialmente sui NEET. Si tratta di una platea pari a 1.274.000 soggetti. Ampliando la popolazione di riferimento fino a 29 anni, il numero di coloro i quali non lavorano (inoccupati/disoccupati e inattivi) e non frequentano alcun corso di Istruzione o Formazione è pari, sempre secondo il Piano, a 2.254.000 unità, su un totale di 9.439.200 giovani (23,9%).

Il piano individua all'interno dei potenziali utenti due target prioritari, a seconda della registrazione o meno come inoccupati o disoccupati e classificati ulteriormente in riferimento ai percorsi formativi consequiti.

Il primo target è rappresentato dai giovani che si registrano e non all'interno di un percorso di Istruzione o Formazione, sia con titoli formativi che senza; il secondo è costituito da giovani non occupati che abbandonano precocemente un percorso di Istruzione o Formazione (cd. *drop out*) e non si registrano, ma che cercano lavoro anche se non attivamente o sono disponibili a lavorare; anche in questo sono considerati sia quelli con o senza titoli formativi.

Il primo gruppo viene quantificato intorno alle 537.000 unità il secondo intorno alle 390.000 considerando un target di 15-24 anni.

Detti target verranno inseriti in percorsi personalizzati, il cui contenuto sarà concordato nei Piani regionali per l'attuazione del Programma nazionale. Tali percorsi presenteranno una serie di azioni a disposizione del giovane in YG a seconda delle sue esigenze e delle sue caratteristiche.

Il Piano precisa quindi le azioni che potranno essere offerte al giovane dopo la stipula di un patto di servizio e vale a dire: un'offerta di lavoro eventualmente accompagnata da un bonus occupazionale per l'impresa; un'offerta di contratto di apprendistato, anche da svolgersi all'estero con il supporto della rete Eures; un periodo di tirocinio accompagnato o meno da una borsa di tirocinio; una esperienza di servizio civile retribuito; forme di inserimento o reinserimento in un percorso di Formazione Professionale o Istruzione per completare gli studi o specializzarsi professionalmente mediante anche il conseguimento di una successiva qualifica professionale; forme di accompagnamento a percorsi di start-up d'impresa ed, infine, interventi finalizzati a favorire la mobilità transnazionale.

In particolare le offerte di lavoro dovranno essere individuate dai soggetti pubblici e privati già operanti nei diversi sistemi territoriali di servizi al lavoro utilizzando anche le piattaforme informatiche esistenti (Clic lavoro, SIL regionali). All'interno di questa particolare azione si prevede che le risorse della YG potranno integrarsi a quelle già previste dal Decreto Lavoro di incentivo all'assunzione dei giovani. Per quanto riguarda invece l'apprendistato questo dovrebbe riguardare i soggetti più giovani 15-18 anni che dimostrino una forte propensione al lavoro, e sarà essenzialmente finalizzato a percorsi di primo livello per l'ottenimento di una qualifica o di un diploma professionale; le altre forme di apprendistato (il professionalizzante e quello di alta formazione e ricerca), già dotate di cospicui aiuti, potranno solo eventualmente essere ulteriormente incentivate.

Per quanto concerne i tirocini, questi potranno essere accompagnati da borse, da finanziare sia sulla base della YG che grazie alle risorse rese disponibili dal Decreto Lavoro (168 milioni di euro per il biennio 2014-2015), previste in favore dei giovani NEET del Mezzogiorno.

Le esperienze di Servizio civile andranno invece attivate con bandi regionali o nazionali e dovranno realizzare anche percorsi di formazione generale o specialistica. Il giovane nei 4 mesi della garanzia dovrebbe seguire una esperienza di servizio civile con la possibilità di acquisire conoscenze sui tipici settori di azione del servizio civile nazionale come assistenza alle persone, protezione civile, ambiente, beni culturali, educazione e promozione culturale, nonché acquisire anche competenze trasversali finalizzate a facilitare il suo ingresso nel mercato del lavoro.

Se all'interno dei colloqui individuali, che precedono l'inizio della Garanzia, viene identificata una forte propensione del giovane verso forme di imprenditorialità, l'utente della YG potrà anche essere indirizzato ad una formazione all'imprenditorialità accompagnata da incentivi economici. Anche qui si potranno utilizzare le risorse del Decreto Lavoro che finanzia le attività di autoimprendi-

torialità e start-up di impresa con circa 80 milioni di euro per il triennio 2013-2015.

La YG potrà anche realizzarsi mediante esperienze di lavoro all'estero, con forme di rimborsi finalizzati a bilanciare in parte le spese della trasferta del giovane, con particolare attenzione ai progetti che prevedono esperienze di lavoro nei Paesi transfrontalieri.

Chiaramente, accanto alle azioni che prevedono diverse forme di inserimento o di esperienze lavorative, un forte impegno è anche quello di cercare di reimmettere i giovani in percorsi di Istruzione o Formazione superiori a quello acquisito. Gli obiettivi sono quelli di far ottenere specializzazioni professionali ai giovani tramite qualifiche professionali o di reinserire il soggetto individuato in percorsi di Istruzione. Nel Piano si prevede esplicitamente in favore degli utenti appartenenti al primo target (coloro che si registrano ma non sono in percorsi formativi) e che cercano di ottenere una qualifica o un diploma professionale, un sostegno monetario, sotto forma di una borsa di formazione o un voucher per l'acquisto di servizi specialistici messi a disposizione ad esempio da un Ente di Formazione.

Con riguardo al sistema di governance e di realizzazione delle azioni della YG, vanno fatte alcune precisazioni, anche considerando la complessità delle competenze istituzionali, in cui è strutturato il sistema delle politiche attive e della Formazione Professionale in Italia.

Come già accennato, concretamente per la gestione della YG all'interno della programmazione comunitaria 2014-2020 è stato previsto un unico PON, ma le Regioni appaiono i veri soggetti delegati alla sua gestione e realizzazione, con un'ampia libertà di scelta degli interventi e di gestione delle risorse disponibili. Le stesse gestiranno l'attuazione di tutte le azioni previste, con la sola eccezione dell'orientamento da realizzare nell'ambito del Sistema di Istruzione e Formazione statale.

Le autorità centrali sono inoltre chiamate a svolgere una attività sussidiaria di affiancamento nella realizzazione delle azioni. Infatti, nelle convenzioni tra Ministero del Lavoro (quale Autorità di Gestione) e Regioni (in qualità di organismi intermedi) potranno essere definiti degli indicatori, sia in termini di spesa che di risultato, per valutare congiuntamente, in favore delle Regioni in forte difficoltà, l'esigenza di interventi di rafforzamento delle iniziative, ovvero un'azione di affiancamento nella attuazione degli stessi interventi.

Quindi all'amministrazione centrale spetteranno esclusivamente le tradizionali funzioni previste dagli attuali sistemi di regolamentazione della FP e in parte dei servizi al lavoro. Si tratta anche delle azioni di monitoraggio e valutazione, da svolgere mediante standard relativi ai livelli delle prestazione offerte nell'ambito della YG e attraverso le informazioni raccolte tramite un complesso sistema informatizzato, che in sostanza tenterà di mettere in relazione tutto quello che esiste sia a livello nazionale (ad es. Clic lavoro), che territoriale (i SIL regionali per le Regioni che li hanno predisposti<sup>22</sup>).

La piattaforma tecnologia insieme al piano di comunicazione della YG dovrebbero essere realizzate sempre dal livello centrale.

Va infine esaminata la procedura di attivazione della YG. La parte iniziale degli interventi, fase di accoglienza, presa in carico del giovane, potrà essere eseguita, o a livello informatizzato, tramite il portale nazionale, o a livello territoriale, nei *Youth Corner*. Questi ultimi dovrebbero rappresentare dei presidi di carattere informativo ed orientativo<sup>23</sup>, realizzati primariamente nel Sistema di Istruzione e Formazione, ma che potrebbero coinvolgere anche strutture di aggregazione giovanile, come associazioni giovanili ricreative e culturali, spesso frequentati dai giovani usciti anticipatamente dai percorsi di Istruzione e Formazione.

La stipula del patto di servizio, con cui concretamente inizia la Garanzia, è affidata ai Centri per l'impiego, insieme alla gestione del dossier individuale del soggetto in cui saranno registrate tutte le informazioni anagrafiche e le azioni intraprese all'interno del percorso individualizzato.

Successivamente alle fasi di accoglienza, che potranno consistere anche in percorsi di orientamento di II livello, come ad es. un bilancio di competenze, si procederà – sulla base della stipula del Patto – alla definizione del percorso personalizzato, finalizzato alla realizzazione di una delle attività precedentemente descritte.

La realizzazione delle azioni concordate, o parte di esse, potranno, quindi, essere attutate anche da soggetti privati accreditati, come le Agenzie Per il Lavoro (APL), Enti di Formazione, Università, Scuole, ecc., con modalità di affidamento da definire a livello territoriale (avvisi pubblici, voucher). Peseranno su questo le modalità regionali di gestione da parte di privati dei servizi al lavoro e cioè i sistemi di accreditamento regionale.

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Si tenterà di mettere in interconnessione i domini informativi (banche dati, opportunità formative.....) dell'istruzione, dei diversi soggetti che compongono la formazione professionale, dei tanti portali locali e nazionali che costituiscono opportunità di inserimento lavorativo insieme al sistema informativo circa la sicurezza e la tutela del lavoro. Quindi, una complessa e costosa integrazione di tutti i sistemi informativi esistenti nel campo delle politiche attive e formative come Clic-lavoro, i sistemi informativi del lavoro - SIL - regionali e provinciali, Comunicazioni Obbligatorie - CO -, Banca dati percettori, Excelsior, Banca dati degli studenti, Sistema delle professioni, ecc.

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Lo Youth corner dovrà garantire alcune azioni volte a definire il percorso individualizzato del giovane:

<sup>-</sup> informazione sullo schema "Garanzia Giovani" e servizi offerti a titolo gratuito;

<sup>-</sup> informazione sulle forme di sostegno al reddito previste;

<sup>-</sup> sensibilizzazione del giovane alla necessità di attivarsi sul mercato del lavoro;

<sup>-</sup> informazione orientativa.

Ciascun utente registrato nella YG sarà dotato della c.d. "cartella del lavoratore" informatizzata. La creazione della cartella determina la definizione del Patto di servizio con un CPI competente e l'inizio dei 4 mesi della garanzia. Il fascicolo, infatti, sarà immediatamente accessibile al servizio per l'impiego scelto dal giovane, o in assenza di scelta a quello competente per territorio, per l'approfondimento dell'analisi dei dati e la creazione di un portafoglio di competenze da utilizzare per la proposta delle azioni della Garanzia<sup>24</sup>.

Tale dossier corrisponde alla "Scheda Anagrafico-Professionale" (SAP) e sarà integrata con una serie di informazioni ulteriori, se disponibili, provenienti da altri sistemi informativi (es. SIL regionali e provinciali, banca dati studenti, CO, ecc.).

Tutti i servizi erogati verranno quindi registrati in una apposita sezione della SAP, accessibile a tutti gli operatori, pubblici e privati, che partecipano alla attuazione del programma e saranno visibili nel dossier individuale.

Da quanto fin qui detto, si comprende la complessità implementativa della YG. Tanti attori sono coinvolti nella sua realizzazione, con il rischio che i tempi di realizzazione si allunghino. Istituzioni pubbliche ed operatori privati, dovranno agire cooperando attivamente, al fine di garantire un primo aiuto ai giovani coinvolti. Certo le azioni previste potranno certo migliorare l'occupabilità di questa platea soggettiva che, come visto all'inizio, sta soffrendo ancor di più a causa della crisi. Resta tuttavia ancora aperta la guestione di sostenere in maniera adequata un ingresso di qualità nel mercato del lavoro, anche agendo, con risorse aggiuntive, su lato della domanda di lavoro.

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> Il dossier informatico personalizzato sarà creato mediante l'inserimento del codice fiscale e dei dati (anagrafici) immessi in sede di registrazione e conterrà le seguenti informazioni mi-

<sup>-</sup> dati anagrafici e curriculari;

<sup>-</sup> rapporti di lavoro/esperienze lavorative;

<sup>-</sup> propensioni, disponibilità;

<sup>-</sup> interventi di politica attiva offerti (es. corsi di formazione, azioni di orientamento, ecc.);

<sup>-</sup> note ed eventi significativi in ambito lavorativo e formativo;

<sup>-</sup> dati specifici sulla presa in carico (es. servizio per l'impiego ed operatore di riferimento, data di presa in carico, ecc.).

# Più di una faccia... Un progetto per lo sviluppo dell'identità attraverso l'arte

FLORIAN LETTI1 - MANFRED RIEGGER2

Il contributo presenta, documenta e discute un'esperienza didattica realizzata con vari gruppi di ragazzi adolescenti, in una scuola professionale tedesca, sul tema dell'identità, nell'ambito dell'insegnamento della religione.



«Questa maschera mi ricorda il mio lato cattivo, quello che mostravo in passato agli altri. Non volevo accettare questa cosa e mi sono fatto largo nella società a forza di prepotenze. Le cicatrici sulla maschera ricordano anche le ferite che mi portavo a casa la sera, dopo ogni rissa».

Con queste parole un adolescente inizia a spiegare il volto che lui stesso ha realizzato nell'ambito del progetto artistico denominato "Più di una faccia...", attuato in diverse classi della Scuola professionale Benedikt-von-Nursia di Augsburg quando è stato affrontato il tema dell'identità, nel corso delle ore di religione. Qui di seguito, daremo innanzitutto alcune indicazioni per la realizzazione pratica del progetto in questione, poi alcuni suggerimenti su come creare, all'interno dello stesso, collegamenti espliciti a temi religiosi. Successivamente, presenteremo i lavori scritti di alcuni di loro e infine tireremo le somme con alcune riflessioni sull'esperienza.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Insegnante di religione presso la Scuola professionale "Benedikt von Nursia" di Augsburg.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Docente di Didattica della religione e di Pedagogia della religione presso la Facoltà di Teologia cattolica dell'Università di Augsburg, Universitätsstr. 10, D-86159 Augsburg. E-mail: manfred.riegger@kthf.uni-augsburg.de.

# 1. Il progetto artistico

La cartapesta è un impasto di carta e colla per tappezzerie, che consente di creare bellissime figure. Un lavoro artistico di questo genere riveste una grande importanza in ambito scolastico, perché attraverso di esso si attua quella formazione dell'identità e della personalità delle allieve e degli allievi auspicata già ai tempi della *Reformpedagogik*<sup>3</sup>. Prima di cominciare con il lavoro creativo, è necessario un certo lavoro di preparazione. Bisogna ragionare sugli obiettivi del progetto (vale a dire sulle competenze che si vogliono far acquisire), procurare materiali e pensare a quali dovranno essere le "consegne artistiche" da dare.

# 1.1. Obiettivi/competenze

Si cercano di raggiungere diversi obiettivi e fare in modo che le allieve e gli allievi:

- possano esprimersi attraverso il processo di creazione artistica con la cartapesta e attraverso il testo scritto,
- possano presentare i propri lavori agli altri.

#### 1.2. Materiali necessari

Per questa attività, sono necessari i sequenti materiali:

- carta di giornale,
- colla per tappezzerie,
- cartone (da usare come superficie su cui lavorare per proteggere dallo sporco i tavoli; può essere usato anche come base per lasciare ad asciugare le teste bagnate fino all'incontro successivo),
- colori ad acqua e pennelli per dipingere,
- eventualmente piccoli sostegni di legno o di metallo (da utilizzare per posizionare le teste mentre si scrive; si possono usare anche grosse tazze),
- secchio e acqua per mescolare la colla; un piccolo contenitore, per es. un vasetto dello yogurt, per ogni allievo (in ognuno dei contenitori andrà versato un piccolo quantitativo di colla),
- bastoncini o mestoli di legno per mescolare.

Come si vede, parliamo di materiali poveri, poco costosi, cosa che rende il progetto facilmente realizzabile.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Si tratta di una riforma risalente a Rousseau e Pestalozzi che pone il bambino al centro dell'educazione. N d T

# 1.3. Realizzazione pratica

Per realizzare il progetto in questione andrebbero, se possibile, previsti quattro blocchi di due ore di lezione ciascuno (90 minuti per blocco). Così facendo, si riesce infatti a gestire al meglio tutte le attività. In ogni caso, il progetto può anche essere realizzato sulla base di ore singole. Alla classe servono circa tre blocchi da due ore per creare le opere. La consegna artistica è: "realizza una testa!".

#### Primo blocco da due ore

- preparare la colla: l'insegnante dovrebbe occuparsene almeno 15-45 minuti prima di incontrare la classe, di modo che sia subito ben utilizzabile;
- realizzare la forma grezza della testa; particolarmente adatto si è dimostrato il seguente procedimento: appallottolare un foglio di carta da giornale e poi ricoprire a strati successivi con altri fogli un po' come quando si avvolge un casco di lattuga nella carta fino ad ottenere una sfera più grande e solida (fig. 1).

Quando la sfera ancora asciutta ha quasi raggiunto le dimensioni di una testa, deve essere ricoperta di colla. A questo punto, si aggiungono diversi strati di pezzi più piccoli di carta da giornale (ca. 10 cm²). Spesso, specialmente all'inizio, i fogli si strappano, ma mano a mano che gli strati si accumulano, si chiudono tutti i buchi e la forma diventa sempre più regolare (fig. 2).

A questo punto, facendo pressione con ambedue le mani sulla sfera, le allieve e gli allievi devono pian



piano ottenere la forma di una testa, più larga in alto che in basso (fig. 3). Allo stesso modo possono iniziare anche a marcare la posizione degli occhi (fig. 4) e della bocca (fig. 5). La pressione esercitata sui fogli ancora







umidi di colla porta a nuovi strappi, che possono essere richiusi applicando ulteriori strati di carta. Per quanto riguarda l'applicazione della carta e della colla, la cosa migliore è comportarsi come seque: si prende e si applica la colla con le dita delle mani, poi si stende per bene uno strato di carta di giornale con le dita umide di colla, possibilmente evitando di lasciare bolle e pieghe. Fatto questo, si ricomincia con un nuovo strato. Si badi bene di non inumidire troppo la carta, ma anche di non usare troppo poca colla.

Attenzione: le mani umide di colla non devono essere lavate nel lavandino! C'è infatti il ri-

schio di ostruire lo scarico. È meglio dire alle allieve e agli allievi di asciugarsi le mani con la carta di giornale e di lavare sotto il rubinetto solo quel che resta. Infine: la forma grezza ottenuta con il lavoro appena descritto deve essere lasciata asciugare prima di procedere con il lavoro.

#### Secondo blocco da due ore



È il momento di lavorare ai dettagli della testa: vanno migliorati i contorni bocca, occhi e naso (fig. 6). Per far questo, bisogna predisporre dei pezzi di carta sempre più piccoli. Vanno inoltre realizzate le orecchie (fig. 7). Per fare un orecchio. si prende un pezzo abbastanza grande di carta di giornale e gli si applica sopra della colla, poi lo si piega fino a farlo diventare un foglio un po' spesso, grande il doppio di un orecchio. A questo punto si piegano più volte i bordi verso quello che sarà l'interno dell'orecchio.

di modo che quest'ultimo risulti più compatto ai lati.

Con piccoli pezzi di carta si unisce infine l'orecchio alla testa. Anche in questo caso bisogna lasciar asciugare bene tutto (fig. 8).



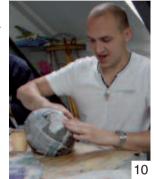
#### Terzo blocco da due ore

Adesso è possibile dipingere le facce, ormai asciutte. La cosa migliore è farlo con colori ad acqua (fig. 9). Poi bisogna sempre lasciar asciugare tutto per bene.

Una caratteristica dei colori ad acqua è che tornano liquidi quando si stende

un nuovo strato di colore sul

precedente, il che conferisce un bel "movimento" alla colorazione. Inoltre tali colori non coprono completamente lo sfondo. Dal momento che come supporto viene utilizzata carta di giornale, le teste risultano in questo modo più "vive".



Variante: invece di dipingere la testa, realizzare l'ultimo strato con pezzi di giornale colorati (fig. 10).

#### Ouarto blocco da due ore

La nuova consegna è ora la seguente: "Presenta la tua testa e scrivi qual-

cosa su di lei!".



Per prima cosa le allieve e gli allievi vengono fotografati con le teste che hanno realizzato (fig. 11).

Le allieve e gli allievi possono scegliere liberamente come mettersi in posa con la maschera. Le foto vengono poi mostrate loro al computer.



Dopo la foto, l'insegnante chiede alle allieve e agli allievi di scrivere qualcosa riguardo alla testa che hanno realizzato. Nello svolgimento di questo lavoro, la testa non deve giacere riversa sul tavolo, ma venire sistemata su un supporto (magari realizzato in laboratorio) posto di fronte a chi scrive, in modo tale da rappresentare un vero e proprio

interlocutore con il quale immaginare una comunicazione (fig. 12). Alla fine, tutti devono trascrivere al computer il proprio testo e aggiungerlo alla foto che li ritrae con la testa che hanno fatto.





Variante: l'insegnante raccoglie i testi scritti a mano e li trascrive lui stesso al computer, poi li aggiunge alle foto, stampa il tutto e consegna alle allieve e agli allievi i loro lavori nel corso dell'ora successiva. A guesto punto, uno alla volta, tutti leggono il proprio testo.

La presentazione pubblica: le opere d'arte create dalle allieve e dagli allievi nel corso del progetto non dovrebbero restare confinate al contesto classe, ma presentate al pubblico, in modo che possano essere osservate, apprezzate e anche lodate e che stimolino la discussione e l'incontro tra le persone (fig. 13). La presentazione delle opere potrebbe av-

venire nell'aula magna della scuola o nella sala professori, ma anche in un luogo pubblico aperto a tutti, come una biblioteca cittadina (fig. 14), l'atrio di una banca ecc.

# 2. Lo sviluppo dell'identità attraverso l'avvicinamento a temi religiosi

Dopo un inquadramento della questione da un punto di vista religioso, daremo delle informazioni sugli obiettivi (competenze) da raggiungere e sui materiali da utilizzare, nonché alcuni suggerimenti operativi.

# 2.1. Identità e religione

Molti testi iniziano con la domanda: "Qual è lo scopo della nostra esistenza sulla terra?". Si tratta di una questione decisiva per l'identità di una persona. Guardando ai moderni concetti di identità, emerge un quadro caratterizzato da diversità, pluriprospetticità, profondità esistenziale e problematicità. Un avvicinamento alla questione dell'identità dal punto di vista religioso rafforza l'Io nel confronto con le diverse possibilità offerte dalla vita, poi nell'andare in-

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Cfr. Ziebertz H.G., Wozu religiöses Lernen? Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung, in: HILGER G. - LEIMGRUBER S. - ZIEBERTZ H.G., Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, Kösel-Verlag, München 2010, pp. 142-154, 152 sq.

contro alla realtà e infine nella tematizzazione della tensione tra desiderio e realtà o, detto altrimenti, mostrandogli come, nella concezione cristiana, la vita terrena trovi la sua realizzazione in una prospettiva di compimento celeste (cfr. Gv. 10,10). Per i credenti la pienezza della vita è in Dio e solo Dio può concederla. Se oggi si intende l'identità umana come un qualcosa di continuamente e necessariamente in evoluzione, qualcosa di processuale e frammentario, ciò non vale per il Dio della Bibbia che si presenta agli uomini come identità ("Io sono, colui che è", Es. 3,14). Un'identità che può essere partecipata dai credenti. Da Dio i credenti traggono la forza per confrontarsi con i problemi, i dispiaceri e le ferite della propria esistenza. E soprattutto: nei casi più felici essi ricevono non solo la forza per affrontare l'incompiutezza, ma anche per riconciliarsi con essa. Nella tradizione cristiana si possono rintracciare molti esempi di questo, diversi dei quali raccontati già nella Bibbia. In questa sede utilizziamo il Salmo 139, che affrontiamo con la classe in modo creativo.

### 2.2. Obiettivi/competenze

Si cerca di raggiungere diversi obiettivi/competenze:

- le allieve e gli allievi possono riflettere sulle opere che hanno creato,
- le allieve e gli allievi possono per una volta leggere i processi umani di costruzione dell'identità attraverso una prospettiva credente e in questo modo riconoscere come per i credenti Dio ami ogni uomo e ogni donna così come esso è.

#### 2.3. Materiali/media necessari

Testo del Salmo 139, 1-17 nella traduzione della Buona Novella<sup>6</sup>.

1 ... Signore, tu mi scruti e mi conosci, 2 Tu conosci quando mi siedo e quando mi alzo, intendi da lontano i miei pensieri, 3 Osservi il mio cammino e il mio riposo, ti sono note tutte le mie vie. 4 La mia parola non è ancora sulla lingua ed ecco, Signore, già la conosci tutta. 5 Alle spalle e di fronte mi circondi e poni su di me la tua mano. 6 Meravigliosa per me la tua conoscenza, troppo alta, per me inaccessibile. 7 Dove andare lontano dal tuo spirito? Dove fuggire dalla tua presenza? 8 Se salgo in cielo, là tu sei; se scendo negli inferi, eccoti. 9 Se prendo le ali dell'aurora per abitare all'estremità del mare, 10 anche là mi guida la tua mano

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Cfr. RIEGGER M., Formen didaktischen und methodischen Handelns, Katholische Akademie Domschule, Würzburg 2012.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> L'autore indica qui una pagina internet in lingua tedesca, dove è possibile reperire il testo suggerito: www.bibelserver.com/text/GNB/Psalm139. Per un equivalente in lingua italiana, si veda all'indirizzo: http://www.gliscritti.it/dchiesa/bibbia\_cei08/at23-libro\_dei\_salmi.htm#cap\_libro\_dei\_salmi\_139. Ringrazio Giuseppe Tacconi, professore dell'Università degli Studi di Verona, per la preziosa segnalazione, n.d.T.

e mi afferra la tua destra. 11 Se dico: «Almeno le tenebre mi avvolgano e la luce intorno a me sia notte», 12 Nemmeno le tenebre per te sono tenebre e la notte è luminosa come il giorno; per te le tene-bre sono come luce.

13 Sei tu che hai formato i miei reni e mi hai tessuto nel grembo di mia madre. 14 Io ti rendo grazie: hai fatto di me una meraviglia stupenda; meravigliose sono le tue opere, le riconosce pienamente l'anima mia. 15 Non ti erano nascoste le mie ossa quando venivo formato nel seqreto, ricamato nelle profondità della terra. 16 Ancora informe mi hanno visto i tuoi occhi; erano tutti scritti nel tuo libro i giorni che furono fissati guando ancora non ne esisteva uno. 17 Quanto profondi per me i tuoi pensieri, quanto grande il loro numero, o Dio! Salmo 139, 1-17

Salmo 139, 1-12. Versione con musica e immagini di www.e-water.net, per stimolare una forma di meditazione, una piccola quantità (un pugno) di creta per ogni ragazza e ragazzo.

### 2.4. Attuazione pratica

Per i cristiani, nonostante tutti i suoi errori e le sue debolezze, ogni uomo viene accettato da Dio (Padre) e da Gesù Cristo. Mentre la prima questione viene posta nel corso della lezione (fase 1), la seconda può essere proposta come integrazione (fase 2).

### Fase 1 (un'ora di lezione)

- Presentazione di ciò che l'uomo pensa di Dio secondo il Salmo 139,1-12. Aiutarsi con il sito www.e-water.net.
- Consegna: scambio di punti di vista in seduta plenaria su: 1) che cosa ti ha convinto? 2) che cosa hai trovato meno condivisibile? 3) che cosa potrebbe esserci nei versi successivi?
- L'insegnante legge i versi 13-17 facendo riascoltare la musica del sito www.e-water.net, senza però mostrare le immagini.

Preparazione: ogni allieva e ogni allievo ricevono una piccola quantità (un pugno) di creta, alla quale devono poi dare forma tenendo gli occhi chiusi. L'insegnante non dà nessuna indicazione su cosa fare. Le allieve e gli allievi devono semplicemente modellare l'argilla senza pensarci troppo, come quando si scarabocchia qualcosa su un foglio durante una telefonata o un'ora di lezione noiosa.

Consegna: "Ascolta la musica e le parole del Salmo e dai spazio ai tuoi pensieri. Riascolterai la musica di prima, ma questa volta senza immagini e senza testo, perché sarò io [l'insegnante] a leggerne uno, e cioè il seguito del Salmo, cioè i versi 13-17". Se necessario, ripetere la lettura.

Seque la *realizzazione*, da parte delle allieve e degli allievi, di una pagina in cui scrivono e/o disegnano qualcosa di commento all'affermazione: "Sei tu che hai formato i miei reni... Io ti rendo grazie: hai fatto di me una meraviglia stupenda; meravigliose sono le tue opere, le riconosce pienamente l'anima mia" (brani tratti dal Salmo 139).

Nel corso della discussione o durante la fase creativa, le allieve e gli allievi possono esprimere impressioni, emozioni e pensieri rispetto alla convinzione dei credenti che Dio li accetta ed ama così come sono.

#### Fase 2 (integrativa e/o alternativa)



Senza che l'insegnante avesse in alcun modo suggerito la cosa, le allieve e gli allievi lo hanno avvicinato chiedendogli il permesso di mettere sotto la Croce le teste che avevano fatto. E non si trattava di una croce qualsiasi, ma di una croce di cartapesta che loro stessi avevano realizzato (fig. 15). In questa sede non è possi-

bile spiegare nel dettaglio come fare questa croce. Il messaggio, che appare in tutta la sua evidenza è: per i cristiani, Gesù accoglie e accetta ciascuno così com'è, con i suoi errori, le sue debolezze e i suoi peccati.

# 3. Le presentazioni scritte delle allieve e degli allievi<sup>7</sup>

Qui di seguito vorremmo concentrarci maggiormente sulla produzione scritta delle allieve e degli allievi. Alcuni di questi testi verranno riportati integralmente, a titolo di esempio. Cominciamo con lo scritto già parzialmente citato all'inizio dell'articolo:

#### Il lato antipatico

Questa terribile maschera mi ricorda il mio lato antipatico, quello che mostravo in passato agli altri. Non volevo accettare questa cosa e mi sono fatto largo nella società a forza di prepotenze. Le cicatrici sulla maschera ricordano anche le ferite che mi portavo a casa la sera dopo ogni rissa. Purtroppo, fino a quando non sono diventato più grande e ho lentamente ripreso il controllo della situazione e bloccato il mio lato cattivo, ho spesso spezzato il cuore di mia madre e infranto la legge. Ora seguo un corso di formazione professionale per diventare operaio metalmeccanico e ho trovato la mia strada.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> I testi dei ragazzi, fedelmente riportati nell'articolo, contengono diverse approssimazioni linguistiche che non possono essere rese in italiano. Nella traduzione si è quindi optato per una versione il più possibile aderente ai contenuti, ma "aggiustata" dal punto di vista sintattico, grammaticale e, in minima parte, anche lessicale. N.d.T.

Ciò che racconto qui è solo una parte di quello che ho passato

Quando avevo dieci anni, abbiamo traslocato e siamo andati ad stare in un quartiere dove ho imparato a conoscere la vita, così come è veramente. Dopo un paio di mesi, con i miei nuovi amici, ho iniziato a fumare per essere "fico", poi ho iniziato a bere e a picchiare brutalmente qli altri. Crescevo e continuavo a comportarmi così. Avevo brutti voti e sono stato denunciato più volte. Ad un certo punto sono diventato ancora più aggressivo. Tutto mi annojava. Alla fine, sono quasi finito in carcere. Da quel momento, ho capito una cosa: se avessi ascoltato i miei genitori, non mi sarei mai ridotto così e avrei avuto una vita molto più felice. Ne ho fatte di tutti i colori e ciò che racconto qui è solo una parte di quello che ho passato... Mi piacerebbe essere un ragazzino e poter ricominciare da capo. La vita è dura... Al momento sto cercando di cambiare tutto e spero di poter iniziare una formazione professionale.

#### Un giorno o l'altro scappo

Il mio nome è Nadine G. e ho 17 anni. Ho fatto quattro anni di Grundschule<sup>8</sup>, cinque di Hauptschule<sup>9</sup>, più due di scuola professionale Benedikt-von-Nursia. Ho un diploma di Hauptschule. Mi piace quardare il calcio in tv e uscire con qli amici. La testa che ho fatto mi descrive come una persona che non è mai stata amata e che non ha mai potuto parlare dei suoi problemi con nessuno. È stato proprio questo che a un certo punto mi ha spinto ad entrare nel giro dei "Dark". Lì ho trovato una "nuova famiglia". Una famiglia che mi ha dato l'amore di cui avevo bisogno e anche persone con cui parlare dei miei problemi. In quel giro, tutti hanno dei problemi. Se non fossi entrata in quell'ambiente, mi sarei già suicidata da un pezzo. Non mi importava più niente di tutto quello che mi circondava. Volevo addirittura abbandonare la scuola. Semplicemente, dimenticare tutto. Spesso però era impossibile lasciarsi alle spalle tutti i problemi, e allora, visto che nessuno mi ascoltava, ho iniziato a ferirmi. Ancora oggi qualche volta penso al suicidio, ma poi penso a mia madre e mi chiedo: cosa farà senza di me? Che cosa penserà, se dovessi farlo sul serio? Se, a casa, mia madre e io dovessimo continuare a litigare, un giorno o l'altro scappo.

#### La ragazza sola

C'era una ragazza tutta sola al mondo. Non aveva nessuno che si prendesse cura di lei. Non aveva quasi amici a causa dei continui traslochi al seguito dei suoi genitori. Non aveva una vita facile. Doveva occuparsi di tutto. Per esempio, di quello che mangiava e di quello che beveva, della pulizia dell'appartamento, dei vestiti, della scuola e di stare al caldo. C'era solo un'ultima cosa soltanto che la sosteneva. Il pensiero di questa cosa la aiutava a non mollare. Pensava ogni giorno a questa cosa e tutto andava bene. Non aveva quasi tempo per cercarsi degli amici, perché ogni giorno aveva qualche nuovo problema da risolvere. Ma non le importava. All'apparenza era solo un po' schizzata, ma internamente era ferita e si sentiva una nullità. Non prendeva mai buoni voti. Adesso sì, perché studia molto di più. Non aveva mai fatto una bella esperienza, ma un giorno ha ricevuto qualcosa di molto bello, che è diventato la sua cosa più importante. Non si può quardare dentro le persone, ma osservandole è possibile intravedere come sono veramente.

- <sup>8</sup> La scuola elementare tedesca, della durata appunto di quattro anni. N.d.T.
- <sup>9</sup> Una scuola secondaria inferiore della durata di cinque anni e molto orientata alla trasmissione di competenze di tipo pratico. I diplomati di questa scuola proseguono in genere con una Formazione di tipo professionale. N.d.T.

#### Pinauini

Io ho fatto un pinguino, perché ho sempre voluto avere un pinguino. Dal momento che i pinguini vivono liberi in Antartide, non è possibile addomesticarli. E poi non ce n'è uno solo, ma migliaia. Trovo che siano molto "fichi", perché scivolano sempre sul ghiaccio e barcollano. Sogno sempre i pinguini. Se potessi, vivrei con i pinguini, ma è impossibile, perché soffrirei il freddo e sarebbe un bel problema. Ma una cosa la so: non smetterò mai di sognare i pinguini. Se fossi un pinguino, passerei la maggior parte del tempo a non far nulla con i miei compari e a organizzare gare di scivolata e balli sul ghiaccio. Se fossi un pinguino e avessi una ragazza, la vizierei continuamente con un buon massaggio e andrei a prendere il cibo per lei. Amo i pinguini e le ragazze.

#### Kazakistan - Germania

Allora, io vengo dal Kazakistan. In quel paese ho vissuto 14 anni. Poi ci siamo dovuti trasferire in Germania. In Kazakistan ho frequentato la scuola fino alla quarta. Ero un ottimo scolaro, poi però mi è passata la voglia di studiare, perché ho saputo che in due o tre anni sarei dovuto andare in Germania. A quel punto ho cominciato a fare solo casino. Ho iniziato a fumare e a bere. La scuola non mi sembrava importante. Finalmente, nel 2005, la mia famiglia si è trasferita in Germania. Naturalmente non avevo imparato il tedesco, perché ero troppo pigro. Vivere in Germania all'inizio è stato difficilissimo. Non capivo nulla. E naturalmente mia sorella e io siamo dovuti andare a scuola. Nella mia nuova classe era durissima, perché c'erano solo tedeschi. E anche lì non ho studiato, perché credevo che saremmo tornati in Kazakistan. Un anno più tardi ci siamo trasferiti nuovamente, ma ad Augsburg. Lì è stata ancora più dura, perché non c'erano neanche amici, nessuno che ci potesse aiutare. E anche qui, nuova scuola e... nuovo choc. Però mi hanno aiutato a iscrivermi alla scuola professionale Benedikt-von-Nursia. Qui ho avuto la possibilità di frequentare un anno di formazione professionale e ho deciso di cambiare: ho smesso di fumare e di bere. Adesso studio tutte le materie, perché voglio trovare un buon lavoro.

Non è questa la sede per un'analisi completa, metodica e scientifica di questi testi. Ci interessa solamente sottolineare alcuni punti.

In primo luogo ci colpiscono, talvolta fino alla commozione, le dolorose fratture contenute in molte biografie. Non sono proprio questi i ragazzi a cui andrebbero offerte delle occasioni per esprimere la propria sofferenza? E non potrebbero già queste occasioni sortire l'effetto di alleviare il loro trauma, e forse anche di guarirli?

Alcuni, poi, scrivono che la loro vita è cambiata in meglio solo dopo il loro arrivo in questa scuola. Anche se non tutti sono riusciti a "rimettere in sesto" completamente la propria vita, certo è che affermazioni del genere sono un segnale importante. Un segnale che deve spronarci a realizzare progetti di questo tipo e far sì che non si sottovalutino le possibilità di una Scuola professionale.

# 4. Riflessione: quali sono stati i risultati del progetto?

Il progetto ha consentito al docente di quadagnare, sul piano del lavoro manuale, una grande stima da parte delle allieve e degli allievi, poiché essi hanno potuto fare esperienza diretta della capacità del docente di gestire gli obiettivi creativi che erano stati prefissati. Le allieve e gli allievi meno vicini alla religione hanno finito per trasferire tale credibilità, per così dire, "profana", in quanto legata a competenze pratiche, dal piano del "fare" a quello religioso, cosa che si è rivelata molto utile in non pochi frangenti. Particolarmente valida, in un'ottica di trasmissione del senso, è stata la partecipazione delle allieve e degli allievi all'atto della creazione artistica. Nel corso di questo processo creativo essi hanno rivelato vicende molto personali che altrimenti non avrebbero mai raccontato. La cosa è stata anche sicuramente facilitata dal fatto che dovevano esprimersi solamente in merito alla faccia che loro stessi avevano creato e dipinto, e dunque potevano scegliere liberamente che cosa dire e che cosa tacere. In guesto modo è stato anche possibile instaurare una comunicazione che andasse oltre il piano cognitivo. Attraverso le iniziative realizzate nella sala professori, in altre parti della scuola e in spazi pubblici come la biblioteca cittadina, l'insegnamento della religione e la nostra Scuola professionale hanno avuto un impatto molto positivo, che ha poi finito per dare più forza e visibilità ad ambedue queste realtà. Per la Scuola e per le allieve e gli allievi il progetto ha rappresentato un'occasione per riflettere sul proprio passato, sulla propria situazione attuale e qualche volta sul proprio futuro. Dovendo mettere per iscritto alcune riflessioni sulla loro vita e dovendole poi rileggere più volte, le allieve e gli allievi hanno dovuto ragionare con attenzione sugli accadimenti che hanno contrassegnato il loro percorso. Nella rappresentazione che ne risultava, entravano continuamente anche parti reali o desiderate della loro personalità. Hanno sempre sistemato le foto e le teste con grande attenzione ed erano pieni di orgoglio e felicità guando hanno presentato le loro creazioni nell'ambito della festa scolastica di fine anno e in parte, anche quando si è trattato di mostrarle in altre Scuole o Istituzioni pubbliche. All'interno del gruppo classe, alcuni hanno scoperto cose dei loro compagni che in precedenza non avevano mai notato. Osservando le facce realizzate, tutti potevano percepire chiaramente la personalità e l'unicità di ogni componente del gruppo. Molto interessante è stato anche osservare come i lavori venissero considerati con grande rispetto da parte di tutti i compagni. Nel complesso, le allieve e gli allievi hanno capito di valere l'attenzione degli altri e acquisito fiducia nelle proprie capacità. Si tratta di un primo passo per poter trattare nell'ambito dell'insegnamento della religione la figura umana così come è vista dal cristianesimo. Le allieve e gli allievi apprendono che ogni uomo viene accolto ed accettato così come è e che egli è "più di una faccia".

Traduzione di Elia Morandi

# Per una nuova governance della IeFP

GIULIO M. SALERNO

Il tema della nuova governance della IeFP viene individuato approfondendo quattro questioni. Innanzitutto si offre al lettore uno sguardo sui principi costituzionali relativi alla IeFP. Si passa, poi, a riflettere sul ruolo "primo" e "ultimo" dello Stato nei confronti della IeFP. Un passaggio obbligato è la geopardizzazione della IeFP: un'evidente violazione dei principi costituzionali. L'articolo conclude avanzando, come ipotesi di lavoro, rimedi e possibili soluzioni.

# 1. Uno sguardo sui principi costituzionali relativi alla IeFP

L'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) ha una lunga storia alle spalle, ma dal punto di vista costituzionale è stata riconosciuta soltanto a partire dal 2001, con l'approvazione della riforma del Titolo V della seconda Parte della Costituzione (Legge cost. n. 3 del 2001). Tale riconoscimento identitario è avvenuto con due particolari modalità: per sottrazione e per attribuzione di competenza. Per sottrazione, nel senso che il settore ordinamentale della IeFP è stato ricavato da quello più ampio dell'istruzione; e per attribuzione di competenza, nel senso che la IeFP è stata attribuita alla competenza – legislativa e conseguentemente amministrativa – delle Regioni. Ciò è avvenuto con un semplice ma importantissimo tratto di penna, nella parte in cui nel nuovo art. 117, comma 3, della Costituzione, dopo aver riconosciuto che l'istruzione rientra tra le materie di competenza concorrente delle Regioni (essendo quindi riservata allo Stato la determinazione legislativa dei principi fondamentali), si è precisato che dalla materia dell'istruzione deve farsi "esclusione dell'istruzione e della formazione professionale". In tal modo, sulla base del principio costituzio-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Ordinario di Istituzioni di diritto pubblico presso l'Università di Macerata.

nale per cui ciò che non è attribuito espressamente alla competenza dello Stato è di competenza residuale regionale (cfr. art. 117, comma 4, Cost.), la IeFP è stata direttamente assegnata alla competenza legislativa della Regione, a differenza dell'istruzione per così dire restante, quella cioè scolastica.

Tali scaturigini hanno comportato consequenze di grande rilievo, alcune senz'altro considerabili positivamente, altre meno. La distinzione tra istruzione scolastica e IeFP, e la contemporanea attribuzione alla competenza propria delle Regioni – effetti immediati e diretti delle innovazioni costituzionali cui si è adesso accennato - hanno reso evidente quell'irresistibile autonomia funzionale ed organizzativa della logica formativa che da lungo tempo l'istruzione professionalizzante reclamava, affermando nello stesso tempo la sua propria originalità e la medesima dignità rispetto all'istruzione scolastica.

A questi principi costituzionali la Legge n. 53 del 2003 sul Sistema nazionale di Istruzione e Formazione ha dato prima e fondamentale attuazione. I successivi svolgimenti legislativi determinatisi in sede statale e i consequenti accordi e intese sanciti tra Stato e Regioni, se in parte hanno indebolito tale impostazione – soprattutto nel momento in cui si è consentito l'intervento cosiddetto sussidiario degli Istituti Professionali di Stato – hanno affrontato con non poche difficoltà, alcuni rallentamenti e indietreggiamenti, e qualche improvvisa accelerazione, le numerose questioni collegate all'implementazione di un sistema nazionale di IeFP intrinsecamente articolato in realtà regionali molto diverse l'una dall'altra. In definitiva, volendo trarre un bilancio di quanto avvenuto dal 2001 ad oggi, si è voluto consentire la coesistenza di differenziati sistemi regionali di IeFP ove realizzare impostazioni e visioni politicamente e ideologicamente differenziate, se non addirittura opposte, in ordine all'offerta educativa pubblica nel suo complesso, alla presenza del privato sociale, al ruolo dell'istruzione professionalizzante e ai rapporti tra quest'ultima e i percorsi scolastici.

Tuttavia, va aggiunto che entrambi i settori ordinamentali dedicati alla funzione formativa dei giovani, cioè scuola e IeFP, sono equalmente assoggettati ai "principi generali dell'istruzione" stabiliti dalla legge dello Stato ai sensi dell'art. 117, comma 2, lett. n della Costituzione. Insomma, deve riconoscersi che il comune "cappello" costituito dall'istruzione – cui appartengono sia la scuola che la IeFP – ha determinato un vincolo ordinamentale di inestricabile collegamento dell'IeFP anche con lo Stato e di cui il costante riferimento della IeFP agli apparati ministeriali dell'istruzione è immediato, palese e inevitabile riscontro. Come qui vedremo meglio, lo Stato agisce, anzi deve agire, quale autorità "prima" di definizione dei principi legislativi essenziali di ciascun sistema formativo e comuni ad entrambi, e quale autorità "ultima" di garanzia dell'attuazione e del funzionamento dell'istruzione complessivamente intesa; dunque

a fini di salvaguardia della corretta ed efficiente applicazione dei principi costituzionali e legislativi che guidano entrambi i settori, scuola e IeFP, egualmente e paritariamente componenti dell'ambito ordinamentale dell'istruzione.

# 2. Il ruolo "primo" e "ultimo" dello Stato nei confronti della IeFP

Innanzitutto, infatti, deve riconoscersi che anche nella IeFP, proprio in quanto materia rientrante nell'istruzione ai sensi dell'art. 117, comma 3, Cost., sono in giuoco diritti civili di rilevanza costituzionale quali, ad esempio, il diritto all'istruzione da parte dei discenti, la libertà di insegnamento da parte dei docenti, il diritto di istituire "istituti di educazione" da parte di enti e privati, la pari libertà degli iscritti alle istituzioni private che chiedono un trattamento paritario (tutti diritti che sono garantiti dall'art. 33 Cost.), così come il diritto di libero accesso alle istituzioni educative, il diritto di usufruire dell'istruzione obbligatoria gratuita, il diritto di accedere ai gradi più alti degli studi, il diritto di accedere a prestazioni pubbliche - "borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze che devono essere attribuite per concorso" – che vanno apprestate ed eroqate dalla "Repubblica", cioè dal complesso delle pubbliche amministrazioni rispettivamente competenti (diritti garantiti dall'art. 34 Cost.). Si tratta, dunque, di diritti individuali e collettivi, espressivi di garanzie di libertà e di socialità, che vanno assicurati nell'ambito della IeFP sull'intero territorio nazionale ai sensi dell'art. 117, comma 2, lett. m. Cost., e rispetto ai quali, pertanto, spetta allo Stato la "determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili".

Insomma, la riforma costituzionale del 2001 ha prodotto la pariordinazione tra l'istruzione scolastica e la IeFP nell'ambito del comune settore dell'istruzione, nel senso che ha comportato l'accostamento e l'inserzione della IeFP, al pari della scuola, rispetto a tutte quelle disposizioni costituzionali che disciplinano le attività educative allorquando, in tali attività, si congiungono profili di istruzione e profili di formazione professionalizzante. Più esattamente, prima della riforma costituzionale del 2001 la disciplina della Formazione Professionale era per lo più ristretta al settore della formazione e dell'elevazione professionale dei lavoratori, ai sensi dell'art. 35, comma 2, Cost., e dunque collegata agli aspetti formativi attinenti al mondo del lavoro e direttamente dipendente dalle esigenze, dalle istanze e dai bisogni presenti nei rapporti economici. Invece, dal 2001 la IeFP ha acquisito lo specifico riconoscimento costituzionale di attività propriamente e direttamente riconducibile all'ambito della "istruzione" al pari della scuola alla quale, viceversa, la Costituzione originariamente

riconosceva una sorta di sostanziale esclusività nell'ambito delle attività formative degli adolescenti.

Insomma, a partire dal 2001, gli artt. 33 e 34 Cost. vanno riletti e reinterpretati in stretta connessione con la nuova e più ampia configurazione della materia della "istruzione" risultante dall'inserimento, all'interno di quest'ultima, della IeFP considerata come quello specifico ambito dell'istruzione che è riservato alla competenza "propria" – e non soltanto concorrente – delle Regioni. In questo modo, può concludersi, la IeFP è entrata di pieno diritto nell'ambito dei "rapporti etico-sociali" disciplinati nel Titolo II della Prima parte della Costituzione.

Ma gli effetti dell'inserzione della IeFP nell'ambito dell'istruzione e l'eguiparazione dell'IeFP alla scuola nell'adempimento della funzione educativa rivolta ai giovani, là dove e nella misura in cui essa si colleghi all'istruzione professionalizzante, non sono limitati a quanto adesso sintetizzato. Infatti, va rilevato che allo Stato non soltanto spetta definire, come detto sopra, "i livelli essenziali delle prestazioni" relativi, come si è appena visto, sia alla scuola che alla IeFP, ma deve pure intervenire quando i diritti civili e sociali di rilevanza costituzionale siano messi in pericolo dall'inazione degli enti di decentramento territoriali cui spettano ordinariamente le funzioni pubbliche relative alla IeFP. Infatti, l'art. 120, comma 2, Cost. prevede, tra l'altro, che "il Governo può sostituirsi a organi delle Regioni, delle Città metropolitane, delle Province e dei Comuni (...) quando lo richiedono la tutela dell'unità giuridica (...) e in particolare la tutela dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali, prescindendo dai confini territoriali dei governi locali".

Ciò significa che la Costituzione, se da un parte è stata modificata a partire dal 2001 nel senso dell'accresciuto decentramento istituzionale, dall'altra è stata integrata attribuendo al Governo centrale una competenza specifica, quella di sostituirsi agli enti decentrati qualora sia necessario mantenere l'"unità giuridica" della Repubblica, ossia quell'essenziale parità di condizione giuridica tra i consociati, senza la quale verrebbe meno l'unitarietà dello Stato, assicurando, in particolare, il rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni definiti, come già ricordato, con Leggi poste dallo stesso Stato – quando il comportamento degli enti decentrati non consente o addirittura pregiudica il predetto rispetto, a causa di un esercizio insufficiente o scorretto dei relativi poteri. Nel caso della IeFP, che è qui alla nostra attenzione, l'esercizio della competenza legislativa e amministrativa delle Regioni, particolarmente garantita e rafforzata dalla precisazione posta nel sopra richiamato art. 117, comma 3, Cost., costituisce un anello indispensabile per l'effettivo funzionamento della IEFP: senza norme legislative appositamente predisposte da ciascuna Regione il sistema della IeFP delineato nei principi essenziali dalle norme statali, infatti, è concretamente irrealizzabile; senza un idoneo apparato amministrativo regionale che dia attuazione alle discipline legislative – sia quelle statali di principio, sia, consequentemente, quelle regionali – nessun percorso di IeFP può essere attivato. In definitiva, senza il concorso idoneo e congruente di entrambe le competenze regionali – sia sul versante della legislazione che su quello dell'amministrazione – la IeFP rimane lettera morta, l'unità giuridica tra i cittadini si spezza irrimediabilmente, il livello essenziale delle prestazioni - definito dalle norme statali - è definitivamente compromesso. La Costituzione offre allora una soluzione, il potere sostitutivo del Governo della Repubblica, che può apparire assai drastica, ma che non è un'arbitraria invasione di competenza, né un'usurpazione. In ogni ordinamento costituzionale anche a forte decentramento istituzionale, non può non essere consentito al potere centrale l'intervento suppletivo nei confronti dei poteri autonomistici al fine di ristabilire il corretto esercizio delle competenze quando siano in discussione profili, aspetti, interessi direttamente ed immediatamente inerenti alla tutela dei diritti costituzionali, individuali e collettivi, e in particolare quando sia in giuoco quella minima ed essenziale unitarietà del sistema decisionale pubblico senza la guale si comprometterebbe gravemente – se non irrimediabilmente – il senso stesso di appartenenza dei cittadini al medesimo Stato.

# 3. La geopardizzazione della IeFP: un'evidente violazione dei principi costituzionali

Tutto ciò considerato, allora, appare davvero in contraddizione con il quadro dei principi costituzionale la condizione giuridica degli adolescenti, dei giovani e delle relative famiglie che vivono e risiedono in quelle Regioni ove, a differenza di altre, manca la normativa legislativa necessaria per consentire lo svolgimento a regime dei percorsi di IeFP, o dove non viene predisposta l'attuazione amministrativa indispensabile per consentire di usufruire della IeFP, ovvero, ancora, non vengono appostate le risorse finanziarie nelle corrispondenti voci di bilancio, sicché risulta impossibile l'attivazione del percorsi di IeFP. L'approntamento dei percorsi educativi della IeFP, in altri termini, non è espressione di una mera discrezionalità politica rimessa alla libera scelta delle Regioni; ben diversamente, è adempimento di una funzione pubblica rimessa per Costituzione alla competenza regionale nel rispetto di principi generali stabiliti dalla Stato al quale compete la salvaquardia del relativo rispetto. La mancanza della IeFP in tutto il territorio nazionale non è soltanto una perdita secca per la nostra collettività, per il compiuto sviluppo formativo dei giovani, per la predisposizione delle professionalità richieste dal mondo del lavoro; è, dal punto di vista gui in considerazione, una palese e grave violazione dei diritti costituzionalmente previsti e garantiti a tutti i giovani che intendono assolvere, come riconosciuto espressamente dalla Legge dello Stato, l'obbligo di Istruzione ed esercitare il diritto-dovere di Istruzione e Formazione per il tramite di percorsi educativi che siano strettamente coniugati con la formazione professionalizzante. Questo è ormai a tutti gli effetti un diritto civile da garantire in modo equale su tutto il territorio nazionale, che non può essere negato sulla base di scelte discrezionali dei livelli di governo regionali: là dove ciò si verifichi, si configura un assetto giuridico contrario ai principi costituzionali.

Parimenti, appare intollerabile, qiuridicamente e soprattutto costituzionalmente, una condizione di palese differenziazione, se non di assoluto squilibrio, tra i sistemi di IeFP predisposti concretamente nelle Regioni che ne consentono lo svolgimento. Quanti e quali siano i "modelli" di IeFP effettivamente sussistenti, è tema di approfondite e complesse analisi di cui solo gli esperti del settore sono pienamente consapevoli. Quale sia la distanza, se non la contrapposizione tra i modelli regionali di IeFP sussistenti in prassi – perché così legificati e amministrati dalle singole Regioni – e il sistema nazionale di Istruzione e Formazione come è stato delineato dalle normative statali di principio, è un dato di fatto noto a tutti. Eppure, gli adolescenti, i giovani e le relative famiglie si trovano di fronte ad un ginepraio di differenziate modalità e condizioni di accesso, frequenza, assolvimento e riconoscimento dei percorsi di IeFP, tutte praticamente diverse da Regione a Regione. Le formule più varie escogitate da livello regionale per non dare luogo ad una vera IeFP distinta, autonoma e pariordinata rispetto ai percorsi di istruzione scolastica (i bienni integrati, il primo anno obbligatorio nella scuola, e così via) costituiscono certo l'esempio più eclatante della nostra fantasia istituzionale, ma sono tutti palesemente incostituzionali. In qualche occasione la Corte costituzionale ha avuto la possibilità di dichiararlo a chiare lettere (come ad esempio nel caso della sent. n. 309 del 2010 nei confronti di una legge della Regione Toscana). Ma nella guasi totalità dei casi, il Governo non ha impugnato – nei ristretti termini che gli sono consentiti dalle procedure di giustizia costituzionale – le Leggi regionali, che così hanno dato luogo a modalità attuative della IeFP che devono ritenersi costituzionalmente invalide e che, tuttavia, rimangono efficaci e dunque giuridicamente cogenti sin guando non ne sarà accertata l'incostituzionalità da parte della Corte costituzionale.

E ancora l'intervento cosiddetto "sussidiario" degli Istituti Professionali di Stato - ma in realtà in sostituzione delle istituzioni formative riconosciute come tali dai singoli ordinamenti regionali – avviene, in via generale, secondo un regime stabilito non con norme di Legge, ma con regolamento e sulla base di un accordo raggiunto in sede di Conferenza unificata tra lo Stato e gli Enti del decentramento territoriale e, dunque, in spregio al principio di legalità su cui deve

fondarsi l'attività amministrativa. Del resto l'intervento dei Professionali di Stato potrebbe essere ritenuto legittimamente "sussidiario" solo se attivato dallo Stato in via temporaneamente sostitutiva rispetto all'oggettiva mancanza dei percorsi regionali di IeFP e per assicurare i livelli essenziali delle prestazioni. Al contrario, si tratta di un intervento permanentemente sostitutivo dei percorsi di IeFP di competenza regionale e che viene attivato per decisione autonoma delle stesse Regioni che illegittimamente rinunciano all'attivazione dei loro percorsi. Talora, poi, a livello regionale, l'applicazione del regime cosiddetto sussidiario è decisa soltanto sulla base di decisioni assunte non in via legislativa, ma addirittura con atti meramente amministrativi. Ancora, può segnalarsi che l'erogazione di risorse finanziarie da parte delle Regioni per lo svolgimento di attività connesse alla IeFP a favore delle istituzioni scolastiche statali, si pone in violazione del principio costituzionale, tante volte ribadito dalla Corte costituzionale, che proibisce a ciascun livello di governo di destinare le proprie risorse finanziarie per lo svolgimento di attività poste in essere da soggetti o istituzioni appartenenti ad altri livelli di governo, e ciò in base al principio di autonomia finanziaria di ciascun ente territoriale sancito dall'art. 119 Cost. La confusione e la sovrapposizione dei ruoli altera ulteriormente il quadro attuativo della IeFP, determinando una condizione di palese difformità rispetto ai principi costituzionali.

La geopardizzazione del sistema nazionale di IeFP, che nei fatti si presenta frazionato tra una molteplicità di differenziati – e talora inesistenti – sistemi regionali, ha prodotto una condizione di disarticolazione che non appare più tollerabile a fronte del rispetto dei principi di "unità" del sistema educativo nazionale di Istruzione e Formazione, principi che la Costituzione garantisce proprio nel momento stesso in cui assegna allo Stato una pluralità di compiti e funzioni che assumono le seguenti finalità complessivamente unificanti: definire i principi generali in materia di Istruzione; intervenire nell'individuazione dei livelli essenziali delle prestazioni che devono essere garantiti dalle autorità regionali direttamente e primariamente competenti nell'erogazione dell'IeFP; provvedere sia all'effettivo rispetto del principio di unità del sistema nazionale di Istruzione e Formazione, che alla garanzia dei diritti costituzionali ad esso collegati sull'intero territorio nazionale, agendo in via sostitutiva in caso di inadempienza da parte dei livelli decentrati di governo.

# 4. Quali rimedi e quali possibili soluzioni?

Quali rimedi sono ipotizzabili e quali soluzioni si possono apprestare per affrontare una condizione di geopardizzazione della IeFP che rischia non solo di ostacolare e di precludere la positiva evoluzione di un settore formativo che, come dimostrano le analisi più recenti, dimostra di offrire percorsi educativi apprezzati dai giovani e dalla famiglie, ma anche di costituire quella premessa di fatto che possa condurre sino all'implosione del sistema nazionale di Istruzione e Formazione, per come quest'ultimo è stato definito a partire dalla riforma costituzionale del 2001 e dalla successiva Legge di attuazione n. 53 del 2003. La disarticolazione della IeFP, dunque, non è una condizione che le Regioni – neppure quelle che continuano a quardare con sufficienza o indifferenza alla IeFP dovrebbero considerare con favore; infatti, una grave inefficienza complessiva dell'istruzione professionalizzante potrebbe giustificare la richiesta di riforme così incisive sino al punto da indurre – pure inserendosi nella prospettiva di riforma del Titolo V di cui si parla insistentemente proprio in questi giorni – a proporre la riduzione o addirittura la cancellazione di quell'ampia sfera di autonomia che è stata riconosciuta alle Regioni con la revisione costituzionale del 2001. Il rischio da evitare, insomma, è quello di una controriforma che riporterebbe l'orologio indietro, non solo cancellando d'un colpo esperienze senz'altro positive, ma allontanandoci ancor di più dalla realizzazione di guel modello di connessione tra Istruzione e Formazione cui l'Europa costantemente ci sollecita.

Se allora, a nostro avviso, la risposta non può non orientarsi nella predisposizione di una più efficiente governance della IeFP che, nel rispetto delle autonomie regionali, assicuri una configurazione unitaria dei sistemi regionali, almeno tre strade andrebbero contemporaneamente sequite: completare la definizione delle norme statali che delineano dal centro l'assetto unitario della IeFP; fornire un quadro unitario e leggibile di tutte le regole sinora prodotte nelle varie sedi concertative tra lo Stato e le autonomie territoriali; procedere, là dove necessario, a quegli interventi sostitutivi indispensabili per supplire a gravi e palesi inadempienze o distorsioni applicative in sede regionale.

Innanzitutto, lo Stato deve assumersi per intero le proprie responsabilità nella definizione dei "principi generali" e, soprattutto, nella precisazione dei "livelli essenziali delle prestazioni" che devono essere assicurati a livello regionale. Il Decreto Legislativo n. 226 del 2005, elaborato in una fase per così dire primordiale della costruzione del sistema nazionale di Istruzione e Formazione, presenta pecche, lacune, imprecisioni e difetti: esso alterna roboanti affermazioni di principio a deboli prescrizioni di dettaglio. La riscrittura di guesto Decreto legislativo appare pertanto necessario, non solo perché in alcuni aspetti esso appare superato dalle scelte compiute dalla legislazione successiva (senza che tuttavia si sia proceduto al necessario coordinamento delle rispettive normative), ma anche perché in mancanza di una definizione consistentemente prescrittiva dei livelli essenziali delle prestazioni da garantire a livello regionale, non sarà possibile ottenere una governance sufficientemente unitaria del sistema della IeFP sull'intero territorio nazionale. Quella che appariva una scommessa nel 2005 – cioè la nascita di un sistema di IeFP che potesse affiancarsi alla scuola in posizione di parità nell'offerta formativa – ormai è una realtà sostenuta da numeri alquanto consistenti che esprimono, anzi, una tendenza sempre più favorevole. Tuttavia, la gracilità delle scelte istituzionali tuttora presenti al centro dell'ordinamento possono mettere a repentaglio quanto sinora fatto. A ciò occorre dunque porre rimedio.

Ancora, appare necessario intervenire anche a valle della determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni da garantire nelle singole Regioni, attivando un meccanismo corretto e affidabile di valutazione a livello centrale di quanto concretizzato in sede regionale. A tal proposito, l'art. 15, comma 4, del D.Lgs. n. 226 del 2005 prevede un apposito regolamento ministeriale per definire le modalità di accertamento dei livelli essenziali delle prestazioni da parte delle Regioni, regolamento da adottare ai sensi dell'art. 7, comma 1, lett. c della Legge n. 53 del 2003, per il quale tuttavia è necessaria l'intesa tra Stato e Regioni ai sensi del successivo comma 2.

Dobbiamo però chiederci se davvero sia necessaria tale intesa, dato che la Costituzione, come abbiamo visto, rimette allo Stato la competenza sui livelli essenziali delle prestazioni. Tale regolamento, come noto, non è stato adottato. La difficoltà di trovare l'intesa con le Regioni ha determinato nei fatti l'impossibilità di adottarlo, e conseguentemente non sono state stabilite quelle modalità oggettive, certe e neutrali per verificare il rispetto dei livelli essenziali. Dunque, se non si è riusciti a trovare l'intesa dopo tanto tempo, a nostro avviso nulla impedisce di modificare la Legge del 2003, sopprimendo la necessità dell'intesa tra Stato e Regioni che, come detto, non è costituzionalmente necessaria.

In tal modo, si potrebbe anche avviare il superamento di quei criteri, per molti aspetti imprecisi ed imprecisati, che tuttora presiedono alle variegate modalità regionali di accreditamento delle istituzioni formative. Attualmente tali criteri discendono da un decreto interministeriale del 29 novembre 2007, al quale è seguita l'intesa in sede di Conferenza tra Stato e Regioni del 20 marzo del 2008, intesa che è base di riferimento per le molteplici – e va aggiunto – più diverse normative regionali di attuazione. L'incertezza della normativa statale collocata alla base di questo fondamentale aspetto del regime della IeFP – normativa statale che, per di più, è collocata al livello normativo delle fonti secondarie, in palese violazione dell'art. 117, comma 2, lett. m che rimette tale compito alla Legge dello Stato – ha prodotto e produce notevole discrezionalità, se non addirittura consistente arbitrarietà, ai singoli modelli di accreditamento approntati a livello regionale, accrescendo così l'incertezza nella predisposizione dei percorsi di IeFP e differenziando ingiustificatamente non solo le condizioni di accesso delle istituzioni formative nelle diverse realtà regionali,

ma anche e consequentemente il livello essenziale delle prestazioni che è concretamente assicurato dalla disciplina effettivamente prescelta dalle Regioni.

In secondo luogo, va rilevato che le regole che disciplinano a livello centrale – e dunque con funzione sostanzialmente unificante rispetto ai singoli sistemi regionali – la materia della IeFP, appaiono per alcuni aspetti insufficienti, per altri aspetti sovrabbondanti e contraddittorie. Per di più, esse sono in gran parte – e più o meno propriamente – distribuite in numerosi atti che sono scaturiti da accordi o intese o pareri formulati in sede di Conferenza Stato-Regione o in sede di Conferenza Unificata; tali atti, inoltre, frequentemente sono stati formulati con modalità più "descrittive" che "prescrittive" e con formule aperte a molteplici modalità interpretative ed applicative, risultando così pericolosamente ambigui e forieri di eccessiva discrezionalità in sede attuativa.

All'interno di guesto ginepraio di atti assunti in via per lo più collaborativa tra lo Stato e gli Enti territoriali, non è facile districarsi né per gli organi competenti, né per le istituzioni formative, né tanto meno per coloro che intendono usufruire dell'offerta di IeFP. E, come noto, la scarsa conoscibilità delle regole, anche quando soltanto derivante dal loro frazionamento tra una pluralità di testi non opportunamente coordinati, è causa di inefficienza per l'apparato amministrativo destinato ad applicare una normativa "oscura" e sin troppo malleabile. A tal proposito, anzi, può ricordarsi che la Corte costituzionale ha recentemente sanzionato una legge mal scritta, proprio perché lesiva del principio costituzionale del buon andamento delle pubbliche amministrazioni sancito nell'art. 97 Cost. (cfr. sent. n. 70 del 2013).

Appare allora indispensabile che, mediante un'apposita autorizzazione o delega legislativa, il Parlamento conferisca al Governo il compito di riunire in un apposito testo unico le discipline che a vario titolo concernono la IeFP a livello centrale e dunque, a partire dalle norme legislative, andrebbero raccolte, sistematizzate e coordinate le numerose norme, regole, principi che sinora sono state adottate in materia di IeFP negli atti sinora approvati in via collaborativa nell'ambito della Conferenza Stato-Regioni e in quella Unificata; tra l'altro, come noto, tali atti non sono di facile reperibilità e non sono pubblicati nella Gazzetta Ufficiale. L'autorizzazione non dovrebbe poi limitarsi al solo coordinamento formale, ma dovrebbe consentire, tra l'altro, anche il riordino delle regole che si sono succedute nel tempo, l'eliminazione di quelle ormai superate e obsolete, e la corretta precisazione in termini prescrittivi dei principi di comportamento sinora delineati in via per lo più discorsiva. L'effetto giuridico sarebbe quello della legificazione di regole che attualmente sono state collocate in una pluralità di atti che, pur non costituendo fonti del diritto, hanno avuto la capacità di orientare cogentemente l'azione legislativa delle Regioni. Si perderebbe certamente qualcosa in termini di flessibilità, ma si quadagnerebbe molto

su quello della chiarezza e dell'univocità delle regole. Il testo unico della IeFP sarebbe, insomma, un passo indispensabile per conferire quell'unitarietà della regolazione che appare necessario conseguire per consentire una migliore e più efficiente *governance* a livello regionale. Quindi, anche le disarmonie e le contraddizioni presenti in vario modo a livello regionale sarebbero più facilmente individuabili e di conseguenza potrebbero essere più agevolmente corrette dallo stesso legislatore regionale.

Infine, deve notarsi che la condizione di inesistenza della IeFP in alcune Regioni, in ragione di volontà politiche contrarie alla predisposizione di un'offerta educativa alternativa alla scuola e congiunta all'istruzione professionalizzante, appare ormai una distorsione non più sopportabile rispetto alla tutela dell'unità giuridica che la Costituzione garantisce, e nello stesso tempo una lesione gravissima di diritti costituzionalmente rilevanti, che vanno assicurati su tutto il territorio nazionale. L'attivazione dell'art. 120, secondo comma, Cost. e consequentemente delle procedure previste dalla legge di attuazione (cfr. art. 8 della legge n. 131 del 2003), rientra nelle competenze e nelle responsabilità proprie del Governo, tanto più se si tratta anche di assicurare nell'ambito della IeFP la coerente ed efficiente allocazione di quelle risorse finanziarie che provengono dallo Stato proprio a tale scopo. Va aggiunto che l'art. 8, comma 1, Legge n. 131 del 2003, prevede anche la possibilità di esercitare il potere sostitutivo nei confronti degli atti normativi delle Regioni e degli Enti locali. Il potere in questione non dovrebbe essere considerato un'usurpazione delle competenze regionali, ma una temporanea sostituzione da parte dello Stato al fine di tutelare esigenze costituzionalmente prevalenti.

Da ultimo, può ricordarsi che di fronte all'inazione o allo scorretto esercizio legislativo delle competenze regionali, come noto, i cittadini hanno scarse possibilità di reazione, non potendo accedere direttamente alla Corte costituzionale; ma il recente esempio della dichiarazione di illegittimità costituzionale delle leggi elettorali sulla base di una semplice azione di accertamento (cfr. sent. n. 1 del 2014), deve fare riflettere i legislatori regionali.

# IeFP e successo formativo nella Federazione CNOS-FAP anno 2011/2012

DAVIDE MARIA MARCHIORO

Da diversi anni la Federazione CNOS-FAP conduce una rilevazione periodica allo scopo di monitorare la situazione dei qualificati nei propri CFP al momento dell'inserimento nel mondo del lavoro. La presente indagine coinvolge tutti gli allievi che hanno concluso i percorsi triennali di qualifica e di diploma quadriennale nell'anno formativo 2011-12 e si pone come obiettivo principale quello di individuare l'incidenza dei percorsi formativi di IeFP sull'inserimento lavorativo dei giovani qualificati dei Centri di Formazione Professionale della Federazione CNOS-FAP, sia in termini qualitativi che temporali. Per valutare il successo formativo degli ex-allievi, la metodologia di ricerca si basa sull'acquisizione di informazioni su base censuaria, rilevate su 2793 exallievi qualificatisi a giugno-luglio 2012, provenienti da 53 Centri del CNOS-FAP e suddivisi per settori di qualifica operativi in ciascun Centro. I dati raccolti sono stati analizzati inizialmente in termini descrittivi, allo scopo di fornire un quadro accurato delle modalità in cui ciascuna variabile si presentava all'interno del campione. Successivamente, attraverso l'utilizzo di analisi più complesse, si è cercato di stabilire se ed in che misura alcune variabili potessero influire su altre.

# **Premessa**

L'indagine, che complessivamente ha coinvolto 2793 soggetti, si è concentrata principalmente sulla raccolta di alcune importanti variabili, quali il genere, l'area geografica, il tipo di percorso formativo svolto, il livello di soddisfazione percepita relativa alla formazione ricevuta, la percezione di coerenza dello stage svolto durante la formazione professionale, ecc.

Ogni soggetto del campione è stato sottoposto ad un'intervista telefonica personalizzata, cui è seguita la somministrazione di una breve scheda, artico-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Docente IUSVE.

lata in una decina di domande, o item (già utilizzata nell'ultima indagine in materia condotta da Malizia e Pieroni nel 2010).

Gli item della scheda costituiscono le variabili della ricerca ed ogni categoria di risposta data dai soggetti è stata codificata attraverso un sistema che ne permettesse l'inserimento in un apposito database.

Per il trattamento informatizzato e l'elaborazione dei dati è stato utilizzato il pacchetto statistico IBM SPSS® (versione 21): un software modulare che permette la gestione di banche dati ed un'ampia tipologia di analisi statistiche.

L'analisi dei dati si è principalmente concentrata sulle sequenti dimensioni:

- Analisi generale dei dati di scenario.
- Statistiche descrittive dei dati anagrafici del campione e quadro sinottico in base alla collocazione territoriale ed ai comparti di riferimento.
- Posizionamento degli ex-allievi ad un anno dalla qualifica/diploma.
- Analisi descrittive all'interno del gruppo degli ex-allievi occupati: tipologie di occupazione, tipologia di contratti, coerenza dell'impiego svolto rispetto al percorso formativo intrapreso, tempo di inserimento lavorativo.
- Confronti multipli ed analisi specifiche: regressioni logistiche ordinali per testare l'incidenza di alcune variabili sull'attuale condizione occupazionale e sul successo formativo dei soggetti censiti.

I risultati delle analisi hanno permesso di formulare alcune ipotesi relative alla struttura del campione e alla modalità distributiva delle freguenze rilevate, identificando alcune linee di tendenza da cui ricavare importanti indicazioni.

# 1. Caratteristiche del campione

L'indagine è stata condotta su un campione di 2793 giovani, tutti gualificatisi nell'anno 2011/12 e provenienti da percorsi compresi nel Sistema di IeFP<sup>2</sup>. Le rilevazioni hanno interessato 53 Centri del CNOS-FAP, all'interno del territorio nazionale, con la consequente necessità di tener conto anche della variabilità dovuta alla Regione e, più in generale, all'area geografica in cui ha sede il CFP. Si ipotizza, infatti, che le peculiarità legate al territorio possano influire non solo sull'esperienza formativa, ma anche sulla possibilità o meno di continuare il percorso di studi, o di trovare un impiego.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Tali percorsi di studio, nati in seguito all'Accordo Stato-Regioni del 19 giugno 2003 (Legge n. 53/2003), sono destinati ai giovani di età compresa tra 14 e 17 anni e consentono, oltre alla scuola, di assolvere l'obbligo di istruzione fino ai 16 anni, unitamente al diritto-dovere per l'acquisizione di una qualifica entro il diciottesimo anno di età.

Complessivamente sono 13 le Regioni italiane interessate: 7 del Nord (Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Liguria, Lombardia, Piemonte, Valle d'Aosta, Veneto); 3 del Centro (Abruzzo, Lazio, Umbria); 3 del Sud (Puglia, Sardegna, Sicilia).

La tabella che segue rappresenta la distribuzione delle frequenze all'interno delle diverse Regioni.

Tabella 1 - Distribuzione delle frequenze all'interno delle categorie della variabile Regioni dei CFP

Regi	oni dei CFP	
REGIONI	Frequenza	Percentuale
Abruzzo	25	0,9
Emilia Romagna	105	3,8
Friuli Venezia Giulia	50	1,8
Lazio	214	7,7
Liguria	63	2,3
Lombardia	409	14,6
Piemonte	795	28,5
Puglia	21	0,8
Sardegna	47	1,7
Sicilia	434	15,5
Umbria	77	2,8
Valle d'Aosta	16	0,6
Veneto	537	19,2

Da una prima osservazione, si nota che i CFP da cui proviene la maggior parte dei soggetti intervistati hanno sede in Piemonte (28,5%), Veneto (19,2%), Sicilia (15,5%) e Lombardia (14,6%).

Per limitare la dispersione delle frequenze all'interno delle diverse regioni considerate, si è deciso di ricodificare la variabile *Regioni dei CFP*, introducendo una nuova variabile a tre categorie, che rappresentano le tre principali aree geografiche<sup>3</sup> (Nord-Ovest, Nord-Est, Centro e Mezzogiorno). Il grafico 2 riassume la distribuzione delle frequenze all'interno delle tre aree geografiche, indicando le relative percentuali.

Dei 2793 soggetti intervistati, solo 434 sono donne (15,5%). La disparità numerica legata alla variabile "Genere" è principalmente dovuta alla tipologia dei singoli comparti di riferimento: i settori "Riparazione di veicoli a motore", "Elettrico-elettronico", "Meccanico" ed "Energetico", che contano circa il 100% di uomini, sono infatti quelli che maggiormente incidono sulla numerosità

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Per le analisi condotte all'interno dei singoli settori di qualifica è stata comunque mantenuta la distinzione tra le diverse Regioni.

totale del campione (67,8%). Gli effetti di suddetta variabile su tali settori, di conseguenza, non possono essere considerati. Diversamente, in altri settori, quali ad esempio "Benessere", "Punto vendita", "Ristorazione" e "Grafico", la percentuale di donne è molto più alta, ovvero, rispettivamente: 95,7% in "Operatore del Benessere", 84,2% in "Punto vendita", 34,4% in "Ristorazione" e 26.5% nel settore "Grafico".

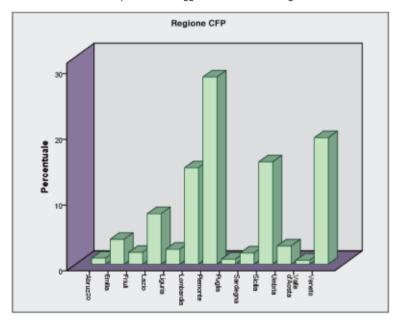
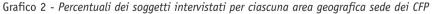
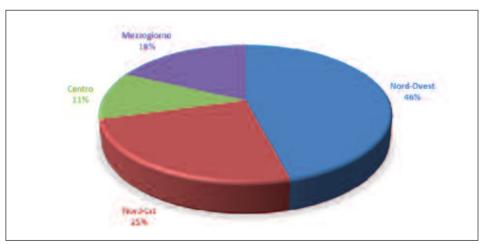


Grafico 1 - Frequenze dei soggetti intervistati e regioni dei CFP





Per quanto riguarda la variabile età, a prescindere dal settore considerato, la maggior parte degli ex-allievi intervistati si colloca tra i 18 e i 19 anni (62%). Il grafico 3 rappresenta il conteggio delle frequenze per ogni classe di età, all'interno delle rispettive collocazioni geografiche. In particolare, si osserva che il Centro Italia presenta una percentuale maggiore di soggetti che hanno 19 anni (40,1%), rispetto a quanto riscontrato invece nelle altre aree (rispettivamente: 26,7% al Nord-Ovest; 24,1% al Nord-Est e 25,4% al Mezzogiorno).

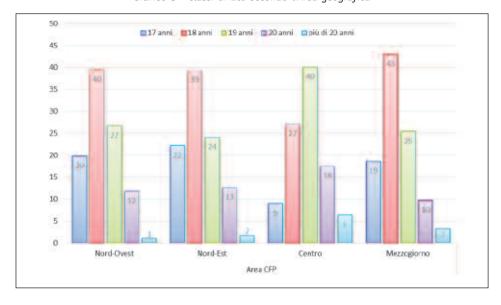


Grafico 3 - Classi di Età secondo l'Area geografica

In sintesi, dalle prime analisi effettuate, è emerso che:

- il campione è costituito prevalentemente da soggetti maschi (84,5%), di origine italiana (85,4%), residenti al Nord Italia (70,7%) e che hanno più di 17 anni (78,3%);
- circa il 62% degli ex-allievi si è iscritto ai CFP subito dopo la terza media, rimanendo quindi all'interno del medesimo corso fino ad ottenere la qualifica;
- tutti i soggetti intervistati hanno svolto uno stage, che, al 98% dei casi, si è rivelato essere coerente con la qualifica professionale ottenuta;
- il 91% dei soggetti intervistati ha ottenuto la Qualifica Professionale, mentre solo l'8,2% è in possesso del Diploma Professionale. Un gruppo ancor più ristretto (0,8%) riguarda invece quei giovani che, all'interno di un percorso in fase sperimentale, hanno ottenuto il Diploma di IP (Diploma di scuola secondaria sup. DPR n. 87/2010).

# 2. Posizionamento degli ex-allievi ad un anno dalla qualifica/diploma

Una delle prerogative del successo formativo è quella di garantire che tutti qli allievi siano messi nella condizione di realizzare la piena formazione della loro persona, sia che questa si esplichi attraverso la prosecuzione degli studi all'interno del sistema formativo o scolastico, sia che coincida con l'effettivo ingresso nel mondo del lavoro.

Ad un anno dalla qualifica, la situazione relativa al posizionamento degli ex-allievi rivela un quadro che, nonostante l'incedere della crisi globale, è decisamente incoraggiante: al momento dell'intervista, infatti, 1 giovane su 3 dichiara di aver trovato un impiego, mentre più del 40% continua a studiare e a formarsi all'interno del sistema scolastico o nella Formazione Professionale, I percorsi dei CFP sembrano quindi aver dato un contributo motivazionale non indifferente rispetto alla prosecuzione degli studi e/o della formazione.

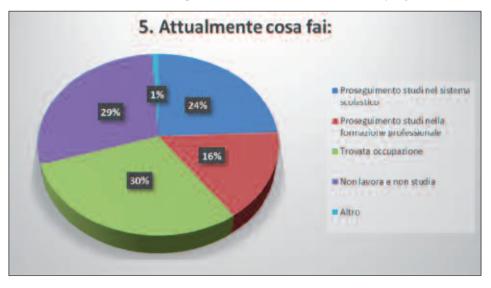


Grafico 4 - Situazione degli ex-allievi a distanza di un anno dalla qualifica

Risulta poi interessante soffermarsi sulla distribuzione delle freguenze all'interno dei diversi tipi di percorso di studio (annuale, biennale, triennale, ecc.), per osservare se la durata del percorso intrapreso possa avere un qualche legame con il successo formativo. Ad esempio, si osserva che il 78% dei giovani che hanno trovato un'occupazione provengono da percorsi triennali di formazione, mentre circa il 64% dei giovani che non lavorano e non studiano provengono da percorsi formativi annuali. Analogamente, anche la maggior parte dei giovani che deci-

dono di continuare il loro percorso formativo proviene da percorsi triennali: precisamente, provengono da percorsi triennali l'84,7% di coloro che hanno deciso di proseguire gli studi all'interno del sistema scolastico e ben l'88,2% di coloro che. invece, hanno deciso di proseguire gli studi nella Formazione Professionale. Ciò sembrerebbe suggerire l'idea che la durata in anni dei percorsi formativi, o più precisamente il tipo di percorso scelto, in generale incida positivamente sul successo formativo. Ad ogni modo, ci riserveremo di valutare statisticamente tale ipotesi in seguito, con analisi più precise ed approfondite, limitandoci, per ora, a considerare che i percorsi triennali hanno generalmente favorito in un considerevole numero di ex-allievi, da un lato il desiderio di formarsi ulteriormente, dall'altro la possibilità di entrare subito nel mondo del lavoro. Interrogati sulle scelte formative, la maggior parte dei giovani che hanno deciso di proseguire gli studi nel sistema scolastico, ha optato per gli Istituti Professionali (56,2%) e Tecnici (circa il 42%), mentre solo l'1,3% ha scelto altri percorsi. Tra coloro che, invece, hanno proseguito nella Formazione Professionale (440 ex-allievi, pari al 16% del totale), quasi il 74% ha deciso di iscriversi al IV anno della FP, il 24,8% ha optato per l'annuale di specializzazione, mentre poco più dell'1% ha scelto invece il percorso di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS). Sarà interessante verificare se, ad influenzare la decisione di continuare o meno nella formazione professionale, così come la scelta stessa del percorso formativo, abbiano contribuito variabili quali "Settore di qualifica", "Età", "Famiglia di origine" ed "Area geografica del CFP". Anche in guesto caso, dedicheremo un approfondimento nell'ultimo paragrafo, dedicato alle analisi specifiche.



Grafico 5 - Grafico a torta per l'analisi del successo formativo

Si sono rivelate interessanti anche le informazioni raccolte nel gruppo dei giovani che non lavorano e non studiano, ai quali è stato chiesto, durante l'intervista, cosa hanno fatto dopo aver ottenuto la Qualifica o il Diploma professionale. Di guesti, circa il 67% afferma di aver cercato lavoro senza successo, mentre il 14% risulta essere disoccupato, dopo aver lavorato per un periodo. Una percentuale analoga di giovani (circa il 14%), probabilmente più esigente relativamente al settore lavorativo, è in attesa di migliori opportunità. La percentuale di giovani che, al momento dell'intervista, stava freguentando un tiro-

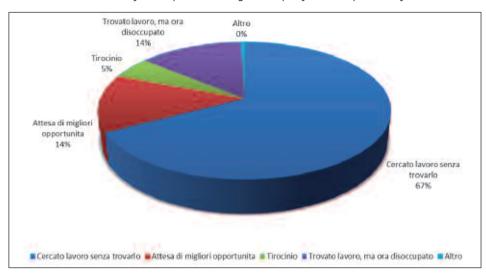
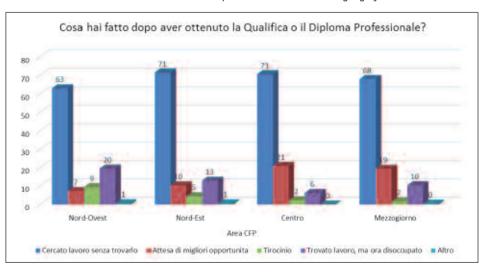


Grafico 6 - Cosa hai fatto dopo aver conseguito la qualifica o il Diploma Professionale?





cinio, si attestava intorno al 5%. Tali valori non cambiano di molto, anche tenendo conto delle aree geografiche di provenienza. In particolare, nel Centro e nel Mezzogiorno, le percentuali di giovani che sono in attesa di migliori opportunità sono maggiori rispetto alle altre due aree considerate (21% per il Centro e 19% per il Mezzogiorno). Più alte, invece, sono le percentuali di giovani che al Nord-Est e al Nord-Ovest sono disoccupate dopo aver trovato lavoro. I grafici 6 e 7 riassumono quanto appena detto.

## 3. Esiti occupazionali

Dai risultati emersi nell'indagine, l'esito occupazionale suggerisce una valutazione molto positiva dell'efficacia formativa dei CFP, specie se si considerano alcune importanti variabili, quali il tempo trascorso dalla qualifica all'assunzione, la coerenza dell'occupazione con il percorso formativo svolto e la stabilità lavorativa. Globalmente, il tasso di occupazione dei giovani qualificati si attesta, infatti, al 30% (si veda il grafico 5).

La situazione occupazionale, ad ogni modo, appare differenziata sia in relazione alla variabile di genere, sia per la dislocazione territoriale dei giovani intervistati.

Per quanto riguarda il genere, come già sottolineato, la disparità numerica non permette di trarre molte conclusioni. Tuttavia, si osserva comunque che non sempre il tasso di occupazione dimostra una prevalenza della componente maschile: al Nord-Ovest e al Mezzogiorno, infatti, la percentuale degli ex-allievi occupati è più alta tra le donne (34,2% nel Nord-Ovest e 37,8% nel Mezzogiorno, contro il 31,4% e il 21,4% degli uomini). La tabella 2 mostra dettagliatamente il quadro della condizione occupazionale secondo le variabili "Genere" ed "Area geografica".

" ed "Area geografica".	
Tabella 2 - Condizione occupazionale secondo l'Area geografica e il ge	enere (val. %)

		Condizione occupazionale degli ex-allievi					
		Proseguimento studi nel sistema scolastico	Proseguimento studi nella Formazione Professionale	Trovata occupazione	Non lavora e non studia	Altro	Totale
Femmina	Nord-Ovest Nord-Est Centro Mezzogiorno	12,8 51,4 30,4 4,9	19,8 4,2 4,3 15,9	34,2 12,5 26,1 37,8	30,0 29,2 34,8 41,5	3,1 2,8 4,3	100,0 100,0 100,0 100,0
Maschio	Nord-Ovest Nord-Est Centro Mezzogiomo	22,5 43,0 23,2 8,1	24,6 1,6 1,4 25,2	31,4 31,4 33,4 21,4	20,8 22,8 41,6 45,0	0,8 1,1 0,3 0,2	100,0 100,0 100,0 100,0

Rispetto al territorio, invece, si osserva un più alto tasso di occupazione a Nord rispetto a Sud, mentre non vi è grande differenza tra Nord e Centro. Tuttavia, il quadro appare molto diverso se si considera il tasso di disoccupazione ("non lavora e non studia"), che raggiunge livelli molto più alti a Sud e al Centro.

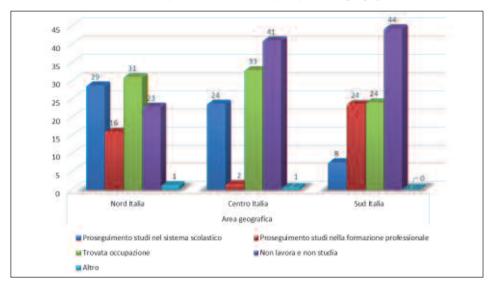


Grafico 8 - Occupazione secondo le 3 principali Aree geografiche

Tabella 3 - Distribuzione delle frequenze all'interno dei diversi settori di qualifica (val. %)

Settore di qualifica	
N = 2793	%
Riparazione veicoli a motore	13,5
Elettrico-elettronico	27,9
Grafico	12,4
Meccanico	22,4
Ristorazione	8,0
Benessere	8,4
Lavorazione artistica del legno	0,5
Agricoltura	0,6
Amministrazione	0,9
Punto vendita	0,7
Energia	4,0
Altro	0,7

Le differenze di genere e di dislocazione territoriale che sono state considerate, sono certamente legate anche al tipo di indirizzo professionale della formazione acquisita. Questa importante variabile, infatti, potrebbe condizionare fortemente l'esito occupazionale degli ex-allievi, partendo dal presupposto che alcuni settori partono avvantaggiati rispetto ad altri, soprattutto per quanto riquarda le opportunità lavorative offerte. Complessivamente, più della metà dei soggetti intervistati (63,8%) ha ottenuto la qualifica nei settori "Elettrico-elettronico" (27,9%), "Meccanico" (22,4%) e "Riparazione di veicoli a motore" (13,5%). Tra gli altri, inoltre, emergono i settori "Grafico" (12,4%), "Operatore del benessere" (8,4%) e della "Ristorazione" (8,0%).

In tabella 4 sono presentate le frequenze all'interno delle categorie della variabile "Settore di qualifica", incrociate con le due principali categorie della variabile "Occupazione". Si osserva che gli indirizzi professionali che offrono maggiori opportunità sono quelli legati alla meccanica, al settore elettrico-elettronico e al benessere e alla ristorazione. Gli indirizzi che, invece, offrono meno possibilità, a distanza di un anno dalla qualifica, sono i settori grafico, punto vendita, amministrativo e di lavorazione artistica del legno.

Tabella 4 - Condizione occupazionale secondo l'indirizzo del corso e il genere (val. %)

		Studente	Occupato	Inattivo	Altro	Tot.
	Riparazione velcoli a motore		\$100	100,0	1/4	100,0
	Grafico	70.7	10,9	17,4	1,1	100,0
	Ristorazione	31,2	28,6	37,7	2,6	100,0
	Benessere	21,9	43,8	31,3	3,1	100,0
Femmine	Lavorazione artistica del legno	100.0		2		100,0
	Agricoltura	2	50,0	50,0	碘	100,0
	Amministrazione	40,0	- 85	60,0		100,0
200000	Punto vendita	25,1	6,3	62,5	6,3	100,0
	Altro		33,3	66,7	100	100,0
	Totale	34,4	30,9	32.3	2,5	100,0
	Riparazione veicoli a motore	31.9	34,6	32.2	1,3	100.0
	Elettrico-elettronico	50,5	22,7	26,5	0,3	100,0
	Grafico	60,0	11,4	27,8	0,8	100,0
	Meccanico	36,0	38,8	24,3	1,0	100,0
	Ristorazione	26.5	38,8	34,7	15	100,0
marine 1	Benessere	20,0	50,0	30,0	1.0	100.0
Maschi	Lavorazione artistica del legno	38,5	30,8	30,8	92	100.0
	Agricoltura	25,0	37,5	37,5	32	100.0
	Amministrazione	33,3	44,4	22,2	12	100.0
	Punto vendita	2	100,0	2	134	100.0
	Energia	22.1	40,7	35,4	1,8	100.0
	Altro	23.1	7.7	69,2	-	100.0
	Totale	41.2	29,9	28,2	0,7	100.0

Quanto alle modalità di accesso all'attività occupazionale, sembra essere stato centrale il ruolo dello stage, soprattutto nei settori Energia (il 39% ha trovato lavoro nell'azienda dello stage), Benessere (37%), Grafico (33%) e Meccanico (27%).

A questo punto, ci si chiede se, all'interno del gruppo dei soggetti che hanno trovato un'occupazione (ovvero il 30%), il lavoro svolto risulti essere coerente o meno con il settore di qualifica. L'analisi delle freguenze rivela che, nel gruppo degli ex-allievi che hanno trovato un'occupazione, nel 65,4% dei casi tale occupazione risulta essere effettivamente coerente con il percorso di qualifica professionale svolto. Le frequenze incrociate, presentate in tabella, dimostrano che tale coerenza si mantiene su livelli alti, attestandosi tra 60-70%, a prescindere dall'area geografica che ospita i CFP.

Tabella 5 - Coerenza formativa (Item 5.26) secondo l'Area geografica

				Area geografica			
			Nord-Ovest	Nord-Est	Centro	Mezzogiorno	Tot.
		N	271	131	62	84	548
II lavoro svolto	Si	% entro riga	49,5%	23,9%	11,3%	15,3%	100,0%
risulta coerente con la qualifica/diploma professionale conseguito?		% entro col.	66,4%	65,2%	59,6%	69,4%	65,7%
		N	137	70	42	37	286
	No	% entro riga	47,9%	24,5%	14,7%	12,9%	100,0%
		% entro col.	33,6%	34,8%	40,4%	30,6%	34,3%

Tuttavia, lo stesso non si può dire per quanto concerne la qualifica degli exallievi che hanno svolto il percorso nel settore "Meccanico". In questo caso, infatti, la coerenza con il tipo di impiego trovato sembra essere associata all'area geografica: in particolare, dei 161 meccanici che hanno dichiarato di aver trovato un'occupazione coerente con il proprio quadro di qualifica, l'85% circa proviene da CFP del Nord Italia, che, in guesto settore, vanta una percentuale molto alta di coerenza occupazionale (71,8%). Precisamente, si tratta del 44,1% nel Nord-Ovest e del 41% nel Nord-Est, percentuali, gueste, molto alte, specie se messe a confronto con quelle delle altre due aree di provenienza (rispettivamente, 4,3% al Centro e 10,6% al Mezzogiorno). Inoltre, sempre relativamente al settore Meccanico, l'associazione tra la variabile "Area geografica" e "coerenza formativa" risulta essere significativa, diversamente da guanto emerso in tutti gli altri casi.

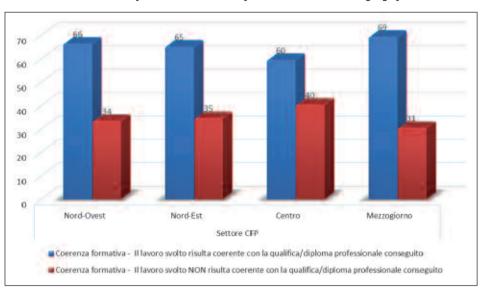


Grafico 9 - Grafico a barre: Coerenza formativa secondo l'Area geografica

# 4. Tempi di inserimento lavorativo e stabilità occupazionale

Le analisi sugli esiti occupazionali del campione intervistato dimostrano che i CFP hanno svolto un'importante funzione di inserimento lavorativo, soprattutto per i giovani di età compresa tra i 18 e i 20 anni (il 63,4% degli exallievi che lavorano ha tra i 18 e i 19 anni).

I risultati dimostrano infatti che il processo di transizione alla prima occupazione, unitamente ai tempi di attesa per il primo impiego, sia stato generalmente molto breve, se si pensa che il 45,8% degli allievi che lavorano ha trovato un impiego entro soli tre mesi dal conseguimento della qualifica.

Bisogna sottolineare, tuttavia, che i tempi di transizione all'occupazione variano a seconda dell'area geografica e delle caratteristiche dei percorsi frequentati. Circa il 52% dei giovani che hanno trovato lavoro entro i primi 3 mesi dalla qualifica risiede infatti al Nord-Ovest, diversamente da ciò che riguarda il Mezzogiorno e il Centro, ove le percentuali sono, rispettivamente, 10,4% e 14,1%. Il restante 23% di ex-allievi che ha trovato lavoro entro 3 mesi dalla qualifica proviene dal Nord-Est. Pertanto, sembra confermato il dato che a Nord, generalmente, le probabilità di trovare lavoro in tempi brevi siano maggiori.

Per quanto riguarda, invece, la tipologia di percorsi formativi, le analisi dimostrano che esiste un'associazione tra il tipo di settore in cui si ottiene la qualifica ed il tempo impiegato per trovare un impiego. In particolare, si osserva che l'accesso al primo impiego è notevolmente rapido per quanti hanno consequito la qualifica nei settori "Meccanico", "Riparazione di veicoli a motore", "Elettrico/elettronico" ed "Operatore del benessere" (l'80% circa di quanti trovano lavoro entro 3 mesi dalla qualifica appartiene infatti a questi settori), mentre risulta essere un po' più lento per percorsi che afferiscono a settori quali "Ristorazione" e "Grafico" (circa il 54% dei giovani che hanno trovato lavoro dopo più di un anno dalla qualifica appartiene infatti a questi settori).

Relativamente alla stabilità dell'impiego, considerato che un anno di distanza dalla qualifica risulta essere un intervallo di tempo troppo breve per poter trarre delle conclusioni, viene valutata la tipologia di contratto con il quale gli ex-allievi sono stati assunti. In sintesi:

- il 43.6% layora con contratto di apprendistato professionalizzante:
- il 10,9% lavora con contratto a tempo determinato, mentre solo l'1,9% con contratto a tempo indeterminato:
- circa il 43% lavora con contratti atipici o con altre modalità contrattuali non formalizzate.

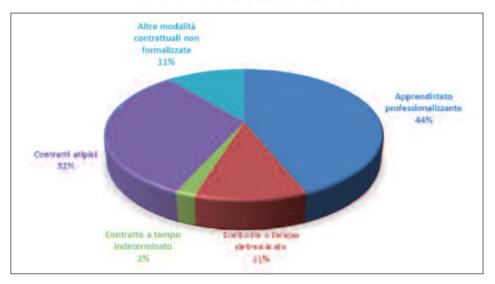


Grafico 10 - Forma contrattuale di assunzione

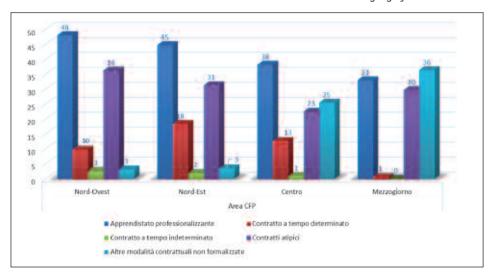
Analizzando la tipologia contrattuale di assunzione in base alla collocazione territoriale, emerge che il Nord-Ovest e il Nord-Est sono caratterizzati da una maggior stabilità occupazionale, garantita dalla prevalenza di forme contrattuali espressamente disciplinate dal diritto civile: basti pensare che, all'interno del campione intervistato, il 68,8% dei giovani che lavorano con contratto a tempo indeterminato ha sede nel Nord-Ovest.

Al Centro e nel Mezzogiorno prevalgono, invece, i contratti atipici.

Tabella 6 - Forma contrattuale di assunzione (Item 5.2.4) secondo l'Area geografica (Val. %)

		Area geografica CFP				
		Nord- Ovest	Nord- Est	Centro	Mezzogiorno	Totale
	Apprendistato professionalizzante	48,0	44,8	38,2	33,1	43,9
	Contratto a tempo determinato	9,8	18,4	12,7	8,0	10,9
Tipologia di contratto	Contratto a tempo indeterminato	2,7	2,0	1,0	0,0	1,9
	Contratti atipici	36,3	31,3	22,5	29,8	32,5
	Altre modalità contrattuali non formalizzate	3,2	3,5	25,5	36,4	10,8
Totale		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Grafico 11 - Forma contrattuale di assunzione secondo l'Area geografica



## 5. Analisi della soddisfazione percepita

Risulta particolarmente interessante soffermarsi sulla valutazione dell'esperienza formativa vissuta all'interno dei CFP espressa dagli ex-allievi: infatti, a prescindere dal settore di qualifica, più del 57% dei soggetti si dichiara molto

soddisfatto (grafico n. 12). Inoltre, come in seguito verrà dimostrato, tale variabile si associa al successo formativo (inteso anche come la continuazione della formazione e/o degli studi).

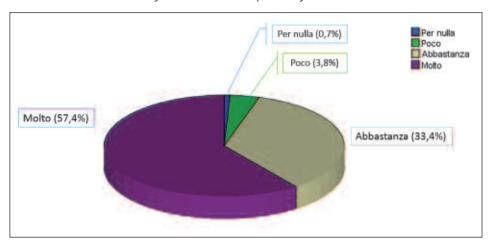


Grafico 12 - Soddisfazione relativa all'esperienza formativa dei corsi di IeFP

Questo primo dato offre certamente la possibilità di dimostrare come i vari percorsi siano stati generalmente in grado non solo di offrire una formazione in linea con le aspettative degli studenti, ma di fungere da canali professionalizzanti anche per quegli studenti che sono arrivati ad iscriversi in seguito a precedenti esperienze fallimentari e/o poco gratificanti in altre realtà scolastiche. In questi ultimi casi è importante considerare che una minor motivazione avrebbe potuto incidere negativamente su tale variabile.

Coloro che invece si sono espressi negativamente, percepiscono un disallineamento tra la formazione ricevuta e l'attuale stato occupazionale. Tale insoddisfazione è probabilmente associata al tipo di settore di qualifica, all'area geografica e al tipo di percorso svolto.

Infatti, le analisi dimostrano che la scarsa soddisfazione è primariamente legata all'inoccupazione dei giovani ex-allievi: infatti, il 53% di coloro che si esprimono negativamente sull'esperienza formativa svolta, a prescindere dal settore di qualifica, è costituito da soggetti che non lavorano e non studiano e, nel 63% dei casi, si tratta di ex-allievi che provengono dal Sud Italia.

A mostrarsi più soddisfatti sono quindi coloro che hanno deciso di prosequire gli studi nel sistema formativo o scolastico, unitamente ai giovani che hanno già trovato un'occupazione in linea con le proprie aspirazioni, ovvero coerente con il proprio ramo di qualifica.

Considerazioni simili si possono fare anche rispetto al grado di coerenza for-

mativa con l'attuale impiego, relativamente a quanti già lavorano. In questo caso, anche se la maggioranza degli ex-allievi occupati dichiara che il proprio lavoro è coerente con la formazione ricevuta durante il percorso di qualifica, è interessante constatare che il 41% di coloro che la pensa diversamente, non solo proviene dal Sud Italia, ma è arrivato al CFP con titolo di ingresso superiore alla Licenza Media.

# 6. Ipotesi sulle associazioni tra variabili: regressioni logistiche ordinali

Fino a che punto la dislocazione geografica può contribuire al successo formativo? Esiste un "effetto età" sul tempo che trascorre dalla qualifica fino al giorno della prima assunzione, tale da permettere di affermare che la prima variabile risulti essere predittiva della seconda? A queste e a molte altre domande si è cercato di dare, ove possibile, una risposta, nel tentativo di comprendere il complesso e articolato insieme di variabili che caratterizza il quadro occupazionale analizzato.

Coerentemente con quanto ipotizzato in precedenza, per verificare l'incidenza di alcune importanti variabili sulla soddisfazione percepita e sul successo formativo in generale, si è proceduto elaborando un modello di regressione logistica di tipo ordinale. In particolare, dalle regressioni è emerso che il settore di qualifica che maggiormente incide sui tempi di inserimento occupazionale risulta essere quello di "Operatore del Benessere", con un effetto statisticamente significativo: in tale settore, infatti, le probabilità di trovare lavoro entro 3 mesi dalla qualifica sono di circa 0,890 volte superiori a quelle degli altri settori. Un settore in crescita, dunque, quello del Benessere, inevitabilmente destinato a sollecitare spunti di riflessione, soprattutto in riferimento alle future tendenze occupazionali.

Per quanto riguarda, invece, la variabile legata all'età degli ex-allievi, il modello di regressione mette in evidenza che tale variabile ha un effetto statisticamente significativo proprio sui tempi di inserimento lavorativo. In questo caso, infatti, la probabilità che un giovane di 18 anni trovi lavoro entro 3 mesi dalla qualifica risulta essere 3,194 volte superiore a quella dei giovani che hanno più di 20 anni.

Anche l'origine familiare degli ex-allievi sembra incidere significativamente sui tempi di inserimento: precisamente, i giovani la cui famiglia di origine è italiana, hanno infatti circa il 50% di possibilità in più di trovare un impiego entro i primi 3 mesi, rispetto a coloro la cui famiglia è di origine migratoria.

Le analisi sulla soddisfazione percepita, infine, mettono in luce quello che po-

trebbe rivelarsi il dato più atteso, legato all'incidenza sul livello di soddisfazione da parte della variabile relativa alla dislocazione territoriale. Si potrebbe affermare, in un certo senso, che l'area geografica risulti essere predittiva di un alto livello di soddisfazione, relativamente al percorso svolto: ciò appare in sintonia con quanto già emerso nelle prime analisi descrittive del campione. Rispetto agli ex-allievi del Sud, i giovani che hanno frequentato i CFP nel Nord-Italia hanno infatti una probabilità di dare un giudizio molto positivo che è 3 volte superiore.

#### 7. Conclusioni

Il monitoraggio del successo formativo, da sempre parte integrante della *mission* del CNOS-FAP, ha come scopo principale quello di assicurare che, all'interno della qualità formativa, non vengano mai meno quei processi che permettono di garantire che tutti gli allievi siano messi nella condizione di trovare nel mondo del lavoro la naturale prosecuzione dell'esperienza formativa vissuta nei CFP. Il successo formativo, tuttavia, non coincide solo con l'ingresso nel mondo del lavoro, ma si realizza anche qualora l'ex-allievo continui la propria esperienza di studio all'interno del sistema formativo o scolastico.

Dai risultati delle analisi effettuate è emerso come i vari percorsi dei CFP offrano una formazione che non solo è generalmente in linea con le aspettative dell'utenza, ma che rappresenta un'occasione formativa e professionalizzante anche per coloro che provengono da realtà scolastiche diverse, magari dopo aver sperimentato uno o più anni di insuccessi, con il conseguente rischio di farsi sopraffare dalla demotivazione: a questi giovani i CFP danno la possibilità di credere ancora nelle proprie capacità.

L'indagine ha inoltre messo in evidenza due aspetti di fondamentale importanza, che caratterizzano i percorsi formativi:

- a) Il primo, che risulta essere confermato dall'alto livello di soddisfazione da parte degli ex-allievi nei confronti dei rispettivi percorsi realizzati, fa riferimento alla **funzione professionalizzante** svolta dai CFP, che garantiscono per la maggior parte degli allievi un rapido inserimento nel mondo del lavoro: basti pensare che il 45,8% dei giovani che lavorano ha trovato un impiego entro soli tre mesi dal consequimento della qualifica.
- b) Il secondo aspetto fa riferimento all'effetto motivante dei percorsi di qualifica ed è forse il più importante, perché interviene dove la maggior parte degli istituti formativi fallisce, ovvero direttamente sulle motivazioni all'apprendimento dei giovani allievi: lo dimostra il fatto che il 41% dei giovani intervistati abbia deciso di continuare a formarsi o a studiare dopo aver ottenuto la qualifica.

I risultati di cui sopra sembrano essere pertanto indicatori in controtendenza rispetto alla possibilità di trovare un'occupazione.

Relativamente al quadro economico complessivo, sembra evidente che ogni investimento nella Formazione Professionale si rivela essere uno strumento efficace per *gestire in termini proattivi* – e non solo reattivi – la crisi in atto.

La ricerca sembra, inoltre, confermare quanto sia importante dedicare la giusta attenzione alla gestione delle risorse umane, avendo in mente ciò come vero "fattore strategico" del successo formativo.

# Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane

L'IeFP nella Regione Molise. Alcune note alla luce del confronto con i dati delle rilevazioni nazionali

GIANCARLO GOLA - GIUSEPPE TACCONI¹

In continuità con lo studio già avviato sull'IeFP (Istruzione e Formazione Professionale) nelle Regioni italiane (cfr. Tacconi, Gola, 2012a; 2012b; Gola, Tacconi, 2012a; 2012b; 2013), si approfondiscono di seguito alcune politiche e linee di indirizzo del sistema di IeFP attuate nella Regione Molise, interessata dalle recenti riforme del sistema formativo che hanno coinvolto, a diverso titolo, tutte le Regioni italiane. Alcune linee di indirizzo e scelte operative rappresentano un "modello culturale" condiviso anche da altre Regioni.

# Linee di indirizzo del Sistema Regionale di IeFP della Regione Molise

Il Sistema Regionale di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) per la Regione Molise è parte di un più articolato e vasto sistema di *valori, convinzioni, aspettative* e *procedure* che possono incrementare nell'utenza di riferimento scelte finalizzate a comportamenti in grado di portare allo sviluppo di potenzialità e competenze; una fusione di orientamenti *costruttivi*, prima ancora che giuridico-istituzionali: l'offerta di servizi scolastico-formativi basati su flessibilità, integrazione, coordinamento, controllo delle procedure e dei compiti (Regione Molise, 2013, p. 2).

Nella sua complessità, il Sistema Regionale di IeFP vuole regolamentare la filiera istruzione, formazione, apprendimento nell'ambito dei sistemi europei e

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> C.A.R.V.E.T. (Center for Action Research in Vocational Education and Training), Università di Verona.

nazionali di qualificazione e certificazione delle competenze, rendendola, per quanto possibile, coerente, leggibile ed incentrata sui principi del lifelong learnina.

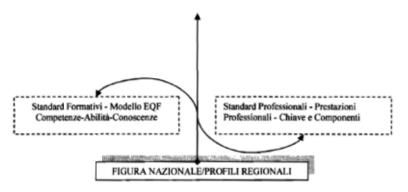
In detto sistema si tende a considerare-consolidare il valore degli apprendimenti scolastico-formativi "in obbligo" attraverso la crescita-valorizzazione dell'utenza scolastica intesa come pivot dei complessi processi di partecipazione e apprendimento. Tra gli obiettivi "alti" la Regione vuole definire la reciprocità non formale delle sinergie tra gli attori del sistema, l'impegno dei docenti e dei formatori, attraverso la condivisione di obiettivi che non lascino gli studenti soli di fronte alle difficoltà scolastico-formative, diffidenti sulla credibilità di tali percorsi, dubbiosi nell'assolvimento dei loro compiti, da intendersi come declinazione di impegni ed assunzione di responsabilità (ivi, 2013, p. 2).

Nelle linee fondamentali, i percorsi di IeFP si caratterizzano per flessibilità, modularità, certificazione e riconoscimento dei crediti; l'efficacia dell'offerta è garantita attraverso un'analisi iniziale, l'adozione di misure di accompagnamento, la personalizzazione dell'intervento formativo, azioni di tutoraggio e l'adozione di metodologie attive e criteri per il monitoraggio.

Gli objettivi del nuovo sistema che la Regione si è data tendono a garantire a tutti la possibilità del successo formativo offrendo un processo di crescita in grado di rafforzare le potenzialità e le competenze di ciascuno; affermare una concezione dell'apprendere e del ruolo del sapere come strumenti di libertà delle persone e condizioni di buona occupabilità; valorizzare il rapporto tra cultura del lavoro, cultura scientifica e cultura tecnologica ed assumere l'orientamento e la formazione al lavoro con ampio significato, a cominciare dal naturale richiamo alla Costituzione: costruire un sistema educativo che si alimenta del dialogo sociale e si fonda sulla responsabilità, sull'autonomia e sulla qualità dei diversi attori istituzionali e formativi; contribuire a un positivo rapporto tra sistema formativo e mondo del lavoro come strumento attraverso cui lo stesso diritto all'istruzione si trasforma in un diritto di cittadinanza sociale.

Il Sistema di IeFP della Regione Molise (similmente ad altre Regioni, cfr. Frisanco 2012; Gola, Tacconi 2012a; 2012b; Tacconi, Gola, 2012; 2013) si basa sulle Aree e Figure Nazionali declinate sulla base dell'Accordo siglato in Conferenza Stato-Regioni il 27 luglio 2011. Il Repertorio si articola in due parti. La prima parte (I) elenca, sotto forma tabellare, il Repertorio Nazionale con l'indicazione delle Figure Nazionali e i Codici e Profili Regionali compatibili con i fabbisogni del territorio regionale già riportati nel "Sistema Regionale delle Competenze Professionali" (cfr. Deliberazioni della G.R. n. 752 del 15 luglio 2008 e n. 29 del luglio 2008, Regione Molise). La seconda parte (II) riporta, sotto forma di Schede, la descrizione ci ciascuna Figura Nazionale e l'eventuale Profilo Regionale declinato per principali prestazioni chiave e prestazioni componenti.

Figura 1 - Repertorio Regionale Sistema IeFP Regione Molise



All'interno del Repertorio, la definizione degli standard formativo-professionali, in termini di conoscenze, abilità e competenze, rappresenta uno degli elementi centrali per la costruzione di un sistema di IeFP finalizzato alla trasparenza, alla comparabilità e alla trasferibilità delle qualifiche (Regione Molise, 2012, p. 3).

#### L'offerta Formativa di IeFP

Anche la Regione Molise ha "costruito" l'offerta di IeFP sulla base delle Aree e Figure Nazionali di cui all'Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 27 luglio 2011 (codificate nel *Repertorio regionale delle Qualifiche in Obbligo Formativo* che definisce il *layout* del sistema di IeFP in rapporto alla declinazione dei profili formativi e alla progettualità dell'offerta formativa di IeFP).

I percorsi di qualifica di IeFP si connotano come un'offerta unitaria sul territorio regionale. La *Figura Professionale* di per sé rappresenta un insieme di competenze tecnico-professionali declinate in rapporto alle attività professionali maggiormente significative, mentre il *Profilo Regionale* raffigura la declinazione/articolazione a livello regionale della Figura nazionale rispetto alle specificità e alle caratterizzazioni territoriali del mercato del lavoro. Nella descrizione di ruolo del profilo regionale potranno *trovare spazio* ulteriori competenze, abilità e conoscenze, rispetto a quelle presenti a livello nazionale (per approfondimenti, si vedano Frisanco, 2012; Zagardo, 2011). Nel modello "molisano" il *Repertorio regionale delle Qualifiche in Obbligo Formativo* rimane per sua natura "aperto", aggiornato e aggiornabile rispetto alle evoluzioni del contesto regionale e alle innovazioni intervenute a livello nazionale relativamente all'individuazione di nuove Figure ed Aree. In quest'ottica, l'offerta di IeFP deve tendenzialmente rispondere alle domande dei giovani e delle loro famiglie nonché ai fabbisogni espressi dal Mercato del Lavoro e dai settori produttivi (Regione

Molise, 2013, p. 17). L'idea di fondo è che, attraverso la costituzione di una serie di reti di scuole, l'implementazione di rapporti con le famiglie e con il territorio, sia possibile sostenere questo processo di natura dinamica, che appare facilitato anche dai numeri contenuti, di studenti e percorsi, che si hanno rispetto ad altre Regioni. L'offerta formativa di IeFP è erogata sul territorio regionale sia dagli Istituti Scolastici che dalle Agenzie Formative; la Regione Molise ha aderito pienamente ad un modello di sussidiarietà integrativa<sup>2</sup>.

Gli Istituti Professionali (IP) e gli enti accreditati o Istituzioni Formative (IF) sono e rappresentano i Soggetti che portano avanti i percorsi triennali di qualifica professionale. In quest'ambito, la collaborazione operativo-progettuale tra gli IP e le IF appare solidalmente finalizzata a *qarantire* l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e dell'obbligo formativo e il conseguimento di una qualifica professionale, con relativi contenuti, approcci, metodologie, ulteriori impianti concettuali.

I numeri di iscritti della Regione Molise sono piuttosto modesti, se paragonati a quelli di altre regioni (v. Tab. 1 e Figg. 2-3).

Nel rispetto dell'autonomia degli IP e degli enti o IF, la Regione Molise insiste sull'ipotesi che si possano sviluppare una coerente offerta e una collaborazione, secondo alcune direttrici aperte, atte a prevenire la dispersione scolastica, una progettazione congiunta tra sistemi e un modello praticabile di passaggi tra i sistemi, basato sul reciproco riconoscimento dei crediti.

Lo sviluppo delle competenze di base, volte anche alla prevenzione della dispersione scolastica, nelle linee regionali, si attuerebbe attraverso la progettazione e la realizzazione di progetti di sostegno e supporto motivazionale, tutoraggio, orientamento capaci di attivare ogni azione possibile per garantire un tempestivo recupero delle competenze di base e favorire la frequenza dei ragazzi a rischio; tra questi progetti è previsto anche il ricorso a percorsi che dovranno prevedere metodologie il più possibile inter-laboratoriali (si veda la Tab. 2 riportata più avanti). È stato attivato, in tal senso, anche un progetto di orientamento, che consenta di indirizzare i giovani col diploma di scuola secondaria di primo grado verso la possibile scelta di una qualifica professionale, confacente alle aspettative individuali, coerente con le esigenze territoriali ed inserita nell'ambito dell'offerta formativa regionale (ISFOL, 2013, p. 73).

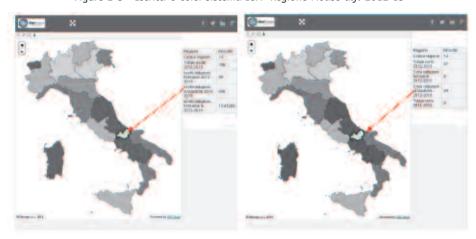
<sup>2</sup> Gli Accordi territoriali tra Regioni e USR (Uffici Scolastici Regionali) finora stipulati, per la realizzazione di percorsi di IeFP in regime di sussidiarietà, riguardano le seguenti Regioni: Veneto, Friuli Venezia Giulia, Puglia, Sicilia, Lombardia, Marche, Liguria, Lazio, Molise, Umbria, Piemonte, Campania, Toscana, Emilia Romagna, Basilicata e Calabria, Abruzzo e Sardegna. Di queste, la Regione Sicilia ha optato per la realizzazione di percorsi relativi all'offerta sussidiaria integrativa (tipologia A) e complementare (tipologia B); le Regioni Lombardia, Friuli Venezia Giulia e Veneto hanno scelto la sola tipologia B, mentre le restanti hanno optato per la sola tipologia A (ISFOL, 2013).

Tabella 1 - Iscritti sistema IeFP per Regione e per istituzione educativa (ISFOL, 2013, p. 33)

Regioni	Totale iscritti a.f. 2012-13	Di cui presso Istituzioni formative	Di cui presso Istituzioni scolastiche	Di cui iscritti I anno	Di cui iscritti II anno	Di cui iscritti III anno
Piemonte	25.827	15.587	10.240	12.403	10.384	3.040
Valle D'Aosta	643	203	440	190	260	193
Lombardia	52.069	39.184	12.885	20.187	17.079	14.803
Bolzano	5.276	5.276	0	2.487	1.580	1.209
Trento	4.864	4.864	0	1.648	1.587	1.629
Veneto	21.598	20.052	1.546	8.156	7.401	6.041
Friuli Venezia Giulia	4.263	3.924	339	1.602	1.637	1.024
Liguria	5.576	2.058	3.518	2.602	2.075	899
Emilia Romagna	21.741	7.335	14.406	7.957	10.163	3.621
Toscana	18.399	2.750	15.649	6.345	6.030	6.024
Umbria	3.124	139	2.985	1.557	1.428	139
Marche	9.012	432	8.580	3.381	3.020	2.611
Lazio	21.765	10.316	11.449	8.112	7.190	6.463
Abruzzo	5.244	473	4.771	2.090	1.666	1.488
Molise	795	99	696	371	236	188
Campania	23.515	0	23.515	9.809	8.225	5.481
Puglia	24.403	2.272	22.131	9.677	7.896	6.830
Basilicata	1.834	60	1.774	918	856	60
Calabria	11.893	2.047	9.846	2.780*	2.700	6.413
Sicilia	28.778	10.921	17.857	14.650	11.320	2.808
Sardegna	0	0	0	0	0	0
Nord-Ovest	84.115	57.032	27.083	35.382	29.798	18.935
Nord-Est	57.742	41.451	16.291	21.850	22.368	13.524
Centro	52.300	13.637	38.663	19.395	17.668	15.237
Sud	66.006	4.951	61.055	25.645*	21.579	20.460
Isole	28.778	10.921	17.857	14.650	11.320	2,808
Totale	290.619	127.992	162.627	116.922°	102.733	70.964

<sup>\*</sup> Il dato della Calabria differisce da quello riportato nelle tabelle degli iscritti per anno presenti nell'allegato statistico in quanto è stato fornito senza le relative disaggregazioni.
Fonti: Isfoi au datir regionale e provincial (Rilevazione MLPS-MILIR)

Figure 2-3 - Iscritti e Corsi sistema IeFP Regione Molise a.f. 2012-133



<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Elaborazione Dermap su dati ISFOL, 2013.

Tabella 2 - Esemplificazione di azioni di sostegno/supporto e orientamento (Regione Molise, 2013, p. 14)

2. Azioni di sostegno/supporto			
Piste operative	Interventi sul gruppo-aula	Interventi personalizzati/individuali	Aree di contenuto integrato tra IP e AF
2.1 Metodologie per la didantica gruppale e/o individualizzata per il recupero di situazioni di disagio	<ul> <li>Azioni di relazione tra altumo, docenti e compagni di classe</li> <li>Azione laboratoriali di recupero e sviluppo degli apprendimenti per l'accompagnamento all'ingresso nella vita attiva</li> </ul>	<ul> <li>Azioni rivolte alla prevenzione di situazione di fragilità, emarginazione, auto-solamento</li> <li>Attività individuali di sostegno in grado di valorizzare la capacità di trasferire le abilità cognitive ed operative acquisite nell'ambito dei contesti lavorativi</li> <li>Azioni di rimotivazione degli allievi in difficoltà nei confiorati del percorso scolastico-formativo, anche con l'apporto ed il coinvolgimento del "mondo del lavoro"</li> </ul>	<ul> <li>Azioni finalizzate alla lettura dei muovi vissuti giovamii in grado di presidiare le emergenze e di rispondere tempesitvamente ai bisogni scolastico-formativi degli utenti</li> <li>Azioni finalizzate alla realizzazione di metodologie per la didattica individualizzata e sulle strategie per il secupero del disagio</li> </ul>
2.2 Reversibilità dei passaggi da/verso le A.F. e gli I.P.		<ul> <li>Azioni per la transizione di allievi che, a fronte di difficoltà/insuccessi, intendono passare ad altri percorsi</li> </ul>	
3. Azioni di orientamento			
Piste operative	Interventi sul gruppo-aula	Interventi personalizzati/individuali	Aree di contenuto integrato tra IP e AF
3.1 Orientamento alle transizioni	<ul> <li>Attività di valorizzazione oriantativa per la verifica dell'efficacia delle attitudini e potenzialità degli allievi</li> <li>Attività di ricognizione e riconoscimento della realtà socio-culturale-imprenditoriale del territorio</li> </ul>	<ul> <li>Attività finalizzate a sapersi imovere secondo logiche di rete</li> <li>Azioni individuali di problem-solving rispetto all'identificazione di problem, costruzione di ipotesi, utilizzo di tecniche e strumenti di approccio/soluzione</li> </ul>	Coprogettazione delle esperienze di orientamento tra IP e AF     Seminari di orientamento sul Sistema regionale di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)

Il confronto dei curriculi dei percorsi di IeFP degli IP e delle IF dovrebbe consentire la progettazione e la realizzazione di curricoli didattici finalizzati allo sviluppo delle competenze professionali, tramite metodologie utili al loro sviluppo, con particolare riferimento all'utilizzo di laboratori e misure in grado di avvicinare gli studenti al mondo del lavoro (si veda la Tab. 3 sotto riportata).

Tabella 3 - Matrice di integrazione progettuale percorsi IeFP (Regione Molise, 2013, p. 13)

MATRICE APERTA	PER L'INTEGRAZIONE PROGETTUALE A QUALIFICA		P PER IL TRIENNIO
condivisi per la filiera IeFP	tverse competense, esperiense, opsioni metodologishe		a per til conseguimento degli obiettivi
1. Azioni d'integrazione			
Piste operative	Interventi sul gruppo-aula	Interventi personalizzati/individuali	Aree di contenuto integrato tra IP e AF
1.1 Competenze di base, tecnico-professionali	<ul> <li>Azioni interdisciplinari sugli assi culturali         <ul> <li>Azioni interdisciplinari sugli assi tecnico- professionali di indirizzo</li> <li>Azioni innovative sulle metodologie didartiche d'aula (approcci laboratoriali, didartica attiva, partecipativa, ecc.)</li> </ul> </li> </ul>	<ul> <li>Azioni di recupero e/o riallineamento per allievi con competenze di base carenti</li> <li>Azioni individuali volte al sostegno motivazionale, tutoraggio, ecc.</li> <li>Azioni individuali e lavoro", finalizzate ad evidenziare il livello di consapevolezza posseduto rispetto alle attitudini, potenzialità, capacità dell'allievo</li> </ul>	<ul> <li>Azioni in compresenza tra gli operatori dei sistemi IP e AF finalizzate alla co-progettazione dei percorsi IeFP         <ul> <li>Azioni in compresenza tra gli operatori dei sistemi IP e AF finalizzate alla condivisione comparata delle procedure IeFP salla valutazione, certificazione, sistema delle passerelle, ecc.</li></ul></li></ul>
1.2 Professionalizzazione	<ul> <li>Procedure d'inserimento guidato in azienda per il rafforzamento degli assi tecnico- professionali nelle fasi di stage</li> </ul>	Azioni individuali di pratica laboratoriale	<ul> <li>Azioni in compresenza tra gli operatori dei sistemi IP e AF per la condivisione di esperienze elo bone pratiche finalizzate ai settori ambiti imprenditoriali locali di riferimento per le azioni IeFP</li> </ul>
1.3 Competenze trasversali	<ul> <li>Azioni per la valorizzazione e sviluppo delle abilità trasversali, attraverso l'apprendimento di linguaggi multimediali e tecnologie dell'informazione</li> </ul>		Azioni per la creazione di griglie comuni di osservazione-valutazione delle conoscenze e competenze trasversali

La durata di ciascuna annualità del percorso formativo per gli IP è di 1.056 ore annue, superiore a quella dei percorsi formativi erogati dagli enti o IF, fissata a 1.000 ore annue. La differenza oraria esistente tra i Soggetti erogatori dell'offerta di IeFP, in Regione Molise, non è considerata contraddittoria, in quanto sostanzia la configurazione "unitaria", ma non "unica", del Sistema regionale che, basato sul principio dell'"equivalenza formativa", indica quali siano gli obiettivi comuni dei percorsi formativi di IeFP, differenziati nel rispetto dell'autonomia dei organismi di erogazione, ma unitari rispetto alle normative di riferimento, alle competenze di cittadinanza e al framework relativo ai titoli ed alle certificazioni (Regione Molise, 2013).

## Il sistema dei passaggi tra organismi formativi

Uno dei problemi emersi dall'Osservatorio (Gola, Tacconi, 2012a; 2012b; 2013; Tacconi, Gola, 2013a; 2013b) è certamente la gestione dei passaggi tra istruzione e IeFP, pur considerando che, su questo aspetto, molte Regioni stanno attuando interessanti sperimentazioni e utili confronti tra gli organismi scolastici e le agenzie formative, tra Direzioni Regionali competenti e Uffici Scolastici Regionali (lo dimostra la numerosità degli accordi territoriali e dei Comitati congiunti attuati negli ultimi due anni).

La frequenza al primo anno di un percorso triennale di IeFP realizzato nell'ambito degli Istituti Professionali è condizione per il passaggio al secondo e
terzo anno dei percorsi di IeFP della stessa qualifica erogati dalle Agenzie Formative. L'eventuale non ammissione alla classe seconda/terza degli IP (secondo
le norme contenute nel D.P.R. n. 122/09 in materia di valutazione degli alunni)
non pregiudicherà la possibilità di effettuare un passaggio ai percorsi di IeFP di
uguale qualifica erogati dalle Agenzie Formative. In tali casi, le Agenzie Formative valuteranno le conoscenze, abilità e competenze acquisite dallo studente,
attivando, ove necessario, percorsi di riallineamento per il recupero delle
stesse. Per consentire la reversibilità delle scelte degli studenti, sarà possibile
il passaggio dal primo anno di un Istituto Professionale al secondo anno di un
percorso di IeFP gestito da un'Agenzia Formativa a qualifica diversa, purché tale
passaggio sia supportato da idonei percorsi di riallineamento ed integrazione
delle competenze. I passaggi citati (da IP ad Agenzie Formative) saranno possibili – di norma – solo al termine dell'anno scolastico-formativo.

Nel corso dell'anno scolastico-formativo, tali passaggi saranno consentiti solo in casi eccezionali: a) previo esame della situazione personale dello studente; b) su valutazione del Consiglio di Classe dell'Istituto Professionale frequentato; c) attraverso la partecipazione di un rappresentante dell'Agenzia For-

mativa di subentro (Regione Molise, 2013). Gli studenti in obbligo scolastico che frequentano percorsi del sistema di istruzione del secondo ciclo non a qualifica professionale, che chiedono di iscriversi a un percorso triennale di qualifica IeFP possono accedere ad un Istituto Professionale che rilascia la qualifica prescelta secondo le norme generali previste per il passaggio degli alunni provenienti da istituti di ordine, tipo e indirizzo diverso4.

## Il processo di valutazione e la certificazione dei percorsi

Un elemento centrale del sistema regionale di IeFP è costituito dalla valutazione degli apprendimenti, che si basa sulla definizione dei livelli di apprendimento in relazione agli obiettivi prefissati. La valutazione articola le seguenti macro-dimensioni (v. Fig. 4; Molise, 2013, p. 21).

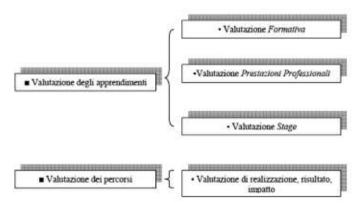


Figura 4 - Modello di valutazione dei percorsi IeFP (Regione Molise)

Il sistema di certificazione regionale risponde all'esigenza di riconoscere i crediti formativi per assicurare la spendibilità dei saperi e delle competenze consequite dagli allievi per i passaggi tra l'istruzione, la formazione e il lavoro. L'oggetto della certificazione, sia intermedia che finale, nonché del riconoscimento formale dei crediti formativi, è la competenza. A riquardo, secondo quanto stabilito dalle normative vigenti, gli Istituti Professionali Statali e le Agenzie Formative sono tenuti a fornire le certificazioni che attestano le competenze acquisite (intermedie/finali) richiamando il profilo professionale e facendo riferimento al raggiungimento degli standard formativi minimi relativi

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> In caso di passaggio da un'Agenzia Formativa ad un Istituto Professionale si seguiranno le indicazioni contenute nel D.M. n. 86/2004 e nell'O.M. n.87/2004.

alle competenze di base e alle competenze tecnico professionali di cui all'Accordo del 29 aprile 2010 (Regione Molise, 2013, p. 25; cfr. anche Gola, Tacconi, 2013; Tacconi, Gola, 2012).

I crediti formativi sono, pertanto, definiti in termini di competenze rispetto al profilo prescelto, secondo gli obiettivi specifici di apprendimento determinati dal combinato delle conoscenze e abilità descritte nel repertorio delle Professioni. Per quanto detto, l'architettura del singolo percorso di IeFP deve essere organizzata sulla base di una struttura modulare, che consenta di ottenere: a) le dichiarazioni di competenza intermedia, al termine di ogni Modulo, su segmenti di percorso, a seguito di verifiche effettuate dai docenti e/o formatori coinvolti; b) la certificazione delle competenze finali a conclusione dell'intero percorso.

### **Questioni** aperte

L'offerta formativa di IeFP nella Regione Molise, in termini numerici, rispetto ad altre Regioni italiane, è davvero poco significativa, rappresentando tale Regione, in termini di iscritti, una delle Regioni con il minor numero di iscritti al sistema; si può dunque immaginare come il "governo del sistema di IeFP" possa godere di indubbi vantaggi in termini di progettualità, proposte operative, sistemi di monitoraggio, relazioni tra attori del sistema. Tuttavia, si ricavano elementi di interesse, che consentono di sostenere alcune considerazioni "valide" o da "valutare" anche per altre Regioni con numeri di iscritti diversi e reti di scuole numerose. Tra guesti, sicuramente la "co-progettazione" di piste e percorsi comuni tra IP e IF, in tema di orientamento e sostegno scolastico anche degli studenti che sono maggiormente in difficoltà, e la serie di azioni di integrazione progettuale in compresenza tra gli operatori dei sistemi IP e IF (insegnanti/formatori), finalizzate alla co-progettazione degli stessi percorsi di IeFP, alla condivisione comparata delle procedure sulla valutazione, certificazione, gestione del sistema delle passerelle ecc., alla progettazione condivisa di azioni sperimentali sugli assi culturali, attraverso la co-progettazione di macroaree di equivalenza dei saperi e delle competenze.

Riguardo alla scelta regionale di optare per la sussidiarietà integrativa, pur in presenza di numeri ridotti di interventi formativi (siamo tra i 13 approvati dell'annualità 2012-2013 e gli attuali 16), si conferma l'allineamento ad una tendenza diffusa a livello nazionale (come dimostra anche il rapporto Isfol 2013, di seguito).

L'obbligatorietà della frequenza ad almeno un anno di formazione all'interno dell'IP, anche per chi intendesse frequentare il percorso all'interno di una IF, risulta però una scelta sulla cui opportunità sarebbe opportuno riflettere, perché

rischia di configurare l'offerta regionale come un'offerta subordinata a – e non raccordata con – quella delle Istituzioni scolastiche (statali) e configura i percorsi regionali come luoghi di raccolta degli "scarti" del sistema scolastico. E a nessuno è utile percepirsi – ed essere percepito – come scarto.

#### Questioni di tendenza sull'IeFP a livello nazionale

Contrariamente a ciò che avviene nella Regione Marche, a livello nazionale, i dati che emergono dal recente monitoraggio realizzato dall'Isfol, relativamente all'annualità 2012-13, descrivono una filiera che continua a registrare una grande crescita numerica. Il +18% di iscritti dell'ultimo anno e il +52% di iscritti rispetto al 2010-12 rappresentano numeri eclatanti. Questa crescita esponenziale sembra essere legata in larga misura alla preferenza per un percorso triennale, espressa da parte dei giovani in uscita dalla scuola secondaria di primo grado e delle loro famiglie (Isfol, 2013, p. 5).

Nel precedente rapporto di monitoraggio, l'Isfol (2012) sosteneva che fosse in atto nel nostro Paese un cambiamento di natura culturale, per il quale i giovani in uscita dalla scuola secondaria di primo grado avrebbero, almeno in parte, ridefinito le proprie aspettative occupazionali (e consequentemente quelle formative), orientando la scelta verso percorsi di qualificazione più brevi, nel tentativo di inserirsi più rapidamente nel mercato del lavoro. Anche la recente analisi relativa all'a.s.f. 2012-13 conferma questo incremento di iscritti, particolarmente in alcune Regioni<sup>5</sup>.

Pur rilevando qualche elemento di incertezza, come ad esempio il fatto che, per la prima volta, al primo anno di corso, gli iscritti alla IeFP sono diminuiti del 4,6% rispetto all'a.s.f. 2011/12 (in particolare, il calo – meno 7,9% – si è riscontrato nei percorsi di IeFP gestiti dalle istituzioni scolastiche in regime di sussidiarietà integrativa e solo in modo più contenuto – meno 1,5% – nei percorsi offerti dalle istituzioni formative, mentre sono cresciute - più 12,26 - le

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Il totale degli iscritti nel sistema IFP (I-IV anno) ammonta per il 2012-13 a oltre 300 mila unità, di cui iscritti alla IFP svolta a scuola al triennio sono oltre 162 mila (56% del totale iscritti, gli iscritti presso le Istituzioni Formative accreditate sono, al triennio, quasi 128 mila (44% degli iscritti alla IFP, (Isfol, 2013, p. 7).

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Sulla contrazione nel numero di iscritti a scuola in sussidiarietà integrativa pesano le difficoltà organizzative, didattiche e strutturali che ostacolano la tenuta unitaria del percorso quinquennale con quello per la qualifica. A ciò si aggiunge il fatto che tali percorsi possano essere considerati "troppo pesanti, teorici e impegnativi" da un'utenza a rischio di abbandono. La mancata crescita nelle istituzioni formative IF, il fenomeno è da interpretare come una difficoltà dei sistemi regionali a reperire risorse aggiuntive per soddisfare la domanda di formazione più che una carenza di interesse per questo canale. (Isfol, 2013, p. 27).

presenze nei percorsi gestiti da istituzioni scolastiche in regime di sussidiarietà complementare), rispetto all'anno precedente, il quadro in evoluzione continua ad evidenziare lo spostamento del baricentro della IeFP dal sistema della formazione regionale al sistema scuola. A livello nazionale, nell'a.s.f. 2012/13, si riduce ulteriormente il "tasso di formazione", mentre sale, di conseguenza, il "tasso di scolarizzazione" degli allievi dei percorsi di IeFP.

Se nell'a.s.f. 2009/10 la maggior parte degli iscritti al primo anno freguentava istituzioni formative (60,9%), nell'anno scolastico e formativo sequente, tale quota scendeva drasticamente di 12 punti percentuali (48,9%), per attestarsi, nel biennio successivo, intorno al 41% (40,2% nell'a.s.f. 2011/12 e 41,2% nell'a.s.f. 2012/13). Specularmente, il tasso di scolarizzazione cresce, dall'a.s.f. 2009/10 ad oggi, di 20 punti percentuali, interessando ormai in modo stabile la maggioranza delle iscrizioni al primo anno (58,8%). In guesta situazione, non sembra più possibile parlare di un apporto "sussidiario" della scuola al sistema regionale di IeFP (Isfol, 2013, p. 30), quanto di una presenza sostitutiva e non più integrativa delle istituzioni scolastiche nell'IeFP. Questo fenomeno, tuttavia, non avviene in tutte le ripartizioni territoriali con uguale intensità e può dirsi che a questo riquardo coesistano, parallele, due Italie. Al Nord, dove il peso delle aziende può influenzare scelte formative ed esiti occupazionali, le Amministrazioni pubbliche hanno contribuito in modo rilevante a finanziare l'offerta pluralistica delle istituzioni formative e hanno mantenuto alta la quota di partecipazione al sistema da parte delle istituzioni formative che sono espressione della società civile. Qui troviamo, ancora nell'a.s.f. 2012/13, un discreto "tasso di formazione" (63,9%), pur manifestandosi una consistente erosione tra il 2010 e il 2011 (la quota delle IF era dell'81,8% nell'a.f. 2010/11). Al Centro e al Sud/Isole, la presenza dei frequentanti i percorsi proposti dalle istituzioni formative rimane marginale e periferica (26% al Centro e 14,5% nel Meridione), segno che il sistema di IeFP non è decollato ovunque allo stesso modo, ovvero che la competenza esclusiva che la Costituzione affida alle Regioni in materia di IeFP non è stata assunta ovungue nello stesso modo e che non sono per nulla state previste azioni compensative per la diffusione su tutto territorio nazionale delle migliori esperienze maturate da parte delle IF nelle varie Regioni. In generale, i dati sembrano configurare uno scenario di progressiva sostituzione, più che di reale sussidiarietà, degli interventi di IeFP realizzati dalle scuole rispetto a quelli eroqati dai Centri accreditati. E soprattutto, l'opzione che lascia aperta la porta per l'acquisizione di una qualifica triennale presso gli Istituti Professionali continua a quadagnare terreno anche nei confronti della scelta di corsi guinguennali negli IPS riformati.

Eppure, a fronte di queste linee di tendenza, sul versante degli esiti formativi, le rilevazioni dell'Isfol "disegnano" un successo formativo degli iscritti alle

istituzioni accreditate (IF) ben più evidente rispetto a quello degli iscritti alle scuole (IP), con una percentuale di allievi iscritti al primo anno che arriva a qualificarsi pari al 68%, contro il 45,6% degli allievi dei percorsi scolastici di IeFP (Fig. 5).

Per valutare la convenienza del ribaltamento degli assetti preesistenti, bisogna attendere gli esiti degli esami di fine triennio per gli iscritti ai percorsi di IeFP gestiti dalle istituzioni scolastiche in regime di sussidiarietà. Ciò avviene in un contesto nel quale non si ferma la tendenza ad accrescere con materie teoriche le ore del piano di studi degli Istituti Professionali, mentre le scuole trovano ancora difficoltà nel realizzare l'alternanza scuola-lavoro e una didattica per competenze. C'è insomma il rischio che le istituzioni scolastiche certifichino delle qualifiche che rimangono tali solo sulla carta. Si attende di verificare la capacità del sistema scolastico di "qualificare" un numero consistente di studenti senza perderli o scaricarli ad altri. Dalle quattro Regioni che finora hanno completato i loro percorsi di qualifica in sussidiarietà, secondo le indicazioni previste (Lombardia, Marche, Toscana e Valle d'Aosta), sembra emergere una criticità comune proprio riquardo agli esiti: in gueste Regioni, gli ultimi dati del 2013 sui qualificati nei percorsi triennali di IeFP mostrano che avrebbero ottenuto una qualifica regionale il 75% degli iscritti a scuola al 3° anno e il 49,2% degli iscritti a scuola tre anni prima (meno di 1 su 2) (ISFOL, 2013, p. 30). Il problema dell'insuccesso scolastico è soggetto ad aggravarsi ulteriormente, se si tiene conto delle immissioni di studenti dai percorsi tradizionali nel percorso "sussidiario", integrativo o complementare che sia, anche se andrà verificata nel suo complesso la capacità del sistema formativo complessivo di rispondere ai reali bisogni degli studenti.

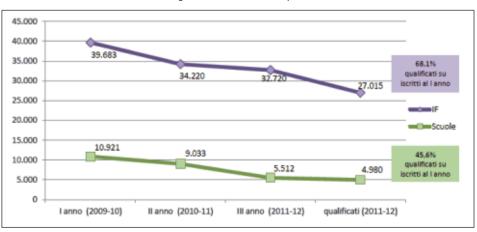


Figura 5 - ISFOL, 2013, p. 6

#### Bibliografia

- FRISANCO M., Il sistema di istruzione e formazione professionale Italiano. Il passaggio al nuovo ordinamento: riferimenti, dispositivi e strumenti, CONFAP, Roma 2012.
- GOLA G. TACCONI G., Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. Prime note sull'offerta formativa sussidiaria nelle Regioni Veneto e Friuli Venezia Giulia, Rassegna CNOS, 28/2, 2012a, pp. 129-140.
- GOLA G. TACCONI G., Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. Sussidiarietà e Istruzione e Formazione Professionale in Emilia-Romagna e Lombardia, Rassegna CNOS, 28/3, 2012b, pp. 125-140.
- GOLA G. TACCONI G., Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. L'IeFP nelle Regioni Abruzzo e Toscana, Rassegna CNOS, 29/2, 2013, pp. 123-142.
- ISFOL, I percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno della sussidiarietà a.f. 2011-2012. Rapporto di Monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere all'istruzione e formazione, Roma dicembre 2012.
- ISFOL, Percorsi di IeFP: un'analisi comparata dei costi di Regioni e PA, ISFOL Occasional Paper, n. 12, 2013.
- ISFOL, Istruzione e formazione professionale una filiera professionalizzante a.f. 2012-13, Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere, Dicembre 2013.
- REGIONE MOLISE, Sistema Regionale di Istruzione e Formazione Professionale. Repertorio Regionale delle Qualifiche in Obbligo Formativo, Regione Molise, Delibera n. 312, 16 Maggio, 2012.
- REGIONE MOLISE, Vademecum per la gestione dei percorsi di Istruzione e Formazione professionale, 2013.
- TACCONI G. GOLA G., Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. Presentazione di un progetto di ricerca, Rassegna CNOS, 28/1, 2012, pp. 127-136.
- TACCONI G. GOLA G., Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. L'IeFP nelle Regioni Piemonte e Liguria, Rassegna CNOS, 1, 2013, pp. 107-120.
- TACCONI G. GOLA G., Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. IeFP in Lazio e Marche, Rassegna CNOS, 3, 2013, pp. 129-142.
- ZAGARDO G., L'IeFP tra successi e mutamenti di scenari, CNOS-FAP, (reperibile in http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/monitoraqqi/Alleqato%20100712.pdf; accesso 28 settembre 2012).

# CINEMA per pensare e per far pensare

ALBERTO AGOSTI

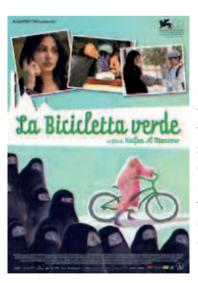
Titolo originale: Wadjda Regia: Haifaa Al-Mansour Sceneggiatura: Haifaa Al-Mansour Soggetto: Haifaa Al-Mansour Fotografia: Lutz Reitemeir Montaggio: Andreas Wodraschke

> Musiche: Max Richter Costumi: Peter Pohl

Cast: Reem Abdullah (madre di Wadjda), Waad Mohammed (Wadjda), Abdullzahman Al-Gohani (Abdullah), Ahd (Ms. Hussa). Germania, Arabia Saudita 2012. Durata: 98'

Formato: Colore

Il film è facilmente reperibile in dvd



#### La bicicletta verde

Alcuni dati di contesto per inquadrare un film coraggioso, ambientato in Arabia Saudita, e interamente girato nella capitale Riyad. Già queste prime informazioni ci comunicano che siamo di fronte ad un'opera inconsueta, poiché nel paese islamico vigono molte restrizioni e divieti, tra i quali appunto quello di girare opere filmiche che riproducano immagini di quella realtà geografica. Il coraggio della regista Haifaa Al-Mansour, prima vera regista femminile dell'Arabia Saudita, si concretizza nel proporre al pub-

blico un prodotto che disvela, seppure in modo delicato nonché poetico e spesso divertente, molte delle contraddizioni che sussistono nella sua terra. L'Arabia Saudita, il maggiore tra gli Stati arabi dell'Asia occidentale, retto da una monar-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Università degli Studi di Verona, Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia.

chia assoluta fin dalle origini del regno, è il luogo di nascita dell'Islam, di cui è considerata la culla, come d'altra parte culla dell'umanità è considerata l'intera penisola arabica, poiché le regioni meridionali vemenite costituiscono una delle zone in cui in tempi preistorici si ebbero le prime forme di organizzazione della società umana. Notoriamente il regno possiede le più cospicue riserve di petrolio del mondo, nonché le sette più importanti riserve di gas naturale del pianeta. Questo ha consentito lo sviluppo del paese, che da realtà povera, quasi totalmente desertica, una realtà in cui fino agli anni Sessanta era praticato il nomadismo, si è ritrovato ad essere una delle nazioni più ricche del mondo, con un urbanesimo che si è affermato in modo sorprendentemente rapido, provocando la quasi totale sedentarizzazione della popolazione. A fronte di questo sviluppo e di queste trasformazioni, e soprattutto di questa ricchezza, che ha consentito la realizzazione di un welfare state di estrema efficienza in una società in cui la speranza di vita è ben oltre i settant'anni e l'analfabetismo è inferiore al 20%, in Arabia Saudita, come anticipato, sono presenti parecchi anacronismi e contraddizioni, almeno così appaiono ad uno squardo occidentale. In particolare le donne in Arabia Saudita sono fatte oggetto di pesanti discriminazioni, sia nel contesto famigliare, sia a scuola, sia sul posto lavoro, nonché rispetto alle norme giudiziarie: una donna non può fare il giudice, funzione rigorosamente riservata ai maschi. Alle donne è anche vietato quidare ed è loro imposto, per proteggere il loro pudore, di indossare un cappotto nero che giunge fino alle caviglie, nonché il velo quando escono di casa. Un proverbio dell'Arabia Saudita recita: «Una ragazza non possiede altro che il suo velo e la sua tomba». La libertà religiosa è molto limitata: essa si può esercitare solo privatamente e non visibilmente, ovvero non è consentita l'edificazione di luoghi di culto non riferiti all'Islam. Inoltre l'ordinamento statale prevede la pena di morte per azioni ritenute criminali, ma anche per apostasia, ovvero a sequito del rinnegamento o dell'abbandono pubblico della religione di stato per abbracciarne un'altra. In Arabia Saudita non vi sono sale cinematografiche, sebbene i film vengano ampiamente visionati privatamente: altissimo è stato infatti l'impiego e il consumo di videoregistratori e videocassette, come lo è ora di videolettori e dvd.

In guesto contesto, e precisamente nella capitale Riyad, come s'è detto, la regista araba ambienta la storia della dodicenne Wadida, che si trova a doversi confrontare con uno dei limiti imposti alle persone di genere femminile: le donne non possono adoperare la bicicletta. L'oggetto del suo desiderio è proprio una bella bicicletta verde – vale la pena di notare come il verde sia un colore sacro perché era quello preferito da Maometto – vista un giorno passare sul tetto di un camioncino, come magica apparizione sotto ai suoi occhi, durante il trasporto al negozio. Il velocipede diventa il grande sogno della protagonista, anche perché nelle sue intenzioni ha preso forma, dichiarata, il desiderio di gareggiare con Abdullah, un suo compagno di classe, il quale, un po' da bulletto, un giorno le ha sottratto il velo, facendosi inseguire a bordo della sua bicicletta. È in tale occasione che il ragazzetto riceve da Wadjida la sfida di una gara futura, una gara che – ella gli dice con risolutezza – se lo vedrà perdente, coinciderà con una doppia sconfitta, per il fatto di averla subita confrontandosi con una ragazza. Sta in questa precisazione da parte della giovane e fiera rappresentante del genere femminile un po' tutto il senso di questo film, che denuncia una situazione in cui le donne non hanno pari diritti rispetto agli uomini.

La bicicletta diventa quindi uno tra i tanti simboli che compaiono nel film, il simbolo di una preadolescenza che la giovane protagonista è ben decisa a vivere fino in fondo, in pienezza rispetto ai suoi desideri. Ed è anche il simbolo dell'anelito al movimento libero, alla velocità, da parte di Wadjda, ma anche alla trasformazione, al cambiamento di una società che persiste nel negare alla donna la possibilità di rendersi visibile, e di affermare pienamente la sua presenza e la sua identità. Il clima nella scuola, e in particolar modo nella sua classe, composta di sole femmine, non è certo tra i più leggeri. La preside dice che le donne non devono parlare con un tono di voce troppo elevato, poiché la voce delle donne è paragonabile alla loro nudità, la quale non può nel modo più assoluto oltrepassare la porta di casa.

Il modo per avere a disposizione il denaro per l'acquisto della bicicletta è del tutto opposto al sentire della ragazzina rispetto ai rigidi e noiosi insegnamenti che le vengono impartiti dalle maestre. Wadida sopporta infatti tutt'altro che volentieri il dover imparare il Corano, eppure, quando viene a sapere che chi vincerà una gara dimostrando eccellenza nella conoscenza del testo sacro di riferimento della religione islamica otterrà un premio in denaro, si applica con ogni sua forza nell'intento, riuscendo a battere tutte le sue compagne. Assume dunque un grande significato il fatto che l'allieva, dapprima riottosa rispetto ad un sistema educativo oppressivo, vi aderisca per sovvertirlo, usandolo deliberatamente per raggiungere uno scopo proibito. Wadida giunge anche a colorare di nero le Converse All Stars, le scarpe da ginnastica che usa abitualmente, guando la preside le dice di portare scarpe convenienti alle regole. Peccato però che abbia l'inavvertenza di dire pubblicamente che ne farà, del denaro vinto, ovvero espliciti l'intenzione di comperare la bicicletta, cosa che le costerà il dirottamento della somma vinta a favore della causa del popolo palestinese. Vi sarà però un lieto fine.

Tutta la storia narrata ne *La bicicletta verde* è al femminile, come si capisce dai rapidi cenni circa la trama della vicenda: i maschi vi appaiono infatti in secondo piano o sullo sfondo, e comunque la figura che fanno non è certo lusinghiera: l'unico che dimostra attenzione verso il desiderio di Wadjda è il venditore di biciclette, che sembra tenere da parte la bicicletta verde fino al momento in

cui ella riuscirà nel suo intento. Gli altri personaggi maschili sono alguanto ottusi, pienamente osseguenti rispetto alle regole sociali e religiose, ma pronti a far valere i loro privilegi, come la possibilità di cambiare compagna guando quella attuale, come la madre di Wadida, non riesce a mettere al mondo un figlio maschio. Vale la pena di notare come in guesto frangente è la stessa nonna della giovane protagonista a istigare il figlio affinché si accompagni con un'altra donna, evenienza che spinge la mamma di Wadida a comprare un provocatorio vestito, di un rosso sgargiante, nell'intento di scongiurare il pericolo di essere abbandonata dal marito, cosa che invece avverrà. È molto interessante notare come la regista rappresenti una realtà in cui sono appunto sovente le stesse donne a farsi paladine dell'ordine costituito, contribuendo con inflessibile rigidità a confermare il perpetuarsi di ingiustizie nei confronti del loro stesso genere, ingiustizie che stanno alla base del sostrato culturale e religioso di quella società.

Da guesto punto di vista La bicicletta verde è un film che può essere fatto visionare a giovani di diversa età, ovvero sia a bambini verso la fine dalla primaria o all'inizio della scuola media, sia a studenti delle superiori. Nel primo caso conviene far puntare l'attenzione sul sogno di Wadida e sul rapporto che ella instaura con Abdullah, il suo miglior interlocutore; nel secondo caso è possibile quidare i ragazzi a cogliere le profonde contraddizioni presenti negli adulti: negli uomini, che sono rappresentati come esseri senza spina dorsale, tradizionalisti, per i quali le donne debbono restare il più possibile chiuse in casa, e nelle donne, che dimostrano spesso di rispettare solo formalmente le regole: la preside della scuola di Wadjda per esempio sfoggia un paio di tacchi di una vistosità assai considerevole ed inoltre si concede alla frequentazione di un amante, fatto di cui tutte le ragazzine sono perfettamente consapevoli, non credendo alla storiella che esiste un bel ladro che si è insinuato a casa sua. A fronte di queste donne allineate, ma spesso contraddittorie, vi sono quelle che invece capiscono, o meglio percepiscono, che sono vittime di un'oppressione ingiusta, come la stessa madre di Wadida. Tra queste due figure femminili, la madre e la figlia, si sviluppa infatti una solidarietà e un'intesa profonde, per cui la bicicletta verde, che la mamma regala alla figlia al termine del film, diventa il simbolo di una sorta di riscatto e di risarcimento per il torto, ben più grande, di dover cedere il marito ad un'altra donna. Il dono che Wadjda riceve grazie alla disobbedienza della madre può dunque essere letto come l'inizio di un cambiamento che solo dalle donne può trarre forza ed efficacia.

Ma la grande speranza sta davvero nel rapporto che si instaura tra Wadjda e il suo rivale-amico Abdullah, il quale non solo non la contrasta circa il suo sogno, ma anzi la incoraggia, permettendole di imparare ad andare in bicicletta prestandole la sua. È molto bella la scena in cui Wadida si arrabbia perché l'amico vorrebbe farle imparare ad usare il mezzo provvedendolo delle due rotelle laterali posteriori, come si usa fare per i bambini piccoli. Ed è toccante il momento in cui Abdullah, affascinato da questa compagna che condivide una sua passione, quella per la bicicletta, a fronte di quanto le aveva detto bruscamente all'inizio del film la madre, ovvero che nessuno l'avrebbe mai sposata se fosse andata in bicicletta, le dice invece: «Quando saremo grandi ti sposerò», ricevendo in cambio da Wadjda un sorriso in cui si possono intravvedere piacere e compiacimento.

La bicicletta verde è guindi un film che apre alla speranza, ma che va anche proposto con prudenza ed avvedutezza a bambini e giovani non appartenenti alla cultura in cui è incorniciato: troppo facile e scorretta, nonché profondamente diseducativa, sarebbe infatti la tentazione di suggerire come guella stessa cultura sia del tutto sbagliata a fronte di quella occidentale. Piuttosto il film si presta ad una lettura differente: la regista a nostro avviso compie una sorta di omaggio al suo popolo, dicendo che, per salvare il patrimonio culturale vero, autentico, e nello stesso tempo per promuovere il cambiamento e la maggior considerazione della donna, è possibile servirsi di mezzi intelligenti, all'interno di quello stesso sistema. Se da un lato infatti si capisce come una lettura e una interpretazione restrittive e spesso arbitrarie del Corano possano aver determinato usi e costumi discriminanti tra uomini e donne, d'altra parte, quando si ascolta la stessa lettura e il canto dei versetti coranici da parte delle giovani compagne di Wadjda, si comprende anche come sia presente una bellezza originaria, in quel testo, orientata sicuramente al bene. D'altra parte un'interpretazione del tutto strumentale, con esiti terribili, delle Sacre Scritture, si è affermata anche in un occidente, che si è fatto protagonista spesso, in nome di Dio, di atrocità e nefandezze inaudite. Il che significa che è l'ottusità della mente umana quella che va combattuta, mentre la bellezza, la nobiltà spirituale e la gentilezza, quelle che si intravvedono in Abdullah, sono la vera garanzia per un futuro migliore.

# Il 47° Rapporto CENSIS/2013 sulla situazione sociale del Paese

"Una società sciapa e malcontenta in cerca di connettività"

RENATO MION<sup>1</sup>

Risulta piuttosto depressiva l'interpretazione della società italiana che la titolazione del 47° Rapporto Censis² ha voluto comunicare al Paese. Nell'altalenarsi delle descrizioni offerte in un mix di tratti positivi e negativi, ciò che emerge ha il sapore, non abituale agli estensori del Rapporto, di una interpretazione sconfortata della situazione italiana: quella di avere toccato il fondo della crisi.

Ma proprio in virtù di questa coscienza emerge anche quella di un recupero di energie vitali sulle quali contare e fare uno scatto di dignità, provocato anche da questa doccia fredda che fa cogliere l'immediata urgenza di un risveglio necessario. Il titolo così si apre coraggiosamente ad una tensione di ricerca che produca alleanze, connessioni e processi di sviluppo.

La parola-chiave di quest'anno è precisamente concentrata nella ricerca di "connettività".

"Il filo rosso che fa da nuovo motore dello sviluppo è la "connettività", così che "non si può pensare il futuro dello sviluppo se non lo si vede come progressiva connettività (non banalmente connessione tecnica) fra i soggetti implicati nel processo; non si fa e non si può pensare il futuro del nuovo welfare (comunitario, aziendale, associativo, privato che sia) se non lo si vede come progressiva connettività di comportamenti individuali e collettivi; non si può pensare al futuro dei soggetti "nuovi" della vitalità d'impresa se non lo si constata animato da una connettività crescente di comportamenti e culture individuali e collettive; non si può pensare ad una ulteriore potenza del modello che

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> MION R., Professore Emerito, già Ordinario di Sociologia dell'Educazione presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> CENSIS, 47° Rapporto sulla situazione sociale del paese, 2013, Milano, F. Angeli, 2013, pp. 562.

ci ha connotato per decenni e a cui dobbiamo la sopravvivenza dell'ultimo anno, se non lo si vede animato, nei singoli segmenti prima ancora che nella dinamica complessiva, da una forte carica di connettività, più matura e sottile rispetto all'ormai stanco richiamo alla "coesione sociale" (altra espressione forse da superare). È la connettività la cifra della necessaria rimodulazione della coesistenza dei soggetti sociali"3.

L'attuale situazione socio-economica rende difficile come non mai l'interpretazione della nostra società. Non solo e non tanto per l'affollarsi in esso di vicende così nuove (come l'esito tripolare delle elezioni politiche, l'elezione-rielezione del Presidente della Repubblica, la compresenza di due pontefici, le primavere arabe, i tentativi di successione generazionale nella politica, ecc.) ma anche e specialmente perché nella dialettica sociale e politica degli ultimi mesi si sono imposte tre tematiche, maturate fino a diventare convinzioni che:

- l'Italia è sull'orlo del baratro o dell'abisso:
- i pericoli maggiori derivano dal grave stato di instabilità (economica o politica);
- non abbiamo classe dirigente adequata a evitare il pericolo del baratro e a gestire l'instabilità4.

#### E il Rapporto continua:

"Sono così evidenti queste tre convinzioni che l'opinione pubblica ne fa la base per uno sconforto continuato che traspare in ogni commento, sia elitario che popolare. E qui il Censis ha un sussulto di orgoglio e di ricupero della forza del proprio passato, quando con coraggio osserva che "non si costruisce nessuna classe dirigente con annunci di catastrofi emessi a ritmo costante, con continue chiamate all'affanno e con continue affannose proposte di rigore"5.

Rispetto a questa pessimistica prospettiva interpretativa, rimane però anche di prendere atto che comunque milioni di soggetti attivi nella vita quotidiana esistono e si comportano in maniera omogenea e tutto sommato coesa. L'Italia di oggi sarà bella o brutta, a seconda degli occhiali con cui la si guarda, ma resta una realtà solida, perché non è figlia di idee e di progetti, ma della collettiva partecipazione ai processi storici che l'hanno attraversata: in guesti ultimi tempi quello della "sopravvivenza". Il crollo non c'è stato. Non c'è una diffusa soddisfazione per tutto ciò, ma certo serpeggia una silenziosa constatazione che "ce l'abbiamo fatta". In ogni caso, sarebbe comunque un errore ada-

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> *Ibidem*, p. XIX.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> *Ibidem*, p. XI.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> *Ibidem*, p. XI.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> CENSIS, 46° Rapporto sulla situazione sociale del paese, 2012, Milano, F. Angeli, 2012, pp. 560.

giarsi su tali risultati. Ancora troppe persone scendono nella scala sociale e gli slanci non sono né vigorosi, né altissimi.

Occorre avere il coraggio di segnalare due non entusiasmanti orientamenti di psicologia collettiva.

In primo luogo, è facile notare che siamo una società più "sciapa" che nel recente passato. L'affanno degli ultimissimi anni ci ha tolto la tensione a vivere "con vigore e fervore" i processi che hanno costituito il nostro sviluppo, con la conseguenza di veder circolare troppa accidia, furbizia generalizzata, disabitudine al lavoro, immoralismo diffuso, crescente evasione fiscale, disinteresse per le tematiche di governo complessivo del sistema, passiva accettazione della pervasiva invadenza dei mezzi di comunicazione di massa. Ci si ritrae dall'impegno e si perde il fervore con cui abitualmente abbiamo vissuto per decenni.

Ma senza fervore non si diventa solo sciapi, si diventa anche "malcontenti", quasi infelici.

Non perché ce lo dicono le classifiche internazionali sulla qualità della vita e sul benessere dei cittadini; ma perché viviamo un grande, inatteso ampliamento delle diseguaglianze sociali. Si è rotto il grande ceto medio. Troppa gente non cresce, ma scende nella scala sociale; e da ciò nasce un sottile scontento, che peraltro non riesce neppure ad aggregarsi in tensioni collettive, ma resta come diffusa, inerte infelicità, spesso anche individuale<sup>7</sup>.

A suo contraltare emergono però *quattro soggetti e processi di sviluppo* che ci fanno andare oltre la sopravvivenza. Essi sono:

- le donne: il consolidarsi di una sempre più attiva responsabilità imprenditoriale femminile (nell'agroalimentare, nel turismo, nel terziario di relazione, ecc.);
- gli stranieri: l'emergere dell'iniziativa degli stranieri, che si esplica sia in termini imprenditoriali (in alcune Regioni la percentuale delle aziende gestite da stranieri supera il 10-12%), sia in termini di partecipazione sociale;
- le imprese: la presa in carico di slanci imprenditoriali da parte del territorio;
- i giovani: la dinamicità delle centinaia di migliaia di italiani che studiano e/o lavorano all'estero (sono più di un milione le famiglie che hanno almeno un proprio componente in tale condizione) e che possono contribuire al formarsi di una Italia attiva nella grande piazza della globalizzazione<sup>8</sup>.

Il filo rosso però di tutti questi processi, che possono fare da motore dello sviluppo, sta nella dinamica della "connettività". Senza capacità e cultura di

 $<sup>^7</sup>$  CENSIS, 47° Rapporto sulla situazione sociale del paese, 2013, Milano, F. Angeli, 2013, p. VX.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> *Ibidem*, p. XVII.

connettività, non sono possibili i processi di responsabilità e sviluppo, soprattutto orizzontale nei vari sottosistemi della vita collettiva, come dalla concentrazione dell'associazionismo alle reti di nuove professioni, dalle iniziative comuni sulle filiere di business (contratti d'impresa, consorzi, ecc.) al rinsaldarsi del rapporto imprese-territorio.

Nella sua struttura formale, il rapporto è costituito da una prima parte di considerazioni generali che ne tematizzano i problemi di fondo; da una seconda, che offre il panorama della società italiana al 2013, definito come l'anno in cui il sistema ha tenuto con fatica; e da una terza parte, assai più analitica, che presenta i vari soggetti del sociale, individuati nei processi del sistema formativo, nel sistema del lavoro e della professionalità, nel sistema del welfare, nel sistema territoriale e nel sistema economico dello sviluppo; una guarta ed ultima parte si occupa dei mezzi e strumenti che intervengono nell'azione sociale, come i mass media e la comunicazione, il governo, la cittadinanza e la sicurezza sociale.

Da un punto di vista metodologico ogni capitolo si compone di attente e puntuali considerazioni introduttive, cui seguono la presentazione dei più importanti processi emersi nell'anno e, quindi, un monitoraggio delle principali tendenze riscontrate nei vari settori. Il tutto è corredato da una imponente e aggiornata mole di dati, di tabelle statistiche e di grafici illustrativi.

Il nostro scopo è di presentare, innanzitutto, un approfondimento degli orizzonti verso i quali si sta muovendo la nostra società nelle sue dinamiche socioculturali e demografiche, insieme ad alcune linee di sviluppo dei suoi processi formativi, in particolare quelle attinenti all'educazione e alla Formazione Professionale delle fasce giovanili.

Qual è dunque il volto dell'Italia che emerge da guesto Rapporto?

### 1. Una società italiana che fatica a tenere il passo

Le famiglie italiane innescano "meccanismi di resilienza".

Vengono attaccati sprechi ed eccessi in nome di una nuova sobrietà. Il 76% dà la caccia alle promozioni, il 63% sceglie gli alimenti in base al prezzo più conveniente, il 62% ha aumentato gli acquisti di prodotti di marca commerciale, il 68% ha diminuito le spese per cinema e svago, il 53% ha ridotto gli spostamenti con auto e scooter per risparmiare benzina, il 45% ha rinunciato al ristorante. Nonostante ciò, la pressione fiscale e le spese non derogabili comportano uno stato di tensione continua. Per il 72,8% delle famiglie un'improvvisa malattia grave o la necessità di significative riparazioni per la casa o per l'auto sono un serio problema. Il pagamento di tasse e tributi (24,3%), bollette (22,6%), rate del mutuo (6,8%) mette in difficoltà una quota significativa di italiani. Sono poco meno di 8 milioni le famiglie che hanno ricevuto dalle rispettive reti familiari una forma di aiuto nell'ultimo anno; e 1,2 milioni di famiglie, che non sono riuscite a coprire le spese con il proprio reddito, hanno fatto ricorso a prestiti di amici.

#### 1.1. I protagonisti dello sviluppo

Su questo scenario emergono *tre tipi di protagonisti attivi*: le donne, gli immigrati e i giovani, quelli disposti all'espatrio nel mondo globalizzato.

Le donne come nuovo ceto produttivo: capacità di resistenza e adattamento difensivo, ma anche di innovazione, rilancio e cambiamento, sono tratti essenziali delle strategie messe in atto dalle donne nel mondo produttivo. Alla fine del secondo trimestre del 2013, le imprese con titolare donna erano 1.429.880, il 23,6% del totale. Le «imprese rosa» sono concentrate nel commercio (28,7%), nell'agricoltura (16,2%), nei servizi di alloggio e ristorazione (9,2%).

Gli immigrati «volàno» delle imprese: nonostante non manchino fenomeni di irregolarità e circoscritte violazioni delle norme di sicurezza, l'impresa immigrata è ormai una realtà vasta e significativa nel nostro Paese. Sono 379.584 gli imprenditori stranieri che lavorano in Italia: +16,5% tra il 2009 e il 2012, +4,4% solo nell'ultimo anno. Di fronte alla crisi che sta colpendo i negozi italiani, che dal 2009 sono diminuiti del 3,3%, gli stranieri sono invece cresciuti del 21,3% nel comparto al dettaglio. Sono prevalentemente artigiani albanesi, rumeni e cinesi.

I giovani: nell'ultimo decennio la metà degli italiani andati all'estero (54,1%) sono costituiti da giovani con meno di 35 anni. Il fenomeno però è più esteso di quanto le statistiche ufficiali lascino intravvedere. Il fatto che una quota consistente di italiani intenda stabilirsi all'estero è legata in gran parte alle opportunità occupazionali che contraddistinguono altri Paesi rispetto all'Italia.

#### 1.2. Tra i giovani: uno sguardo più approfondito

A fronte di un 20,4% che si trova all'estero per ragioni formative, i più per seguire master e dottorati (13,3%), la maggioranza (72%) che resta ha una occupazione, mentre il 5,3% ne sta cercando attivamente una.

Secondo una specifica indagine del Censis<sup>o</sup> condotta nell'ottobre del 2013, circa 1.130.000 famiglie italiane (il 4,4% del totale) hanno avuto nel corso del 2013 uno o più componenti residenti all'estero per più di tre mesi. A questa quota si aggiunge un altro 1,4% di famiglie in cui uno o più membri stanno pro-

<sup>9</sup> CENSIS, Ibidem, pp. 17-42.

gettando la partenza o sono in procinto di trasferirsi. Quasi la metà dei giovani che si trovano all'estero (il 44,8%) vive ormai stabilmente in un altro Paese. Per un ulteriore 41,8% dei giovani connazionali all'estero il futuro appare ancora tutto da decidere: il 24,7% si trova oltre confine, ma non ha progetti molto precisi sul da farsi, se restare o ritornare; e la stessa incertezza di fondo contraddistingue quanti, pur trovandosi all'estero per un periodo di tempo limitato, si stanno però attivando per restarci (17,1%).

Tav. 1 - Fattori considerati decisivi per i giovani nella scelta di andare all'estero. (val.%)

1	Migliorare la propria condizione professionale e le chance di carriera	67.9			
2	Voglia di migliorare la qualità complessiva della vita e costruire un progetto di vita				
3	Possibilità concreta di trovare un lavoro				
4	Voglia di fare un'esperienza internazionale				
5	Seguire un percorso formativo di qualità	40.1			
6	Voglia di lasciar l'Italia in cui non mi trovo più bene	26.5			
7	Avere avuto una opportunità di lavoro o formativa, proposta dalla mia azienda/Università				
8	Seguire il/la compagno/a o la famiglia	15.2			
9	Imparare bene una lingua straniera	14.6			
10	Possibilità di vivere liberamente la propria vita senza essere giudicati	12.0			
11	Andare via di casa	8.4			
12	Presenza all'estero di altre persone (amici/parenti/colleghi)	2.4			
13	Imposizione dall'esterno (trasferimento di lavoro, altro)	2.2			

Fonte: Indagine Censis, 2013, p. 39

Il fatto che una quota così consistente di italiani intenda stabilirsi all'estero è legata in gran parte alle opportunità occupazionali che contraddistinquono altri Paesi rispetto all'Italia. Tra gli occupati, i più (57,1%) lavorano per aziende o organismi stranieri o internazionali, mentre vi è un 5,7% occupato presso un'impresa o struttura italiana con sedi all'estero. Significativa è anche la guota di lavoratori autonomi (il 9,2% del totale) che hanno un'impresa o svolgono un'attività libero-professionale: segno di come guella che in Italia sta diventando una vera e propria "impresa nell'impresa" – l'avviare un'attività in proprio – all'estero rappresenti forse un obiettivo di più accessibile portata.

Chi se ne è andato lo ha fatto per darsi migliori chance di carriera e di crescita professionale: è questo il fattore considerato da ben due intervistati su tre (il 67,9%) determinante nella scelta di trasferirsi. E se la metà (51,4%) indica la possibilità concreta di trovare un'occupazione, il 54,3% è stato, invece, spinto dalla convinzione che solo all'estero si possa sviluppare un progetto di vita e migliorare la qualità del proprio vivere quotidiano. Importante per molti è stato anche il desiderio di fare un'esperienza di tipo internazionale (43,2%). Circa un guarto (il 26,5%) dichiara che è stata determinante la voglia di lasciare

un Paese in cui non si trovava più bene; per una quota simile ha pesato in modo decisivo il fatto che si fosse presentata una concreta opportunità di lavoro o di formazione da parte di aziende o università. Per alcuni hanno pesato molto le ragioni affettive: il 15,2% si è trasferito per seguire una persona cara. Quello che al confronto con l'estero appare a loro il difetto più intollerabile dell'Italia è il clientalismo e la bassa qualità delle classi dirigenti (44,1%), la scarsa qualità dei servizi (28,7%), la scarsa attenzione per i giovani (28,2%) e lo sperpero di denaro pubblico (27,4%). Colpisce anche trovare al terzo posto (34,2%) l'imbarbarimento culturale della gente.

La nuova emigrazione sembra insomma avere poco a che fare con lo stereotipo del migrante che si trasferisce continuando a sognare di tornare prima o poi in patria. È figlia di un'epoca globale in cui il concetto stesso di migrazione sfuma dì significato e quello di cittadinanza globale si afferma come dimensione identitaria delle persone. Ma non per questo se ne possono trascurare gli impatti e le consequenze.

Quella che si va consumando negli ultimi anni è la partenza di sempre più giovani, per lo più qualificati, le cui conoscenze e competenze trovano all'estero quelle occasioni di valorizzazione che in patria non hanno. La migrazione di capitale preoccupa perché brucia anni di investimenti formativi fatti dalle famiglie e dallo Stato, depaupera il Paese di quel bacino di capitale umano più qualificato che potrebbe dare un contributo decisivo per la ripresa e fa ricadere sul vissuto familiare il peso di quella bassa attrattività espressa dalla scelta di un figlio di andare via. Tuttavia, a fare davvero paura sono le ripercussioni che questo fenomeno avrà sul futuro, nemmeno tanto lontano, dell'Italia.

La nuova questione "emigrazione" richiede risposte all'altezza, che riguardino non il quantum degli incentivi per far tornare i "cervelli in fuga", ma come rilanciare un Paese sempre meno attrattivo per chi ci vive e forse anche per chi dall'estero potrebbe venire ad investire i propri capitali. L'obiettivo ultimo (e speranzoso) che questi giovani trovino un'occasione di arricchimento da rispendersi magari in patria e non la ragione di un "non ritorno" rischia di diventare una scialuppa di salvataggio.

#### 2. I processi formativi

Nell'analisi approfondita dei processi formativi il nostro Paese si trova di fronte ad un sistema che deve ritrovare centralità tra le politiche del Paese per un effettivo governo dei processi e di condivisione e verifica degli obiettivi<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> CENSIS, *Ibidem*, pp. 97-129.

Seppure in tendenziale diminuzione, la quota di popolazione italiana con al massimo la licenza elementare è pari al 22,5%, a causa dell'incidenza esercitata dalle coorti più anziane. Infatti, il 56,2% degli individui con 60 anni e oltre di età (65,4% per la sola componente femminile) non ha alcun titolo di studio o al più la licenza elementare. Sostanzialmente stabile resta la distribuzione degli altri titoli, avendo il 31,7% degli italiani un diploma di scuola secondaria di I grado, il 6% una gualifica, il 28,9% un diploma di scuola secondaria di II grado e l'11,8% una laurea/diploma post-laurea. Anche nel 2012 la percentuale di femmine laureate (12,4%) si mantiene superiore a guella dei maschi (11.1%).

I primi dati, non ancora definitivi, sulla popolazione scolastica al 2013 quantificano il numero degli alunni in 8.943.701 unità, un numero totale inferiore a quello dell'anno precedente. Tale contrazione è imputabile principalmente all'andamento demografico della popolazione come testimoniato dalla riduzione di quasi 9.000 alunni verificatasi nelle scuole dell'infanzia.

L'incremento annuo di alunni con cittadinanza non italiana nel periodo 2012-2013, pari a +4,1%, è stato di portata inferiore rispetto ai periodi precedenti, tuttavia, oramai su 100 alunni quasi 9 (8,8%) sono stranieri. Se è vero che i licei continuano ad attrarre la maggioranza degli studenti in uscita dalla scuola secondaria di primo grado (41,3%), è altrettanto vero che nell'anno scolastico 2011-2012 hanno registrato una sensibile riduzione dei loro neo-iscritti che, al netto dei ripetenti, è stata pari a -3,5%. Seppure in minor misura anche gli istituti tecnici e artistici sono stati interessati da analogo fenomeno.

Tav. 2 - Popolazione con bassi titoli di studio in Italia (val.%)

Popolazione di 15 anni in ssu senza titolo o con licenza elementare				
Popolazione di 15-64 anni con al più un livello di istruzione secondario inferiore	43.1			
Giovani Neet di 15-29 anni con al più la licenza media				
Giovani di 18-24 anni che hanno abbandonato precocemente gli studi (al più 3 media				
Livello di partecipazione ad attività formative				
Popolazione di 25-64 anni con al più la licenza elementare	0.8			
Popolazione di 25-64 anni con al più il diploma di secondaria di I° grado	1.9			

Su guesto zoccolo di base merita l'attenzione lo stato dell'arte dei processi di riforma dalla primaria all'Università e specialmente ai percorsi di IeFP e di ITS. Si tratta, soprattutto, di far fronte ad uno scoraggiamento generalizzato che rischia di diventare strutturale, in quanto alimentato dai deludenti esiti del nostro sistema educativo e formativo, sempre nelle retroquardie delle indagini internazionali. Riteniamo importanti soprattutto quattro ambiti.

#### 2.1. Il ruolo strategico dell'istruzione degli adulti

Uno dei nodi ancora da sciogliere è quello dell'insufficiente scolarità complessiva, che presenta sacche ancora significative di popolazione, anche in giovane età, con titoli di studio bassi. Da questo punto di vista, un contributo determinante può e deve essere apportato dal circuito dell'istruzione degli adulti, in corso di revisione e aggiornamento da ormai troppo tempo. Il 21,7% della popolazione italiana con più di 15 anni, ancora oggi, possiede al massimo la licenza elementare ed i miglioramenti registratisi nel corso degli anni sembrano dovuti soprattutto a fenomeni demografici. Per quanto si tratti di un fenomeno concentrato nelle fasce d'età più anziane, un campanello d'allarme squilla per il 2% di 15-19enni, l'1,5% di 20-24enni, il 2,4% di 25-29enni e il 7,7% di 30-59enni che non hanno mai conseguito un titolo di scuola secondaria di primo grado. E anche per quel 56,2% di ultrasessantenni senza licenza media (23% tra gli occupati) i vantaggi di un "ritorno a scuola" sarebbero indiscutibili per il rafforzamento del loro bagaglio culturale per affrontare le sfide della complessità sociale.

Allargando la riflessione al gradino appena superiore, quello di coloro che si sono fermati alla licenza media, la percentuale di 25-64enni in tale condizione è pari al 43,1%. Tra le classi d'età più giovani è, inoltre, ormai risaputo con quale lentezza si riesca a contenere il fenomeno degli abbandoni precoci degli studi, segnalati dall'indicatore europeo relativo ai 18-24enni non più in formazione e con la sola licenza media, che pur in progressiva contrazione si attesta nel 2012 sul 17,6%. Il circuito vizioso tra bassi titoli di studio, problemi occupazionali e scarsa propensione per una ulteriore formazione è, infine, testimoniato: dalla significativa incidenza tra i giovani Neet di individui con al massimo la licenza media (43,7%) e dalla marginale partecipazione complessiva della popolazione adulta alle attività formative.

#### 2.2. La dispersione scolastica territoriale

Nel nostro Paese la quota di *early school leavers*, seppure in tendenziale diminuzione, continua a essere significativa e in alcune aree geografiche pericolosamente endemica. Se nel 2012, a livello nazionale, la popolazione di età compresa tra i 18 e i 24 anni con al più la licenza media era pari al 17,6%, in alcune aree del Paese restava al di sopra della soglia del 20%: ad esempio nel complesso delle Regioni meridionali (21,1%) o in Sicilia e Sardegna, dove addirittura un quarto dei 18-24enni residenti non partecipava a un percorso di studi e formazione. I tassi sugli abbandoni al primo anno delle scuole secondarie di II grado dimostrano come l'abbandono sia un fenomeno da intercettare immediatamente. Pur decrescenti dal 2009, gli abbandoni restano comunque a livello

sia nazionale, sia ripartizionale al di sopra del 10%. Infatti, in Italia nel 2011 alla fine del primo anno aveva abbandonato gli studi l'11,4% degli studenti iscritti. Lo stesso indicatore nelle Regioni del Nord e del Centro era di poco superiore al 10% (nell'ordine, 10.4% e 10.3%), mentre le Regioni meridionali si contraddistinguevano per la maggiore intensità dei rispettivi tassi di abbandono, con valori pari al 13% nel Mezzogiorno in complesso e al 14,9% nelle sole Tsole.

#### 2.3. L'integrazione scolastica degli alunni disabili: un processo sinergico

I dati sulla distribuzione nell'anno scolastico 2013-2014 dei 207.244 alunni disabili, pari al 2,6% del totale degli alunni iscritti, attestano una loro maggiore presenza nella ripartizione Nord del Paese, dove si concentra il 38% del totale, seguita dal Sud e Isole (35,6%) e infine dal Centro, dove la percentuale è del 19,9%. Tre sono le Regioni in cui si raggiunge o si supera quota 10%: Campania (10%), Lazio (11%) e Lombardia (14,8%), seguite dalla Sicilia, dove tale soglia viene solo lambita (9,7%). Il Lazio (con l'Abruzzo) si caratterizza, altresì, come la Regione in cui più alta è l'incidenza di alunni con disabilità. I dati sull'incidenza della disabilità per livello scolastico, infine, evidenziano una crescita di tale indicatore con il procedere del percorso di scolarizzazione, rilevabile in particolare nel passaggio dalla scuola dell'infanzia (1,4%) a quella primaria (3%) e, più ancora, a quella secondaria di I grado (3,8%). Dal rapporto tra il numero totale degli alunni e i posti riservati agli insegnanti di sostegno nell'organico risulta che, nel corrente anno scolastico, il numero medio di alunni con disabilità per docente è pari a 2. Tuttavia, ancora per quasi un dirigente su quattro (23,6%) tale processo resta un problema di difficile soluzione.

A parere dei dirigenti scolastici i principali fattori di criticità per la scuola sono, nell'ordine: l'insufficiente numero di insegnanti per le attività di sostegno rispetto alla numerosità dell'utenza (70,6%), sequito, a distanza (39,9%) dalla difficoltà nella gestione dei rapporti con gli altri soggetti coinvolti nel processo di inserimento – servizi socio-sanitari, enti locali, altre scuole/enti formativi, ecc. – e dalla inadequata specializzazione dei docenti di sostegno rispetto alle specifiche disabilità (26,5%). Se la scarsità degli insegnanti di sostegno in rapporto all'utenza è annoverata tra gli impedimenti da circa il 70% dei dirigenti al Nord, al Centro, Sud e Isole le difficoltà di raccordo tra la scuola e la rete dei servizi sul territorio sono denunciate soprattutto dai dirigenti scolastici delle Regioni meridionali e insulari (50,5%), mentre l'inadequata specializzazione dei docenti di sostegno in misura maggiore è rilevata da quelli che operano al Nord (34,5%).

L'approccio risolutivo al problema, adottato da quei dirigenti che hanno dichiarato che nei loro istituti l'integrazione degli alunni con disabilità è un problema in via di soluzione, sta invece nella capacità di fare rete, sia tra le diverse professionalità della scuola – tra docenti curricolari e insegnanti di sostegno (50,8%) e tra tutti i componenti il personale scolastico docente e non (31,8%) – sia con il territorio e gli altri attori a vario titolo responsabili dell'inserimento degli alunni disabili (39,4%).

## 2.4. Il sistema di Istruzione e Formazione Professionale e la sfida della sussidiarietà

I percorsi triennali d'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) costituiscono ormai una scelta concreta e sempre più perseguita al termine della scuola secondaria di primo grado, ai fini dell'espletamento dell'obbligo d'istruzione/diritto-dovere. Dagli appena 23.563 allievi dei primi corsi avviati, si è giunti ai 241.620 dell'anno formativo 2011/2012 ed i primi dati relativi al 2012/2013 segnalano un ulteriore incremento.

Nell'ambito dell'annuale indagine sui dirigenti scolastici, il Censis ha previsto un approfondimento specifico sui percorsi di IeFP. La principale motivazione della mancata attivazione di percorsi di IeFP, soprattutto per gli istituti che non li hanno mai erogati, è riconducibile alla carenza di domanda da parte dei potenziali utenti che, a seconda dei casi, può essere forse ricondotta ad un maggiore appeal dell'offerta di istituzioni formative o scolastiche presenti sul territorio ad una scarsa domanda di percorsi professionali in genere. Anche chi ha sperimentato nel passato tale proposta formativa segnala una domanda debole (31,8%), mentre vi è anche una quota minoritaria di rispondenti (18,2%) che ritiene che percorsi scolastici e formativi debbano rimanere distinti.

Interessanti sono le opinioni dei rispondenti in merito ai bassi tassi di conseguimento della qualifica da parte degli iscritti nelle istituzioni scolastiche, prima dell'introduzione del regime di sussidiarietà. Il 29,9% segnala che molti ragazzi hanno deciso di non conseguire la qualifica e proseguire nel percorso quinquennale, ma un altro 26,2% afferma che il fenomeno dipende dal fatto che i percorsi triennali realizzati negli istituti scolastici sono troppo pesanti, teorici, impegnativi. Tale affermazione può essere direttamente correlata a quella di chi evidenzia che molti ragazzi hanno preferito passare a frequentare corsi erogati dalla Formazione Professionale (24,4%). Nettamente minoritarie sono le affermazioni di chi fa riferimento al più ampio fenomeno della dispersione scolastica, su cui influiscono sia l'ambiente socio-economico-culturale di base, sia la presenza nei percorsi di ragazzi scarsamente motivati, che intendono solo assolvere all'obbligo di istruzione e che evidentemente non si riesce a rimotivare.

Un altro aspetto preso in considerazione dall'indagine riguarda l'impatto

dell'attivazione di percorsi triennali in regime di sussidiarietà sull'organizzazione scolastica e gli aspetti da migliorare per garantire una più efficace gestione dei corsi IeFP erogati nell'istituto. La maggior parte dei dirigenti scolastici (55,6%) si focalizza sulla necessità di elaborare metodologie didattiche più affini alla tipologia dei corsi e dell'utenza e, nell'85,2% dei casi, ritiene che sia senz'altro un aspetto da migliorare; l'impatto sull'organizzazione complessiva delle attività didattiche è segnalato dal 31,9% degli intervistati e gli attuali modelli organizzativi sono ritenuti suscettibili di miglioramento nel 73,1% dei casi.

Numerose e diversificate sembrano essere le azioni già intraprese dagli Istituti Professionali per incrementare il successo formativo degli iscritti ai percorsi triennali. Le azioni più diffuse sono quelle finalizzate a garantire il raccordo tra studio e lavoro, in primo luogo l'attivazione di stage (74,3%) o di percorsi in alternanza scuola/lavoro (72,9%). Un analogo livello di diffusione (72,2%) sembra caratterizzare la realizzazione di una didattica laboratoriale, seguita dalle attività di raccordo tra le competenze di base e le competenze professionalizzanti (64,6%). Sul versante delle azioni da intraprendere, il 40,3% degli intervistati indica la necessità di giungere ad una maggiore collegialità nel corpo docente e analoghe quote di dirigenti ritengono necessario percorrere la strada della personalizzazione degli apprendimenti e della didattica per competenze.

#### 3. Conclusione

È difficile arrivare ad una conclusione critica di fronte alla presentazione di un Rapporto fenomenologico, i cui criteri di osservazione sono legittimati da un impianto di tipo sociologico e fenomenologico, i processi metodologici di rilevazione sono sostenuti da una corretta metodologia scientifica, oltretutto ormai lungamente collaudata e aggiornata da decenni di accurate e rigorose ricerche in campo nazionale e internazionale, a confronto anche con colleghi e ricercatori delle più prestigiose Università e Centri di ricerca europei. Si tratta di una lunga esperienza maturata sul campo dell'indagine sociale empirica, soprattutto sui fenomeni macroscopici di una società come quella italiana, che ha visto l'équipe del Censis accompagnarla passo passo con quella acribia certosina e quella capacità di tipicizzarla in tutti i suoi sviluppi dal dopoquerra ad oggi, evidenziandone crisi e processi di sviluppo.

Ogni Rapporto costituisce una foto del Paese: un'analisi, le cui variabili sono rimaste costanti e oggettive, dentro al variare però di quella chiave di lettura specifica interpretativa che ogni anno ne costituisce l'originalità sia critica che prospettica. Quella di quest'anno sembra piuttosto tendere al ribasso, con minori slanci di prospettiva e di futuro, intaccata forse anche da quel clima generale problematico che avvolge l'attuale fase di globalizzazione internazionale.

Puntare infatti per la rinascita del Paese sui giovani in fuga verso l'estero, pur nella speranza di un loro ritorno maggiormente qualificato, sulle donne e sugli immigrati in arrivo, che sono costitutivamente le categorie più fragili, non sollecita slanci di ripresa ed entusiasmi solidamente fondati. Forse il logo di una società "sciapa e malcontenta" rimane quello più azzeccato ed emblematico. Ce lo auguriamo e lo speriamo soltanto per quest'anno.

A distanza di quasi due mesi, un altro Istituto Italiano di Ricerca (Eurispes), la cui rilevanza si è andata sempre più affermando negli anni ha pubblicato un Rapporto altrettanto articolato e voluminoso sulla situazione generale del Paese. Si tratta del 26° Rapporto Italia<sup>11</sup>, che si propone con rigore scientifico di informare studiosi, osservatori sociali e politici attraverso una ricca documentazione e adeguata interpretazione uno spaccato globale del nostro Paese.

## 4. Il confronto con il "26° Rapporto Italia-2014" dell'Eurispes

Il volume della ricerca si presenta come una ricchissima miniera di dati, tabelle, grafici, descrizioni e rilievi sociologici. Inoltre, si prefigge di offrire commenti introduttivi e opportune interpretazioni che danno alla lettura un interessante strumento di osservazione della realtà socio-politica del nostro Paese. "Il nostro lavoro – si legge in quarta di copertina – è il tentativo di compenetrare tra loro prospettive diverse, di seguire diversi percorsi, di costruire provvisori piani di comprensione e spiegazione dei fatti che vengono ad analizzare la società italiana".

Ad un attento osservatore, i due Rapporti, pur avendo entrambi l'obiettivo di analizzare la società italiana, sono tuttavia molto diversi sia nella metodologia scientifica che nella strutturazione dei temi organizzatori. Per il Censis rimangono sempre costanti ad ogni anno e sono rigidamente curati in modo sistematico secondo il seguente schema: considerazioni introduttive, processi settoriali, monitoraggio annuale. Nell'Eurispes, invece, spaziano su una gamma molto variegata di interessi, che offrono del Paese un'immagine contestualizzata e molto variegata nelle sue dimensioni economiche, giuridiche, politiche, amministrative, burocratiche, produttive, fiscali, culturali, comunicative, scientifiche, artistiche, etiche, estetiche e religiose.

Lo strumento di lavoro e di osservazione del Rapporto Eurispes ha uno spet-

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> EURISPES, RI 2014, 26° Rapporto Italia 2014, Datanews, 2014, pp. 895.

tro molto ampio, che viene compreso in sei distinte polarità e dicotomie sociali, che variano ogni anno sulla base delle emergenze socio-politiche del Paese, rivestendo così un ruolo particolarmente significativo ed un approccio assai specifico alla lettura del caso-Italia, che si concretizza nella "dialettica degli opposti". Le dicotomie polarizzate di quest'anno sono le sequenti: Italia/Europa; Finanza/Finanza; Destra/Sinistra; Etica/Estetica; Ricchezza/Povertà; Conservazione/Cambiamento.

Esse vengono giustificate e fondate sulla base delle sequenti ragioni, così esplicitamente dichiarate: "Nella difficoltà di rappresentare la complessità abbiamo operato sui luoghi "estremi" dei processi sociali, nella convinzione che ai confini le logiche sociali si decantino e mostrino con maggiore evidenza la loro forza o la loro debolezza". La dialettica degli opposti, infatti, ha guesto innegabile vantaggio che, abbandonato il sogno statistico della media, mostra le polarità e gli intrecci fra i termini estremi. Ovviamente c'è anche un limite, quello di tenere in minore considerazione il corpo centrale della problematica, di cui gli estensori sono pienamente consapevoli in forza delle scelte previamente assunte.

Il ricchissimo Indice del volume evidenzia in prima battuta una serie di considerazioni generali, che danno il contesto teorico-interpretativo sulla situazione sociale del Paese nell'ottica culturale dell'Eurispes stessa. Sequono le 6 dicotomie sopra indicate, ciascuna delle quali presenta una corposa riflessione introduttiva sul tema, accompagnata da una serie di ben documentate schede analitiche di tipo descrittivo e statistico, che abbracciano i diversi campi di studio della dicotomia analizzata sulla base di fonti rigorose ed aggiornate. Ne è prova l'indice globale dei nomi, comunque citati, che raggiunge la bella cifra di poco meno di 400 autori, insieme ad una preziosa ed abbondante bibliografia molto bene aggiornata. Ne risulta in sintesi un complesso di 60 saggi di natura socio-fenomenologica, critici e interpretativi del fenomeno analizzato, quasi sempre proiettati sullo scenario di sfondo relativo all'Europa.

In confronto con il Rapporto Censis i temi dell'Eurispes appaiono complessivamente molto più numerosi e differenziati, conclusi in se stessi, sul modello di "Schede autonome". In guesta prospettiva i due Rapporti risultano, guindi, originali ciascuno nella propria struttura sia contenutistica che metodologica, in cui entrambi si dimostrano pur sempre molto rigorosi e precisi. La ricchezza dei contributi tematici e il metodo scientifico utilizzato si dimostrano fonti molto preziose per una conoscenza precisa, aggiornata e seria della società italiana.

Ritornando ad un confronto sullo spirito di fondo che anima i due Rapporti, in una prospettiva complessiva di sintesi, possiamo osservare che pure l'analisi del direttore Gian Maria Fara, alla stessa stregua del Direttore del Censis Giuseppe De Rita, si muove su toni bassi e sconfortati, quando nelle sue riflessioni di presentazione del Rapporto dichiara: "Un fantasma si aggira per il nostro Paese. È la sub-cultura del declino e della decadenza, figlia del nichilismo che sembra ormai pervadere le Istituzioni e le coscienze dei nostri concittadini. Siamo di fronte al rifiuto sdegnoso per ogni autorità, ad un cinismo spinto al limite della sfrontatezza, allo scetticismo più radicale sulla possibilità di riformare e di modernizzare il sistema politico-istituzionale e quello produttivo, alla incapacità di immaginare il nostro stesso futuro"12.

Segue però un sussulto volontaristico di progettualità e di incoraggiante positività quando immediatamente riprende: "piuttosto che alle sirene del declino dovremmo prestare attenzione ai messaggi e ai protagonisti dell'Italia che funziona e che in questi anni di crisi hanno tenuto in piedi il Paese. L'Italia deve cercare di valorizzare gli asset dei quali dispone, che sono unici e irripetibili. Cultura, manifattura, turismo e agricoltura sono i pilastri della nostra economia e, insieme, i fattori determinanti per una ricostruzione del ruolo dell'Italia nel mondo. Ma ciò propone l'urgenza di elaborare un progetto, indicare una prospettiva di cambiamento percorribile e ragionevole" (ibidem).

Per quanto riguarda il nostro tema specifico sui giovani ed il sistema formativo, troviamo in particolare un contributo prezioso e complementare, anche se piuttosto curvato sulla dimensione lavoro-disoccupazione. Esso costituisce tuttavia un dettagliato contributo alla dimostrazione delle differenze tra i due tipi di approccio differentemente strutturati nel loro sviluppo. Ci riferiamo all'argomento trattato nella "scheda" (n. 4) relativa al mercato del lavoro, il sistema scolastico e l'esclusione di genere<sup>13</sup>, compresa all'interno della sezione dicotomica "Italia/Europa".

Vi si legge: "Nel tasso di disoccupazione giovanile (15-24 anni) l'Italia ha un gap preoccupante rispetto all'Europa che raggiunge nel 2012 il valore del 35,3%. Il confronto con Germania, Francia, Spagna e Regno Unito è impietoso. A livello regionale i valori più bassi di disoccupazione appartengono a Bolzano, Trento e Veneto (con valori pari, rispettivamente, a 11,6%, 20,5% e 23,7%); quelli più alti a Calabria (53,5%), Basilicata (49,5%) e Sicilia (47,3%). Spingendo l'analisi ad un livello ancora più disaggregato, nel 2012 i record positivi del Centro-Nord appartengono a Reggio Emilia (17,6%), Parma (19,2%), Verona (19,7%); quelli del Sud a Barletta - Andria - Trani (21,5%), Isernia (24,4%) e Teramo (26,9%). I record negativi del Centro-Nord sono collocati a Massa Carrara (64,2%), La Spezia (52,3%), Viterbo (44,6%); mentre quelli del Mezzogiorno evidenziano Crotone (68%), Cosenza (62,5%) ed Enna (60,5%)".

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> EURISPES, *Ibidem*, p. III.

<sup>13</sup> Ibidem, pp. 51-61 (pag. 54).

Rivolgendo, infine, la propria analisi sul sistema scolastico la prima variabile considerata è il tasso di abbandono scolastico. Nel confronto europeo, riporta l'Eurispes, l'Italia ha migliorato notevolmente la sua posizione dal 2005 al 2012, passando dal 22.3% al 17.6%. Per questo il target del 15% nel 2020 sembra raggiungibile, anche se la situazione italiana resta, comungue, di forte ritardo rispetto ai grandi Paesi europei: Germania, Francia, Regno Unito. L'evidenza empirica a livello di ripartizione geografica ripropone il classico dualismo Centro-Nord/Mezzogiorno, ma nel 2012 lo scenario è leggermente più articolato per le Regioni virtuose, che sono Molise (10%), Provincia Autonoma di Trento (12%), Abruzzo (12,4%); mentre quelle più colpite dal disagio sono Sardegna (25,5%), Sicilia (24,8%) e Campania (21,8%). La Puglia è la Regione che ha avuto in questo periodo il maggior decremento, pari a circa 10 punti percentuali, passando dal 29,2% del 2005 al 19,7% del 2012.

A contare nel merito sono, ovviamente, le competenze acquisite durante il percorso scolastico. "Secondo l'indagine Ocse-Pisa l'Italia ha livelli abbastanza al di sotto della media dei Paesi Ocse, e, nello specifico, di Francia e Regno Unito; mentre è rilevante il divario negativo in matematica e scienze con la Germania. Considerando la variazione percentuale media annuale dalla prima rilevazione Ocse-Pisa (2012), l'Italia presenta un andamento molto positivo rispetto alla media, ad eccezione, però, della Germania per quanto concerne i punteggi in lettura perché in quel Paese il miglioramento è stato il triplo rispetto a quello italiano. La disaggregazione a livello di ripartizione geografica evidenzia come gli studenti settentrionali abbiano perfomance molto al di sopra della media, mentre quelli meridionali gravemente al di sotto: infatti, data la media Ocse pari a circa 495, il Nord ha punteggi maggiori di 500, e il Meridione inferiori a 480"14.

Riferendosi infine alle problematiche dei Neet (Not in Education, Employment or Training) il confronto dell'Italia con l'Europa appare negativo: con riferimento alla medie dell'UE28 e dell'area Euro, la differenza, che era di 5 punti percentuali nel 2005, è raddoppiata nel 2012, con un valore per l'Italia pari al 27%. Nello specifico il gap con i quattro grandi Paesi europei (Germania, Francia, Regno Unito e Spagna), già molto elevato, è ulteriormente aumentato nel periodo della crisi. In particolare i divari regionali continuano ad essere rilevanti e costanti con un Mezzogiorno che, nel 2012, aveva una percentuale di oltre il doppio di quella europea. Le Regioni più virtuose risultano ancora le Province Autonome di Bolzano (con un valore "europeo" del 10,6%), Trento (16,4%) e la Lombardia (19,1%); mentre le Regioni più colpite da questo fenomeno rimangono Sicilia (39,9%), Campania (38%) e Calabria (37,8%).

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> *Ibidem*, p. 57.

In conclusione, al complesso delle osservazioni precedentemente rilevate, lo sviluppo del nostro confronto tra i due Rapporti ci sembra in sintesi possa portare a valutazioni sostanzialmente positive per quanto si riferisce all'abbondanza dei dati offerti, alla ricchezza del supporto metodologico - statistico, nonché per le riflessioni di tipo interpretativo che ad essi viene dato in entrambi i Rapporti di ricerca.

Mentre nel Rapporto Eurispes individuiamo un'attenzione più operativa e propositiva orientata quasi su una tensione politica mirata all'operatività, nel Rapporto Censis prevale in modo sostanziale e nettamente accentuata la robustezza sistematica della teoria di supporto e della metodologia di indagine. Si presenta, infatti, con un apparato teorico più robusto, una propria visione interpretativa, più rigorosamente fondata, critica e unitaria della fenomenologia sociale del nostro Paese, anche se non esplicitamente proiettata su prospettive operative di azione politica.

### Sistema Informativo Excelsior.

I fabbisogni occupazionali delle imprese italiane nell'industria e nei servizi per il 2013

GUGLIELMO MALIZIA<sup>1</sup>

Il "Sistema informativo per l'occupazione e la formazione" Excelsior delinea il quadro previsionale della domanda di lavoro e dei fabbisogni professionali e formativi espressi dalle imprese, fornendo indicazioni rilevanti specialmente per giustificare le scelte di base ai fini della progettazione della formazione, dell'orientamento e delle politiche del lavoro. Nella presentazione che segue verrà offerta una sintesi essenziale della pubblicazione che analizza i fabbisogni occupazionali delle imprese italiane nell'industria e nei servizi per il 2013². Dopo una descrizione generale degli andamenti più significativi, questa scheda si focalizzerà sulla importanza dei titoli di studio e delle qualifiche, sulle competenze e sul lavoro dei giovani, delle donne e degli immigrati.

## 1. L'andamento dell'occupazione dipendente nel corso del 2013

La ricaduta negativa sull'economia italiana della recessione, iniziata nel 2011, ha continuato a far sentire i suoi effetti per tutto il 2012, che di trimestre in trimestre ha accumulato una riduzione annua del Prodotto Interno Lordo del –2,5%. La situazione è rimasta sostanzialmente invariata nel 2013, anche se non è mancato qualche miglioramento, ma è unicamente dal 2014 che si dovrebbe registrare una ripresa graduale, benché ancora modesta. Il proseguimento del preoccupante stato recessivo della nostra economia non poteva non causare un *ulteriore aggravamento* delle condizioni del mercato del lavoro, aumentando in misura maggiore lo squilibrio tra offerta e domanda. Sollecitata dalle serie problematiche dei bilanci familiari, una porzione crescente di per-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Professore emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> UNIONCAMERE, Sistema informativo Excelsior - 2013, Il monitoraggio dei fabbisogni professionali delle imprese italiane per favorire l'occupabilità, Roma, 2013, pp. 299.

sone in età lavorativa ha ritenuto necessario accedere al mercato del lavoro dove si è venuta a confrontare con una domanda in calo per cui la consequenza è stata di elevare i tassi di disoccupazione.

Il totale della domanda di lavoro<sup>3</sup> che le imprese prevedono di esprimere nel 2013 ammonta a poco meno di 750.000 entrate. Più precisamente, si tratta di 563.400 assunzioni dirette (75,2% del totale) e guasi 186.200 contratti atipici (24.8%) che a loro volta si distribuiscono tra circa 85.200 in somministrazione (interinali), quasi 65.700 collaborazioni a progetto e 35.000 altri contratti di lavoro (collaborazioni occasionali e incarichi a professionisti a partita IVA).

Da varie prospettive la composizione delle entrate secondo le differenti tipologie contrattuali presenta diversità più o meno rilevanti, Dal punto di vista settoriale, l'industria registra una percentuale inferiore di assunzioni dirette (stagionali o non) in paragone ai servizi (69,4% e 77,6% rispettivamente), mentre un andamento opposto si riscontra riquardo ai contratti atipici (il rimanente 30,6% e 22,4%). Inoltre, diversità si notano anche nell'industria e nel terziario. Differenze simili si registrano in base ad altre prospettive che, però, sono in gran parte una consequenza delle diversità tra i settori appena richiamate: in particolare, la porzione delle assunzioni dirette varia tra il 70,4% del Nord Ovest e l'81% del Meridione ed è maggiore nelle imprese piccole (fino a 49 dipendenti) rispetto a quelle con almeno 50 dipendenti (78,5% e 70,7%).

Per effetto della crisi recessiva in atto, la domanda di lavoro registra un forte calo con quasi 112.000 entrate in meno in paragone al 2012 (da 861.530 a 749.570) pari a -13%. Contribuiscono a tale riduzione tutte le grandi tipoloqie contrattuali: in valori assoluti l'apporto delle assunzioni dirette risulta maqgiore di guello dei contratti atipici (-66.700 e -44.000 rispettivamente), mentre l'andamento si capovolge se si fa riferimento ai valori relativi (-10,8% e -19,1%, sempre rispettivamente).

Analoga problematicità si osserva a proposito di uscite e di saldi occupazionali. Infatti, se le entrate complessive programmate (dipendenti e non) per il 2013 ammontano a 749.600 circa, le uscite tuttavia assommano a quasi un milione per cui si registra un saldo negativo di -250.000 unità a cui corrisponde un tasso di ricambio del 75%, cioè di 75 ingressi ogni 100 uscite. Il dato negativo riquarda tutte le componenti tranne i lavoratori a partita IVA e i contratti

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Intesa in questo contesto «come l'insieme delle **assunzioni** di lavoratori alle dipendenze che le imprese dell'industria e dei servizi con dipendenti intendono effettuare direttamente (sia non stagionali sia stagionali) e dei contratti, usualmente indicati come "atipici", che intendono stipulare. Di questi ultimi fanno parte sia i contratti di lavoro "in somministrazione" (o "interinali") riguardanti lavoratori alle dipendenze acquisiti tramite società o agenzie di intermediazione, sia i contratti di lavoro non dipendente, a loro volta distinti in due grandi gruppi: i contratti di collaborazione "a progetto2, e i contratti con soggetti a partita IVA o per prestazioni di natura occasionale». (UNIONCAMERE, o.c., p. 17).

per attività occasionale: questo significa che le conseguenze del calo della domanda di lavoro si faranno sentire quasi esclusivamente sui dipendenti delle imprese.

In conclusione, se le entrate previste dalle imprese all'inizio del 2012 offrivano una prospettiva di occupabilità a oltre un terzo dei disoccupati presenti, all'inizio del 2013 la situazione si è ulteriormente deteriorata. Infatti, solo *un quarto* dei disoccupati potranno usufruire della prospettiva appena menzionata. Questa conseguenza non dipende solo dalle 112.000 entrate in meno, ma soprattutto dalle 560.000 persone in più alla ricerca di un impiego, che sono l'eredità del 2012.

Come evidenziano i dati appena menzionati, la ricerca Excelsior ha nel tempo ampliato l'ambito della sua attenzione fino a includere componenti della domanda di lavoro che non rientrano negli organici aziendali in senso stretto, cioè tra i dipendenti assunti direttamente, allo scopo di avvicinarsi sempre di più a una quantificazione della domanda di lavoro aggregata. Non bisogna tuttavia dimenticare che il centro dell'indagine è rappresentato dai movimenti della forza di lavoro aziendale e in particolare dalle assunzioni dirette (dipendenti stagionali e non) che le imprese prevedono di effettuare nel corso dell'anno. E da questo momento in poi l'analisi del rapporto si concentrerà su questo sottoinsieme della domanda di lavoro aggregata.

Le difficoltà e i problemi delle aziende emergono chiaramente dai loro progetti occupazionali per il 2013, registrati dalla ricerca Excelsior che, come si è appena detto, ha per oggetto l'universo di tutte le imprese dell'industria e dei servizi con dipendenti. Di queste solo il 13,2% programma assunzioni dirette e mai nei 16 anni in cui l'indagine è stata realizzata si era avuta una percentuale così bassa. Tale dato aveva toccato il 28,5% nel 2008 per poi abbassarsi nel biennio successivo al 19-20% e aumentare al 22,5% nel 2011. Il 2012 aveva assistito a un forte calo e l'aliquota si era quasi dimezzata rispetto al 2008, 14,4%, e l'andamento al ribasso era continuato nel 2013, come si è appena visto. In valori assoluti la riduzione rispetto al 2013 si concreta in una diminuzione di 68.000 persone, pari a –10,8%, essendo gli ingressi scesi nel biennio da 613.000 a 563.000. Inoltre, la propensione ad assumere registra un ulteriore calo nei macro-settori sia dell'industria (dal 14,4% del 2012 al 13,4% del 2013) che dei servizi (dal 14,4% al 13%). Tuttavia, diversamente dal 2012, nel 2013 si registra qualche andamento in controtendenza nei singoli comparti.

La ragione prima delle assunzioni programmate nel 2013 è, come nel 2012, il bisogno di rimpiazzare il personale in uscita: la percentuale che lo segnala ammonta quasi al 40% (37,4%) e si registra un aumento di circa un punto rispetto al 2012 (36,5%). Un quarto quasi del totale delle imprese con programmi di assunzioni (24,3%) indica come ragione la previsione di una domanda di crescita o in ripresa; tuttavia, in questo caso si osserva una diminuzione rispetto al 2012 e

il medesimo andamento si riscontra per una motivazione molto vicina alla precedente, cioè la necessità di espandere vendite, sedi e raparti. Più di un guinto (20,3%) segnala il bisogno di attività e di lavorazioni stagionali e la percentuale risulta stabile. Una leggera crescita si registra a proposito della ragione di natura organizzativa riquardante l'intenzione di internalizzare lavoro esterno o precario. Una percentuale marginale menziona lo sviluppo di nuovi prodotti e servizi.

I canali di ricerca più utilizzati sono quelli di tipo personale: il 56,8% delle imprese si è servito della conoscenza diretta e il 7,1% della segnalazione di conoscenti o fornitori e delle due strategie risulta in crescita la prima, mentre la seconda è in calo. Questo andamento non presenta differenze di rilievo né a livello geografico né per macro-settori, industria e servizi; l'unico fattore che determina delle diversità importanti è la dimensione dell'impresa per cui la percentuale che utilizza canali personali passa dal 69% per le aziende fino a 9 dipendenti al solo 8% per quelle con 500. Rimane sostanzialmente invariato nel tempo il ricorso a banche dati aziendali che si colloca intorno al 24% e presenta una grande variabilità in base alla dimensione, passando dal 21% per le aziende fino a 9 dipendenti a quasi il 53% per quelle più grandi. Percentuali marginali e in diminuzione sono raccolte da canali come il ricorso a operatori (pubblici o privati) specializzati nell'intermediazione di mano d'opera (7,4%) o quello tradizionale delle inserzioni sui mezzi di informazione (1,5%). Il rapporto sottolinea che per un'allocazione più efficace del personale sarebbe necessario un potenziamento dei canali ufficiali aventi come scopo esclusivo di facilitare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro.

Se nel 2013 solo il 13,2% delle imprese prevede di effettuare assunzioni dirette, la quota di quante si sono espresse in senso contrario ammonta a ben l'86,8%. Tale cifra include il 3,8% di aziende che avrebbero bisogno di assumere, ma che incontrano problemi a farlo, e l'83,1% che non assumerebbero comunque. Va notato che tra il 2012 e il 2013 ambedue le percentuali sono in crescita: la prima dal 3,3% al 3,8% e l'aumento riguarda tutti i settori ad esclusione della industria in senso stretto e dei servizi del commercio e turistici; la seconda dall'82,3% all'83,1% e la crescita è generalizzata tranne che nell'industria in senso stretto. Questo ambito registra una crescita sia delle imprese che prevedono di assumere sia di quelle che potenzialmente potrebbero assumere, a conferma che nel settore in questione si incomincia a delineare qualche miglioramento. Per guanto riguarda il secondo dei gruppi appena citati, il problema più sottolineato è quello dell'alto costo del lavoro, seguito dalle difficoltà economiche. A loro volta, le imprese che non assumeranno comunque segnalano per i due terzi come giustificazione di questa opzione l'adeguatezza degli organici; in proposito va evidenziato che questa percentuale è in calo di oltre 3 punti rispetto al 2012, mentre cresce la quota di quelle che non assumono per la presenza di lavoratori in esubero o in CIG, anche se si tratta solo del 2,3%. Il secondo motivo per consistenza percentuale è lo stato della domanda, in diminuzione o incerta, indicato dal 23,3% delle aziende che non assumerebbero comunque.

# 2. Le assunzioni previste per titolo di studio e la domanda di lavoro dei giovani, delle donne e degli immigrati

In una situazione generalizzata di riduzione della domanda di lavoro sul piano quantitativo, come l'attuale, non mancano tuttavia aspetti positivi da evidenziare tra cui il più importante è certamente la crescita sul piano qualitativo di tale domanda dall'angolo di visuale sia della formazione che della professionalità richiesta. Domanda e offerta di lavoro non sono tra loro scollegate, ma strettamente correlate: la seconda è stata caratterizzata in anni recenti da un aumento delle figure con un grado di istruzione medio-alto. Ne è conseguito che le imprese sono state non solo facilitate nel reperimento di tali profili, ma anche incentivate a una loro più diffusa utilizzazione . Questo andamento ha provocato non solo una crescita delle percentuali di figure di più alto profilo, ma anche un maggior numero di assunzioni di laureati e diplomati.

La prova più significativa dell'elevazione dei livelli di formazione tra le assunzioni programmate dalle imprese dell'industria e dei servizi (con almeno un dipendente), comprensive di quelle non stagionali e di quelle stagionali, è offerta dalla crescita delle assunzioni previste nel 2013 di lavoratori in possesso di un titolo universitario rispetto al 2012: è vero che l'aumento è solo dello 0,7%, ma tale dato diviene particolarmente rilevante se si paragona con il totale delle assunzioni che vede un calo dell'11%. Un andamento simile si riscontra anche a proposito dei diplomati per i quali il calo risulta dell'1,5%, mentre molto diverso appare quello delle persone con qualifica professionale o senza formazione specifica che diminuiscono rispettivamente del 21,5% e 19,3%. Va notato che la crescita delle assunzioni dei laureati è assicurata dalla componente stagionale della domanda (+21,6%), anche se la diminuzione delle assunzioni non stagionali di quanti possono vantare un titolo universitario è minima (-1%), soprattutto se messa a confronto con quella registrata da chi è senza formazione specifica (-14,9%) o possiede una qualifica professionale (-25,3%).

Le tendenze appena menzionate sono destinate a provocare un *riassetto* molto rilevante della domanda di lavoro in base ai livelli di istruzione. Nel totale delle assunzioni (stagionali e non) la percentuale dei laureati sale nel 2013 all'11.4%, cioè di +1,3% rispetto al 2012, continuando e potenziando l'anda-

mento in crescita che dura ininterrottamente da qualche anno (basta ricordare che nel 2008 era dell'8,5%). Tale tendenza si manifesta in misura molto più consistente tra i diplomati in quanto in questo caso il quadagno rispetto al 2012 è del 4%. Pertanto, la somma di laureati e diplomati risulta superiore alla metà di tutte le assunzioni previste per il 2013 (53,7%), un esito che si era verificato una volta sola nelle precedenti indagini Excelsior e più in particolare nel 2010. A loro volta le assunzioni di persone con qualifica professionale si riducono, anche se di poco (-1,7%), passando nel biennio dal 13,9% al 12,2%; maggiori sono le perdite degli assunti senza formazione specifica che scendono del -3,7% dal 37,8% al 34,1%. Da ultimo va sottolineato che l'innalzamento qualitativo della domanda di lavoro si riscontra sia nell'industria sia nei servizi, anche se con modalità parzialmente diverse.

L'istruzione ricevuta offre a ciascuno le basi per delineare il proprio percorso professionale una volta entrato nel mondo del lavoro. Pertanto, è opportuno esaminare la domanda di lavoro nella prospettiva dei profili professionali richiesti dalle imprese. La composizione delle 563.400 assunzioni (non stagionali e stagionali) si articola come segue: le figure high skill (professioni dirigenziali, intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione) comprendono 92.240 assunzioni pari al 16,7% del totale; le professioni impiegatizie e quelle qualificate del commercio si pongono al livello intermedio (medium skill) e costituiscono la categoria con il maggior numero di assunzioni (263.000 o 46,7%); le professioni operaie specializzate, quelle di conduttori di impianti e macchinari e quelle non qualificate includono 206.000 assunzioni, pari al 36,6%. In base ai settori la configurazione risulta molto diversificata. Limitandoci all'industria e ai servizi, se le percentuali sono molto vicine nel caso delle figure high skill (17,1% e 16,6% rispettivamente), esse si differenziano notevolmente nelle fiqure medium skill (11% e 60%) e in quelle low skill (70% e 23%).

Durante qli ultimi 5 anni, quelli della recessione, i fabbisogni professionali sono evoluti in misura rilevante. Dopo il notevole calo delle assunzioni che si è verificato tra il 2008 e il 2009, si è registrato un parziale recupero tra il 2009 e il 2011 di cui hanno beneficiato soprattutto le professioni low skill. A partire dal 2012 si verifica un capovolgimento di guesto trend che nel 2013 vede un calo del 42% delle figure di basso profilo e del 26,2% guelle di medio. A loro volta le fiqure di alto profilo si caratterizzano per andamenti alterni e comunque nel 2013 si raggiunge la cifra del 16,7%, cioè con un aumento rispetto al 2009 dell'1,6%.

L'esperienza rappresenta un requisito piuttosto richiesto dalle imprese che il mondo della formazione dovrà tenere in considerazione sempre di più. Nel 2013 le imprese intendono assumere per il 56,1% persone che possano vantare una esperienza di lavoro specifica, nella professione che dovranno svolgere una volta assunte o nel medesimo settore in cui l'impresa opera; inoltre, il 17% pretenderà almeno una generica esperienza di lavoro, mentre al 27,1% non viene domandata alcuna precedente esperienza e tale percentuale scende del 2,2% in confronto con il 2012. La crescita della porzione di assunzioni per la quale si domanda una specifica esperienza di lavoro si colloca all'interno di una tendenza che riguarda l'ultimo quadriennio (2010-13).

L'andamento relativo all'elevazione dei livelli di istruzione si accompagna anche alla richiesta delle *competenze trasversali* che le persone devono possedere per avere maggiore probabilità di trovare un lavoro. Indubbiamente, gli assunti dovranno possedere anzitutto le conoscenze e le capacità tecniche riconducibili a ogni specifica professione, ai livelli di scolarità, all'indirizzo degli studi che è stato necessario frequentare e all'esperienza maturata. Tuttavia, queste spesso devono accompagnarsi ad altre caratteristiche e capacità che rendano efficace l'inserimento nell'impresa. Va qui sottolineato che nel 2013 per più del 78% delle assunzioni le competenze trasversali hanno la medesima rilevanza di quelle tecniche e per oltre il 10% anche superiore per cui in 9 entrate su 10 le competenze trasversali sono considerate importanti almeno quanto quelle tecniche; questo andamento è riscontrabile in ogni ambito analizzato (nei macro-settori, nelle circoscrizioni territoriali, nelle imprese piccole e in quelle grandi, in tutti i livelli professionali e d'istruzione). Le competenze considerate molto importanti dal 40%-30% circa sono: la capacità di lavorare in gruppo (41,8%), la flessibilità e la capacità di adattamento (38,6%), l'abilità di gestire i rapporti con i clienti (37,7%), la capacità di lavorare in autonomia (36%), la capacità comunicativa scritta e orale (33%) e la capacità di risolvere i problemi (29,5%). Poco richieste sono le capacità direttive e di coordinamento (10,5%) e l'abilità creativa e di ideazione (10,1%). In ogni caso per una valutazione adequata delle percentuali citate va tenuto presente che ognuna delle competenze si caratterizza per una grande variabilità di qiudizi, collegata in primo luogo alle diverse professioni e successivamente anche ai settori, ai territori e ai tipi di impresa per cui una competenza può essere considerata così importante da essere richiesta da tutte o quasi le persone assunte per una determinata professione e poco o per nulla rilevante per altre.

Nel 2013 i *giovani* sono stati raggiunti dagli effettivi negativi della crisi in misura particolarmente rilevante come emerge dai dati sulla domanda esplicita di lavoratori del gruppo di età con meno di 30 anni da parte delle imprese che si è ridotta rispetto al 2012 del 14% in paragone al solo 9% di quella di quanti hanno 30 anni e più. In ogni caso, se si fa riferimento a un periodo più lungo, quello cioè dal 2009 al 2013 la differenza tra le due coorti di età non pare così importante: –11% a fronte di –13% in termini di percentuale media annua.

L'analisi della *serie storica* riguardante la consistenza sul piano percentuale delle assunzioni con preferenza per i giovani sotto i 30 anni evidenzia come questa sia gradualmente diminuita dal 35% del 2009 al 30% del 2013. Di fatto,

se si fa contemporaneamente riferimento alla porzione dei 30 anni ed oltre, il divario è ancora maggiore e di colloca al 6% per cui il rapporto Excelsior conclude che l'età risulta sempre meno decisiva per le imprese nella ricerca del personale. In aggiunta, se si tiene in considerazione il fatto che nel 46% dei casi le imprese non manifestano preferenze circa l'età dei candidati, una percentuale di circa 11 punti superiore a quella del 2012; tale ambito di indifferenza può costituire un'area potenziale per il lavoro dei giovani a condizione tuttavia che questi posseggano conoscenze e competenze rispondenti alle attese delle imprese, soprattutto se arricchite da un minimo di esperienza. In questo senso, risultano di particolare rilevanza tutte quelle offerte rivolte alla valorizzazione e al supporto di una preparazione soddisfacente, accompagnata da un orientamento capace di indirizzare i giovani verso una qualificazione dei percorsi di studio e professionalizzanti così da renderli più corrispondenti alle richieste delle imprese, potenziando le diverse offerte di collegamento tra scuola e lavoro.

La recente riduzione della consistenza percentuale delle entrate del gruppo di età inferiore ai 30 anni si presenta come una situazione generalizzata in un'ottica settoriale e territoriale, del tutto in linea con il calo della importanza dell'età nella ricerca del personale, Questo non deve far dimenticare come siano le imprese con maggiori problemi, cioè quelle piccole e situate nel Centro Sud, a trovare difficoltà più grandi nell'offrire ai giovani opportunità lavorative, rispetto alle aziende più dimensionate e strutturate (250 dipendenti e oltre) o a quelle collocate in zone più favorevoli alla crescita socio-economica.

Va comunque sottolineato che non mancano aspetti positivi riguardo alle assunzione dei giovani sotto 30 anni. Così, nelle assunzioni non stagionali, di natura più strutturale (il riferimento è ai contratti a tempo indeterminato) o con prospettive di stabilizzazione (apprendistato e tempo determinato per prova), si nota nel 2013 una domanda maggiore nel gruppo di età 15-29 (guasi il 33% delle assunzioni non stagionali) in confronto a quanto si verifica per le assunzioni stagionali che registrano una percentuale di giovani di meno del 26%. La maggiore propensione delle imprese ad assumere gli under 30 per figure non stagionali piuttosto che stagionali si registra in tutti i settori, le circoscrizioni geografiche e le classi dimensionali, anche se è più accentuata nell'industria, nel Nord Est e nelle imprese con 10-49 dipendenti.

Se si considerano i singoli settori, è possibile individuare quelli che assorbono percentuali maggiori di giovani. Tra questi vanno annoverati anzitutto i servizi turistici, di alloggio e di ristorazione (25%), del commercio (20%) e i servizi alle persone (10%): si comprende facilmente il primato del turismo e del commercio, due comparti in cui la versatilità dei giovani si adatta particolarmente a lavori in cui è richiesto il contatto con la clientela. Nel complesso i servizi assorbono il 76% della domanda totale dei giovani, mentre gli unici settori

dell'industria che riescono ad assicurare loro un numero rilevante di posti sono quelli della metalmeccanica. dell'elettronica, delle costruzioni e dell'alimentare.

Le forme contrattuali di entrata nel mondo del lavoro si diversificano tra i giovani in base al titolo di studio. Infatti, i laureati presentano probabilità maggiori di trovare un'occupazione stabile in confronto dei pari età con titoli più bassi. Per quanto si riferisce ai contratti di apprendistato. si nota una inversione di tendenza tra il 2013 e il 2012 nel senso che nel 2013 la quota degli apprendisti è più elevata tra i laureati che non tra i non laureati, mentre l'anno precedente di registrava un andamento contrario. Il trend va considerato positivamente in quanto indica un cambio di mentalità degli imprenditori riguardo al contratto di apprendistato che storicamente era visto come una forma associabile a lavori di livello medio-basso.

Nel 2013 un quinto circa delle assunzioni di giovani (18%) si concentrerà su profili professionali *high skill*, mentre nel 2009 la percentuale era del 16%, Anche la quota degli under 30 impegnata in professioni medium skill (quelle esecutive nel lavoro di ufficio e quelle qualificate nelle attività commerciali e nei servizi) è aumentata nel medesimo periodo di 1 o 2 punti percentuali. Di conseguenza i profili low skill (tra cui soprattutto gli operai specializzati e gli artigiani) perdono nel tempo il 6% quasi

Per quanto riguarda la componente di *genere*, dal 2009 al 2013 non si riscontrano né un andamento in crescita della propensione ad assumere le donne, né d'altra parte un trend contrario. Le percentuali di assunzioni di donne e di uomini risultano in diminuzione (3 o 4 punti rispettivamente, mentre cresce del 7% la quota delle assunzioni per le quali appaiono indifferenti rispetto al genere. Nel 2013 104.400 assunzioni (18,5%) sono riservate alle donne, 162.400 (28.8%) agli uomini, mentre ammontano a quasi 300.000 (52,6%) quelle per cui non è stata alcuna preferenza di genere, Nel 2009 la consistenza delle assunzioni di donne era più alta tra quelle stagionali, ma dal 2012 la tendenza si inverte e tale andamento segnerebbe l'inizio di un'apertura alle donne di settori differenti da quelli legati a stagionalità e tipicamente femminili. A parte questo trend le donne si concentrano ancora principalmente in 4 settori dei servizi che includono il 70% della domanda femminile: servizi turistici e di ristorazione (28%), commercio (17%), servizi alle persone (16%), servizi operativi a sostegno delle imprese e delle persone (10%).

Le assunzioni degli *immigrati* nel 2013 sono più basse di quelle del 2012 di ben il 26%, mentre per gli italiani la differenza in meno è solo del 7%. Nel medio periodo si registrano in proposito due fasi diverse: una fino al 2010 in cui le entrate degli immigrati risentono meno di altri segmenti della crisi economica e la loro presenza totale non si situa mai al di sotto del 20%, mentre dal 2011 si verifica una flessione e nel 2013 la loro quota scende al 15%. Tale calo risulta generalizzato; tuttavia, percentuali maggiori si riscontrano nei servizi,

nel Centro Sud e nelle imprese con meno di 50 dipendenti. Gli unici andamenti positivi riquardano alcuni segmenti del lavoro stagionale. L'esame qualitativo della domanda di lavoro degli immigrati evidenzia che il calo riguarda l'articolazione tra professioni high e low skill nel senso che la loro presenza nelle prime non raggiunge il 6% rispetto al 19% degli italiani per cui a svolgere un lavoro low skill è un immigrato su 2 in confronto al rapporto 1 a 3 per gli italiani.

DELUIGI R. (a cura di), Formazione professionale e intercultura. Sfide pedagogiche tra pratica e riflessività, Franco Angeli, Milano 2013.

Le numerose ricerche e teorie sociologiche degli ultimi anni evidenziano come la presenza di alunni stranieri all'interno della scuola italiana sia ormai un fenomeno consolidato a cui occorre far fronte. Questo vale in particolare per le realtà della formazione professionale. Il testo nasce in seguito a una ricerca-formazione sul campo che ha visto coinvolti educatori e formatori che operano con adolescenti perlopiù migranti e di "seconda generazione". A partire dal contesto di riferimento, è stata sviluppata una riflessione sulla stretta connessione esistente tra teoria pedagogica e prassi interculturale a cui hanno contribuito diversi autori. Gli argomenti approfonditi riflettono alcune questioni emerse durante il percorso formativo: l'orientamento e la formazione professionale, il ruolo del docente e le sue competenze, l'importanza dell'équipe formativo-educativa, la valorizzazione delle culture compresenti, con attenzione ai contesti complessi. Il testo è suddiviso in sei capitoli, in ognuno dei quali diversi studiosi apportano un contributo agli argomenti sopracitati.

Nei primi due vengono trattate le dinamiche dell'orientamento e della formazione professionale. In particolare, con l'ausilio di dati aggiornati, viene analizzato l'ambiente di riferimento e contestualizzato il fenomeno della migrazione in ambito educativo-formativo. In un profilo così delineato, gli autori propongono una riflessione sull'esperienza formativa che deve guidare e orientare il giovane verso l'inserimento nel mondo del lavoro e nella società, sostenendolo nello sviluppo dell'identità. Particolarmente interessante e innovativo è l'approccio di L. Girotti il quale propone un passaggio "dall'etNico all'Etico" ovvero all'orientamento inteso come accompagnamento, scoperta e riscoperta del sé. Questo permette di superare quello che F. D'Aniello chiama "negazione di cittadinanza", intendendo con questa espressione quel trattamento marginale che molto spesso, fino ad ora, è stato riservato sia ai minori stranieri che all'istruzione-formazione professionale. Dal contributo dei diversi pedagogisti emerge un'ulteriore riflessione sulle potenzialità e i rischi dell'IEFP che esige una pedagogia interculturale declinata attraverso la costruzione di luoghi e tempi di interazione, reciprocità e solidarietà.

L'ultima parte del volume vede la presentazione del percorso di formazione-ricerca "Interculturalità e formazione professionale: elementi di formazione e prospettive di ricerca", realizzato presso alcune sedi del CNOS-FAP della Regione Piemonte. L'autenticità dell'itinerario proposto scaturisce dalla volontà di mettere in dialogo la teoria e la prassi tra elementi cardine di intercultura e processi di pratica in atto.

Il testo offre interessanti spunti di riflessione da cui partire per analizzare i percorsi formativi e rivedere la propria azione educativa nell'ottica di una pedagogia che promuova reciprocità, attenzione all'altro, dialogo e cooperazione. La proposta di lavoro di équipe quotidiano attraverso la metodologia cooperativa rappresenta a mio avviso un'opportunità per condividere e rileggere in ottica interculturale i contesti e le competenze professionali, per offrire uno spazio autentico entro cui l'allievo possa trovare una valorizzazione di sé e un'occasione per la costruzione della propria identità.

Alessandra Tacconi

SARTORI R. - GATTI M., Game-based Learning. Il Ruolo del Gioco nella Progettazione di Percorsi Formativi, LED, Milano 2013.

In ambito scolastico e professionale, il termine formazione assume molteplici significati. Si parla infatti di formazione (e di offerta formativa) sia per i percorsi dell'obbligo di istruzione, sia per i cicli di studio successivi (università, alta formazione ecc.), sia per qualsiasi corso che prometta l'acquisizione di conoscenze, abilità, capacità o anche solo il consequimento di un attestato di freguenza, sia, infine, per esperienze come lo stage, il tirocinio, l'apprendistato ecc. che si svolgono in ambiente di lavoro. Ci si può così imbattere in termini come formazione d'aula, online, a distanza, on the job e outdoor. In tutti i casi citati, l'obiettivo della formazione è l'apprendimento, da parte dei formandi, di conoscenze, abilità, capacità, skill ecc. oltre che l'assunzione di particolari atteggiamenti e/o lo sviluppo di comportamenti ritenuti adequati a svolgere un certo tipo di lavoro piuttosto che ad esprimere un certo tipo di professionalità. Conoscenze (sapere), abilità (saper fare) e atteggiamenti (saper essere) confluiscono tutti nel concetto di competenza, la quale allora può essere vista come un insieme di conoscenze, abilità e atteggiamenti relativi ad una certa area lavorativa o ad un certo ambito professionale. Se ne deduce che l'obiettivo della formazione può essere espresso in termini di apprendimento e sviluppo di competenze professionali, quindi di cambiamento individuale e organizzativo.

Il libro di Riccardo Sartori e Massimo Gatti, dal titolo "Game-based learning", si pone l'obiettivo di trattare la funzione che il gioco può avere all'interno di un processo formativo, in particolare nella fase di erogazione della formazione in aula. Partendo dall'assunto che la formazione non è semplicemente insegnamento, e non lo è in quanto i formandi sono chiamati a partecipare attivamente alle simulazioni proposte e ad esercitarsi in modo che l'apprendimento venga favorito anche dal fare (si pensi a questo proposito all'espressione learning by doing, ovvero imparare facendo), il gioco, o almeno un certo tipo di gioco, definito per questo formativo, risulta essere una delle attività che diventa possibile proporre ai soggetti in formazione (i quali, ricordiamolo, sono generalmente adulti, spesso lavoratori, non di rado collocati ai livelli più alti della gerarchia aziendale).

Il testo tratta di un tema al tempo stesso generale e specifico. Generale nel senso che chiunque si occupi di formazione sa che con i formandi in aula conviene prevedere qualcosa da far fare loro e affidarsi quindi a qualche esercitazione, simulazione o gioco di gruppo per permettere ai formandi di sperimentare quanto poi andranno a consolidare con la riflessione e il debriefing. Specifico nel senso che il testo tratta di un tipo particolare di gioco, ovvero il game-board, vale a dire il qioco da tavolo, il quale, lungo il testo, viene scomposto nelle sue caratteristiche essenziali per poterne evidenziare la valenza formativa che può assumere all'interno di corsi dedicati all'apprendimento di specifiche competenze sociali, trasversali, manageriali ecc.

Il gioco di per sé, ovviamente, non viene semplicemente proposto ai formandi, ma diventa l'occasione per sperimentare prima e riflettere poi su determinate dinamiche relazionali, sociali, di gruppo ecc., proprio quelle dinamiche, insomma, su cui si fonda la formazione (o, meglio, quella formazione che in genere viene definita psico-sociale).

Quali sono i presupposti perché un gioco siffatto possa assumere una valenza formativa ed essere inserito in un percorso formativo? Come può essere perseguito un obiettivo formativo tramite un gioco da tavolo? Come si può tradurre un percorso formativo, o parte di esso, in un gioco da tavolo? Ma soprattutto, quale ruolo conviene che assuma il formatore che decidesse di introdurre un gioco da tavolo in un percorso formativo? A queste ed altre domande il testo dà delle risposte. Cercando nel contempo di porsi come uno strumento tecnico, che faccia capire l'importanza di pianificare adequatamente l'inserimento di un gioco da tavolo in percorsi formativi, e come il gioco debba essere progettato attentamente affinché assuma valenza formativa e non risulti, invece, una perdita di tempo per tutti, formatore e formandi. A proposito di quest'ultimo concetto, risulta illuminante quanto evidenziato dagli autori nelle conclusioni del libro: "L'uso del qioco finalizzato all'apprendimento richiede l'intervento cosciente del formatore-educatore, dalla progettazione all'applicazione e, soprattutto, nel debriefing finale, parte imprescindibile del processo formativo-educativo. Non esiste modello a garanzia che lo strumento sia efficace senza l'abilità, la competenza e l'arte del maestro che ha il compito di mettere prima e togliere poi il velo della metafora e di rompere il 'cerchio magico'. Se il gioco è un falso gioco, un inganno del percorso formativo, non piacerà e troverà l'opposizione dei partecipanti che si comporteranno in esso da quastafeste".

Marco Perini

CASTOLDI M., Valutare a scuola, Carocci, Roma 2012.

Il tema della valutazione in ambito scolastico acquista oggi una pluralità di valenze: valutazione del sistema scuola a livello nazionale e internazionale, valutazione degli Istituti, valutazione dei docenti e valutazione degli apprendimenti degli allievi. Il contributo più interessante del libro *Valutare a scuola* sta proprio nel fatto che l'autore cerchi di integrare tutti questi aspetti in un quadro unico, tentando di apprezzare la scuola nel suo insieme: si passa, dunque, agevolmente da un livello che potremmo definire "micro", ovvero l'attenzione a una valutazione dell'apprendimento e per l'apprendimento dei singoli alunni, a una visione "macro", che arriva a coinvolgere l'intero sistema della scuola italiana, il quale non può, però, in alcun modo prescindere dalla valutazione di come a scuola si apprende, si insegna e di ciò che ogni singola scuola offre come servizio.

Il volume si apre con un'interessante *Introduzione* che ben descrive l'approccio innovativo con il quale l'autore vuole affrontare il tema. Viene, dunque, sottolineata la volontaria rinuncia al paradigma docimologico che ha caratterizzato tutti, o quasi, i precedenti contributi sul medesimo tema: cambia l'oggetto della ricerca, che non è più l'apprendimento ma la scuola nel suo complesso, e il metodo della ricerca, che restituisce al termine "valutazione" il suo significato più autentico, ossia quello di apprezzamento oggettivo del sistema, a tutti i suoi livelli. Un secondo aspetto innovativo, sottolineato nell'*Introduzione*, è l'attenzione rivolta all'individuazione di un modello valutativo che tenga conto della peculiarità del mondo della scuola, in modo tale da evitare di importare passivamente modelli provenienti da ambiti e contesti sociali differenti. La terza novità è costituita dal taglio prettamente operativo dell'opera: a fianco della riflessione teorica – il "pensare la valutazione" – sono state individuate linee guida operative per "fare valutazione" e viene fornita una ricca raccolta di materiali di lavoro e apparati di studio, contenenti quadri di sintesi sui contenuti trattati ed esercitazioni.

Nel Capitolo I, *Dimensioni del valutare*, l'autore definisce innanzitutto il concetto di "valutazione": solo dopo aver raccolto dati su un determinato oggetto e aver stabilito i criteri secondo

i quali l'oggetto andrà interpretato, si giunge alla valutazione, cioè a un'interpretazione codificata dell'oqqetto e filtrata attraverso la soqqettività di chi valuta. Si sqombera così il campo da un pregiudizio che da sempre si è accompagnato al concetto stesso di valutazione, vale a dire la necessità che essa sia "oggettiva". L'autore si sofferma, poi, sugli scopi del processo valutativo, di controllo (rendicontare dei risultati) e di sviluppo (orientare l'azione successiva), sugli approcci (dall'alto della struttura gerarchica o dal basso, attraverso l'elaborazione di proposte che emergono da necessità reali dei protagonisti dell'azione), sugli oggetti della valutazione, sui responsabili del processo valutativo, sui destinatari e, infine, sui metodi della valutazione (quantitativi e misurabili o qualitativi e basati quindi su di un'interpretazione soggettiva). Nel Capitolo II, Valutare la formazione, l'autore si sofferma, come già anticipato nell'Introduzione, sui caratteri peculiari dell'azione formativa, in modo tale da individuare un approccio sostenibile per la valutazione di questo ambito: la scuola è un'organizzazione che offre servizi di tipo culturale, ha una valenza sociale, che risponde sia a una domanda globale, formulata dalla comunità che le attribuisce un mandato sociale, sia a molteplici domande individuali. Risulta, perciò, indispensabile che la valutazione sia correlata al contesto, tenga conto di molteplici punti di vista, adotti un approccio partecipato, in vista della costruzione comune di significati condivisi, e formativo, che parta dalla riflessione sulla pratica e sia funzionale a un miglioramento dell'azione. Il percorso della valutazione non può in alcun modo essere improvvisato: il processo di analisi e gestione del problema viene impostato e descritto nel Capitolo III, Framework metodologico. Al di là dei sinqoli passi da compiere nel processo valutativo (definizione delle domande di indagine, progettazione e realizzazione della stessa, interpretazione dei dati, quida al miglioramento), particolarmente interessante risulta la sezione relativa alla necessità di una sua legittimazione preliminare: la valutazione deve essere vissuta come occasione di crescita e non esclusivamente come forma di controllo e strumento sanzionatorio. È proprio questo il punto critico che ha reso finora poco efficace ogni tentativo di valutazione effettuato, in particolare, sull'azione degli insegnanti e sull'offerta formativa degli istituti: gli insegnanti sono ancora restii a sottoporre a giudizio le proprie pratiche didattiche e le scuole si limitano a rendicontare le attività svolte, spendendo ancora troppo poco tempo a interrogarsi su come individuare e superare le criticità. Anche per quanto riquarda la valutazione degli apprendimenti, quello della legittimazione del processo di valutazione è un aspetto sul quale il corpo docente deve continuare a interrogarsi assieme alle famiglie, affinché i ragazzi non vivano questo momento come un giudizio di valore sulla propria persona, ma come un'occasione di ulteriore sviluppo. Il Capitolo IV fornisce un repertorio di strumenti valutativi, al fine di suggerire idee e mezzi utili a realizzare i diversi tipi di valutazione a scuola.

Il cuore del libro è costituito dalla seconda Parte, relativa alla valutazione degli apprendimenti. Il Capitolo VI, Lessico di base, è votato alla discussione di alcuni pregiudizi, dei quali abbiamo già avuto modo di trattare: quelli dell'oggettività della valutazione, della sua natura sanzionatoria, della maggiore chiarezza del voto numerico, del giudizio come media matematica dei voti e della netta scissione che viene operata fra giudizio sull'apprendimento e sul comportamento. Particolarmente interessante è la discussione sul valore della media dei voti, che risulta insidiosa, perché da un lato mette a confronto due o più valori espressi su una scala ordinale, in cui i numeri non indicano una quantità, ma una posizione in graduatoria su una scala che va dall'uno al dieci, in secondo luogo perché appiattisce il risultato di verifiche diverse che vertono su differenti obiettivi e traquardi formativi. Queste osservazioni, si spera, indurranno i docenti a pensare in modo diverso l'attribuzione di un voto finale, badando ad apprezzare i dati raccolti via via attraverso le differenti prove e ad esprimere non solo una valutazione numerica, ma anche un qiudizio sul cammino percorso dalla persona esaminata. L'autore insiste inoltre a più riprese sulla necessità di tenere distinta la fase rilevativa, di raccolta delle informazioni sull'apprendimento dello studente, dalla fase della formulazione del giudizio, in cui i dati raccolti vengono, infine, interpretati. Vero è che la scuola di oggi tende a moltiplicare i momenti della formulazione del qiudizio, facendo sì che quelli che dovrebbero costituire dei semplici dati, come l'esito di un compito o di un'interrogazione, equivalgano di fatto, molto spesso, ad un qiudizio sul percorso che la persona sta svolgendo. Un altro passaggio molto interessante è quello in cui l'autore sottolinea l'importanza del momento della comunicazione del voto ad alunni e genitori, ai guali si chiede di condividere il giudizio espresso e di diventare protagonisti del percorso di sviluppo che da quel giudizio prende avvio. D'altro canto, l'insegnante dovrà imparare a condividere il suo ruolo di soggetto valutante con altri, a rinunciare a guella che, per tradizione, era la sua arma più potente. È una questione complessa e connessa con la debolezza stessa dell'identità professionale del docente, il cui compito non può e non deve limitarsi all'espressione di un giudizio sui risultati dell'apprendimento degli studenti. Nel Capitolo VII, Messa a fuoco dell'oggetto, si introduce il concetto di competenza, che si avvia a divenire nei prossimi anni il principale oggetto della valutazione dell'apprendimento: nel momento in cui ciò che va valutato è, secondo la definizione di competenza data da Pellerey, «la capacità di far fronte ad un compito, o un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e profondo», è necessario per i docenti elaborare strumenti nuovi, che non si limitino a valutare quanto uno studente sa ripetere ed eseguire azioni nelle quali è stato istruito in via preliminare. Affinché ciò possa realizzarsi – e veniamo con guesto al Capitolo VIII, Approcci a confronto – è indispensabile da un lato adottare una logica di personalizzazione della valutazione, che tenga conto del percorso formativo svolto nel concreto dallo studente, dall'altro accettare una valutazione esterna che certifichi il possesso dei requisiti ritenuti essenziali dalle Indicazioni Nazionali per lo sviluppo delle competenze. Nel primo caso la sfida per i docenti sarà quella di imparare a valutare in modo collegiale, ad esprimere dunque una valutazione collettiva, che sia espressione della loro corresponsabilità nel percorso formativo realizzato dal ragazzo; nel secondo caso la sfida sarà quella di imparare ad accettare di buon grado una forma di valutazione esterna, dalla quale trarre utili indicazioni per una didattica maggiormente orientata alle esigenze dei soggetti che apprendono. I metodi di valutazione tradizionali non sono più adequati: per questo, nel Capitolo IX, Linee quida per la valutazione, si traccia il profilo di una nuova valutazione, che verta su prestazioni autentiche e significative, che riesca a cogliere il sinolo fra la prestazione e il processo che l'ha generata, che coinvolga lo studente come soggetto valutante, che non serva a classificare, ma a promuovere un ulteriore sviluppo, che non presti attenzione soltanto alla dimensione cognitiva del compito, ma sia globale, e, infine, che combini differenti fonti di dati e prospettive di lettura. Il Capitolo X, Materiali di lavoro, si sofferma a descrivere alcuni strumenti per realizzare una simile valutazione, come le rubriche valutative, i compiti autentici, le quide per l'occhio e alcune strategie autovalutative da suggerire agli studenti.

La terza Parte del libro, Verso una valutazione di sistema, è, infine, dedicata alla valutazione degli insegnanti (Capitolo XIII), alla valutazione degli Istituti (Capitolo XIII) e alla valutazione del sistema scolastico italiano. La valutazione degli insegnanti risulta essere un tema particolarmente spinoso: gli insegnanti, tanto abituati a valutare, risultano spesso refrattari ad essere valutati. I due modelli di valutazione dell'insegnamento a cui si può fare riferimento sono quello rendicontativo, in base al quale si controllano le prestazioni dei docenti al fine di incentivarle o sanzionarle, e quello di sviluppo professionale, funzionale al miglioramento delle azioni professionali dei docenti. Il modello di sviluppo potrebbe più facilmente essere adottato nel contesto italiano, nel quale i docenti sembrano temere, invece, che "valutazione" significhi esclusivamente rendere conto a qualcuno delle proprie pratiche. Anche l'autore sembra prediligere il modello di sviluppo: la valutazione, in questo caso, può diventare un utile strumento per il consolidamento della stessa identità professionale del docente. Certo è che, perché una simile valutazione risulti efficace e rispondente all'obiettivo prefissato, è necessario tener conto del carattere situato del-l'insegnamento, della sua flessibilità in relazione al contesto, della sua collocazione all'interno di

una comunità di pratiche, della competenza pratico-professionale del docente, della capacità del docente di riflettere sulla propria esperienza e di interpretarla ed infine dell'inscindibile legame esistente fra teoria e prassi di insegnamento. Vengono, infine, suggeriti degli strumenti di autovalutazione delle pratiche didattiche. Per quanto riquarda la valutazione degli Istituti scolastici, l'autore evidenzia che sarebbe opportuno integrare le forme di valutazione interna (gli approcci autovalutativi) con forme di valutazione esterna (monitoraggio fra scuole, accreditamento, certificazione). Un'interessante sintesi fra questi due aspetti potrebbe essere costituita dall'affiancamento di un consulente esterno al processo autovalutativo messo in atto dal singolo Istituto, una figura che funzioni da supporto e suggerisca un metodo di gestione del problema. Anche nel caso della valutazione degli Istituti, ciò che deve cambiare è proprio l'atteggiamento della scuola nei confronti della valutazione, che non deve essere subita ma agita e compartecipata, e che non può in alcun modo rimanere lettera morta, ma deve dare vita a un successivo miglioramento. L'ultimo capitolo, dedicato alla valutazione del sistema scuola, risulta interessante per il lettore che desideri capire il contesto all'interno del quale la scuola si trova: da un lato è forte la presenza del potere politico, che chiede una rendicontazione dei risultati formativi raggiunti dalla scuola italiana che possano essere messi a confronto con quelli degli altri sistemi scolastici europei e mondiali, dall'altro agisce un'esigenza di controllo da parte della società, che chiede al sistema scuola assicurazioni sulla sua capacità di rispondere alle esigenze delle famiglie, del mondo produttivo e dell'università. Questo tipo di valutazione avviene sul piano internazionale (OCSE), nazionale (INVALSI), regionale e di singola istituzione scolastica (nel quadro della legge sull'autonomia). Permangono, tuttavia, in questo campo, questioni aperte e criticità: possiamo dire che tale sistema di valutazione è ancora in corso di definizione.

In conclusione, Valutare a scuola costituisce un'ottima sintesi per chi voglia comprendere a fondo la natura complessa del problema relativo alla valutazione a scuola, al di là di una prospettiva riduttiva che relega la scuola e gli insegnanti a soggetti e gli alunni a oggetti di valutazione. Ciò che emerge con maggior forza da guesta lettura è la necessità di una compartecipazione di tutte le componenti interessate al processo valutativo, nell'ottica di uno sviluppo e di un miglioramento continuo, a tutti i livelli. Gli insegnanti che leggeranno questo libro magari non troveranno suggerimenti immediati su come strutturare le prove di verifica o su come attribuire punteggi e voti, ma sicuramente comprenderanno meglio il significato profondo del verbo "valutare", allontanando da sé alcuni pregiudizi e affiancandosi a questa pratica in modo più consapevole e meno sospettoso.

Luigia Businarolo

## In allegato a questo numero

# S. SALATINO (a cura di), Borgo Ragazzi don Bosco Area Educativa "Rimettere le ali"

Nel 1988, per il centenario della morte di don Bosco, i salesiani tutti decidono di dare nuovo impulso al carisma originario: dedicarsi ai ragazzi più poveri e abbandonati. Don Alfonso Alfano (per tutti Zì Fonzo il fondatore del Centro) già da qualche tempo dedica energie e nottate sulla strada e nei quartieri periferici per conoscere più a fondo la realtà dei minori a rischio. Così è nata l'idea del centro diurno; per rispondere ai bisogni dei ragazzi che arrivavano al centro è sorta l'esigenza di collegarci in rete con tante realtà e di avviare con creatività e in un continuo stato di sperimentazione esperienze originali di scuola, sostegno psico-educativo, di lavoro educativo di strada, di avviamento al lavoro...

Il Centro polifunzionale diurno del Borgo ragazzi Don Bosco, situato nel quartiere Centocelle di Roma, è un servizio polifunzionale diurno per minori italiani e stranieri soggetti a provvedimenti penali con misure alternative al carcere o provenienti dall'area della dispersione scolastica. All'interno del Borgo il Centro è inserito nell'area "emarginazione e disagio" denominata "Rimettere le ali", insieme alla Casa Famiglia, il movimento famiglie affidatarie, la Skolè, l'S.O.S ascolto giovani.

Al Centro Don Bosco sono accolti ragazzi provenienti da quasi tutti i municipi di Roma.

Negli anni è cresciuta una comunità educativa corresponsabile dei progetti educativi dei singoli ragazzi, sia che ce ne fosse uno soltanto, come i primi anni capitava, sia che ne fossero presenti cento. Un elemento fondante è stata da sempre la formazione degli operatori.

Il Centro svolge vari servizi unitari, suddivisi in diversi settori:

 Area penale: i destinatari sono minori, maschi e femmine, soggetti a provvedimenti penali alternativi al carcere, di età compresa tra i 14 e 18 anni (anche oltre se hanno commesso il reato nella minore età), inviati

- al centro dai Servizi Sociali della Giustizia Minorile. All'interno dell'area del penale vi è una sezione particolare: il Gruppo Nomadi, per il quale è organizzato un servizio specifico.
- Scuola popolare Multietnica: accoglie minori e giovani provenienti dall'area della dispersione scolastica e da gravi situazioni di disagio sociale e culturale.
- Corsi base di formazione professionale e di avviamento al lavoro (meccanica, ristorazione, estetista, cucito).
- Skolé: i destinatari sono minori stranieri di prima e di seconda generazione, accompagnati e non, per favorire i processi di integrazione scolastica, linguistica e sociale; offre recupero scolastico, insegnamento della lingua italiana come seconda lingua, laboratori ludico-ricreativi e un accompagnamento allo studio.

Il Centro ha festeggiato il suo ventesimo anno di attività, per il quale riportiamo in allegato un testo a cura di Stefania Salatino, operatrice del Centro, nel quale si ripercorre la storia del Centro sin dalle origini attraverso le testimonianze dirette dei ragazzi.

L'allegato è scaricabile dal sito nella sezione Allegati Rassegna CNOS.