

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 30 - n. 2 Maggio-Agosto 2014

Editoriale

3

Studi e ricerche

GARCÍA MORCUENDE M.A., *Peculiarità educativa e evangelizzatrice della Formazione Professionale*

27

MALIZIA G., *Leadership morale, valutazione e qualità*

39

FRANCESCHETTI M., *I fabbisogni professionali degli occupati. Piste di riflessione e dati a partire da un'indagine Isfol*

53

Progetti e esperienze

MEJIA GOMEZ G., *La voce dei protagonisti. Tutta un'altra scuola. Gli allievi raccontano la loro esperienza formativa al CFP*

67

PELLERAY M., *Oltre il costruttivismo? Verso una progettazione didattica sensibile alle caratteristiche degli studenti e alle esigenze dei contenuti da apprendere, secondo un approccio costruttivista cognitivo*

77

MEROLA G. - NEVOLA L., *Proposte di intervento in classe per la promozione delle risorse individuali e di gruppo. Il caso del progetto Olympia nella Formazione Professionale iniziale di lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano*

97

Osservatorio sulle politiche formative

NICOLI D., *Per una valutazione coerente con il valore dell'Istruzione e Formazione Professionale*

115

DE MINICIS M. - MAROCCO M., *L'implementazione ed attuazione della Youth Guarantee in Italia. La prima fase*

129

FERRARO S., *L'orientamento permanente: strategia e risorsa per l'integrazione e l'inclusione sociale*

151

GOLA G. - TACCONI G., *Osservatorio sulle politiche della leFP nelle Regioni italiane. Un'alleanza strategica in risposta alle esigenze formative del territorio: l'offerta di leFP nella Provincia di Treviso*

167

Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A., *Kim*

185

Schedario: Rapporti

MALIZIA G., *Schede sui principali Rapporti*

191

Schedario: Libri

Recensioni

203

Allegato

In allegato a questo numero: *Una scuola per la vita. Una guerra o una palestra tra talentuosi-virtuosi e fuoriusciti-gambizzati?*

211

Il Presidente del Consiglio Matteo Renzi, che si è insediato il 22 febbraio 2014, ha ritenuto opportuno sottolineare i primi 80 giorni del suo Governo con un documento-manifesto "Il giro d'Italia in 80 giorni", illustrando i provvedimenti messi in atto ed i primi risultati raggiunti.

*Facendo riferimento ai temi che interessano questa Rivista, del documento-manifesto organizzato attorno a parole chiave, richiamiamo: **Europa**: il semestre europeo, opportunità per cambiare l'Unione. Allineamento astrale unico: presidenza, rinnovo vertici, fondi europei, cambiavverso nelle politiche economiche. **Riforme**: legge elettorale, Senato, Titolo V, servizio civile, Province, CNEL. **Scuola**: piano straordinario sull'edilizia scolastica. 3,5 mld di investimenti, 10mila nuovi cantieri, 2 milioni di studenti più sicuri a scuola, sbloccato patto di stabilità. **Lavoro**: Decreto Poletti, disegno di legge delega, nuova politica industriale. Semplificati i contratti a termine e apprendistato, -10% IRAP, accordi aziendali.*

Consapevoli della complessità e della vastità dei provvedimenti, nel presente Editoriale¹ ci soffermeremo sulle principali linee di politica scolastica e formativa attuate dai Governi Letta e Renzi e precedute dalla recentissima Raccomandazione del Consiglio europeo inviata all'Italia in merito al programma nazionale di riforma 2014.

1. Mercato del lavoro e Istruzione: le valutazioni europee

Due documenti europei contengono l'analisi, la valutazione e le raccomandazioni rivolte all'Italia sul suo programma nazionale di riforma per l'anno 2014 del 2 giugno: il Documento di lavoro dei servizi della Commissione e la Raccomandazione del Consiglio.

In questo Editoriale facciamo riferimento a quanto scritto in materia di Mercato del lavoro e di Istruzione.

*Iniziamo con il primo tema, relativo alla situazione del **Mercato del lavoro** in Italia.*

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

Nel Documento di lavoro si formulano giudizi piuttosto critici: Complessivamente, il mercato del lavoro italiano continua a essere segmentato e caratterizzato da scarsa partecipazione, in particolare delle donne e dei giovani: è pertanto necessario dare seguito ai progressi compiuti, finora limitati, anche in conformità agli obiettivi della garanzia per i giovani².

Nella Raccomandazione n. 5, pertanto, all'Italia si chiede di:

- valutare entro la fine del 2014 gli effetti delle riforme del mercato del lavoro e del quadro di contrattazione salariale sulla creazione di posti di lavoro, sulle procedure di licenziamento, sul dualismo del mercato del lavoro e sulla competitività di costo, valutando la necessità di ulteriori interventi;
- adoperarsi per una piena tutela sociale dei disoccupati, limitando tuttavia l'uso della cassa integrazione guadagni per facilitare la riallocazione dei lavoratori;
- rafforzare il legame tra le politiche del mercato del lavoro attive e passive, a partire dalla presentazione di una tabella di marcia dettagliata degli interventi entro settembre 2014, e potenziare il coordinamento e l'efficienza dei servizi pubblici per l'impiego in tutto il paese;
- intervenire concretamente per aumentare il tasso di occupazione femminile, adottando entro marzo 2015 misure che riducano i disincentivi fiscali al lavoro delle persone che costituiscono la seconda fonte di reddito familiare e fornendo adeguati servizi di assistenza e custodia;
- fornire in tutto il paese servizi idonei ai giovani non registrati presso i servizi pubblici per l'impiego ed esigere un impegno più forte da parte del settore privato a offrire apprendistati e tirocini di qualità entro la fine del 2014, in conformità agli obiettivi della garanzia per i giovani³.

Il secondo tema è relativo all'Istruzione.

La Commissione si concentra su due nodi critici della scuola italiana: rileva, innanzitutto, carenze sulla qualità dell'insegnamento e sulla professione docente, caratterizzata da un percorso di carriera unico e attualmente da prospettive limitate di sviluppo professionale; rileva, poi, la carenza della formazione pratica, l'apprendimento basato sul lavoro e l'istruzione e formazione professionale.

Di qui la Raccomandazione n. 6, per superare le criticità evidenziate:

- rendere operativo il sistema nazionale per la valutazione degli istituti scolastici per migliorare i risultati della scuola e, di conseguenza, ridurre i tassi di abbandono scolastico;

² Raccomandazione del Consiglio sul programma nazionale di riforma 2014 dell'Italia, pp. 5-6

³ Ivi, p. 8.

- accrescere l'apprendimento basato sul lavoro negli istituti per l'istruzione e la formazione professionale del ciclo secondario superiore e rafforzare l'istruzione terziaria professionalizzante;
- istituire un registro nazionale delle qualifiche per garantire un ampio riconoscimento delle competenze;
- assicurare che i finanziamenti pubblici premiano in modo più congruo la qualità dell'istruzione superiore e della ricerca⁴.

Anche i soli cenni riportati ci offrono una chiave di lettura per individuare quanta "Europa" contengono i provvedimenti adottati dall'Italia e che saranno oggetto di riflessione nel presente Editoriale, in particolare le scelte sull'Istruzione adottate dal Governo Letta e dal Ministro Carrozza, il Documento di Economia e Finanza (DEF) approvato il 17 aprile 2014 e le Linee programmatiche del Ministro Stefania Giannini, ufficializzate al Senato il 27 marzo 2014.

2. Il Governo Letta e il Ministero Carrozza. Dieci mesi di piccolo cabotaggio

Dopo quattro Ministri (Luigi Berlinguer, Letizia Moratti, Giuseppe Fioroni e Mariastella Gelmini) che hanno guidato l'Istruzione per periodi sufficientemente lunghi (rispettivamente 27.05.96/25.04.00; 11.06.01/17.05.06; 17.05.06/08.05.08; 08.05.08/16.11.11) con la sola eccezione di Tullio De Mauro (25.04.00/11.06.01), è ricominciata a Viale Trastevere la girandola di personalità che in poco meno di due anni e mezzo ha bruciato due rettori di università, Francesco Profumo e Maria Chiara Carrozza⁵. Eppure i problemi sono complessi e avrebbero richiesto impegni politici di più ampio respiro. Ricordiamo le sfide della scuola con le parole del Censis: «Il lento processo di attuazione della riforma dell'istruzione degli adulti e la mancanza di un sistema strutturato di educazione per questa fascia di utenza a fronte di competenze linguistiche e matematiche della popolazione adulta ai minimi livelli; la permanenza di sacche endemiche di dispersione e abbandono precoce degli studi tra i più giovani; un sistema universitario avvitato in annosi processi di metamorfosi; le disparità territoriali nell'offerta e nelle performance della formazione professionale, sono solo alcune delle derive di lungo periodo che affliggono il sistema educativo nazionale»⁶. Inoltre,

⁴ Ivi, p. 8.

⁵ Per un'analisi più dettagliata del Ministero Carrozza cfr. MALIZIA G. - NANNI C., *Dieci mesi di piccolo cabotaggio. Il caso del Governo Letta e del Ministro Carrozza*, «Orientamenti Pedagogici», 61 (2014), n. 3, in corso di stampa.

⁶ CENSIS, *47° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2013*, Milano, Franco Angeli, 2013, p. 97.

non va dimenticato che se, come nella prima repubblica, i Ministri dell'Istruzione durano per poco tempo, è naturale che si verifichi uno slittamento del potere verso la burocrazia, in particolare verso i direttori generali i cui incarichi durano invece a lungo.

Procediamo ora ad un esame delle politiche adottate dal Ministro Carrozza e soprattutto delle attuazioni effettuate. Come nel caso del Ministro Profumo, la durata ancor più ridotta del Governo non consente di effettuare una valutazione completa delle linee programmatiche e delle realizzazioni dell'on. Carrozza.

Tentando con la necessaria prudenza di delineare un primo bilancio, non si possono non apprezzare alcune scelte di fondo del Ministro e le molte azioni di ottimizzazione degli ambiti di politica propri del Ministero. Anzitutto, vengono riconfermati alcuni orientamenti del predecessore: non ci si propone di porre in essere una riforma "Carrozza", ma di realizzare un cambiamento culturale che metta al centro l'Istruzione come fattore fondamentale per rinnovare la società e rilanciare il Paese; inoltre, si rivaluta la prospettiva della ricerca che nel documento programmatico ottiene la medesima attenzione della Istruzione e della Università; la rilevanza della dimensione organizzativa del Sistema Educativo sul piano sia macro che micro non solo permane, ma si approfondisce.

Diversamente dai tre Ministri che l'hanno preceduta, il suo programma si caratterizza per un respiro strategico e riprende la tradizione della prima Repubblica quando si preferiva adottare una logica di legislatura. Gli on. Fioroni, Gelmini e Profumo si presentano, infatti, come dei razionalizzatori dell'esistente, il primo ricorrendo all'immagine del cacciavite, la seconda, pressata dall'on. Tremonti, imponendo alla scuola una politica di drastici tagli e il terzo attribuendosi la funzione di "oliare" il sistema. Nonostante le dichiarazioni programmatiche, tuttavia la politica scolastica non ha rappresentato una vera priorità per il Governo Letta, anche perché assorbito dall'impegno per la ricerca di soluzioni adeguate ai problemi della crisi economica e della riduzione della spesa pubblica.

Un'inversione di tendenza importante ha riguardato i finanziamenti all'Istruzione, Università e Ricerca. Non bisogna dimenticare che, a partire dal 2007, il Miur ha subito una riduzione forte, crescente e continua nell'assegnazione delle risorse. In particolare, i tre predecessori a Viale Trastevere hanno mostrato un atteggiamento molto remissivo verso i Ministri dell'Economia del loro Governo (on. Padoa Schioppa, Tremonti, Monti/Grilli, Saccomanni). Al contrario, la on. Carrozza si è più volte opposta alla politica dei tagli ed è arrivata fino al punto di minacciare le dimissioni se non fossero stati assicurati margini di reinvestimento per la scuola pubblica.

In molte occasioni ella ha affermato la centralità dell'Istruzione, della Università e della Ricerca per il Paese e questa convinzione non può che essere grandemente apprezzata. Ciò che non è condivisibile è la concezione funzionalista o

utilitarista che si riscontra nel suo documento programmatico (ma anche negli atti e nelle indicazioni di prospettiva). Tuttavia, diversamente dal suo predecessore la funzionalità non si riferisce solo allo sviluppo economico, ma anche all'equità, alla libertà, alla partecipazione civica, al rispetto della legalità, e più in generale al miglioramento della qualità della vita. Manca invece il richiamo alla centralità della persona in tutte le sue dimensioni, compresa quella spirituale, e al valore in sé dell'educazione. Era quello che ci si aspettava di trovare nel preambolo alle linee programmatiche e che invece è stato dedicato, oltre che al tema della strategicità sociale di Istruzione, Università e Ricerca appena richiamato (un orientamento che condividiamo), anche a quello, pur importante, ma non così centrale, delle parole chiave del Ministero dal punto di vista della governance del sistema: credibilità, trasparenza e coesione.

Passando più in particolare ai singoli provvedimenti, anzitutto vogliamo precisare che, come si è detto sopra, ne condividiamo molti; pertanto, in questa parte del bilancio ci limitiamo a mettere in risalto soprattutto quelle che noi consideriamo delle criticità.

Iniziamo con la scuola e con il Decreto-Legge, "L'istruzione riparte" che segna un cambiamento di grande portata nelle politiche del Miur degli ultimi anni in quanto si torna a investire in questo ambito. Al tempo stesso non si può non condividere la valutazione della stessa relatrice di maggioranza, on. Giannini, che parla di microinterventi che rispondono a bisogni particolari, mentre manca una idea unitaria e un deciso mutamento di rotta.

Certamente condivisibile appare la proposta di una Costituente della scuola. Con essa il Ministro ha inteso aprire un dibattito nel Paese per coinvolgere non solo gli addetti ai lavori, ma anche tutte le forze sociali su alcune tematiche di fondo in modo da creare un consenso sulle soluzioni da adottare. Correttamente, ella partiva dal principio che lo sviluppo della scuola non può essere la preoccupazione di una singola categoria, ma deve essere l'interesse dell'intera comunità nazionale. Se l'idea era valida, non significa che fosse senz'altro fattibile, tenuto conto della grande mobilità del quadro politico e della sua instabilità che non consentivano di avviare progetti di lungo periodo, come poi di fatto è avvenuto.

Una priorità non solo per la on. Carrozza, ma anche per l'on. Letta e soprattutto per l'intero Sistema di Istruzione è rappresentata dalla valorizzazione degli insegnanti e dal potenziamento della loro formazione. In proposito, è stato però giustamente osservato: «[...] non sarà facile porre ordine nel caos attuale: vecchie e nuove abilitazioni, una formazione iniziale ancora da far partire, precariato storico e nuovi precari da assumere, regole di reclutamento e procedure concorsuali da riscrivere, normative sovrapposte e contrastanti da riformare, un contratto da tempo bloccato e tutto da ripensare sia nella parte normativa che in

*quella retributiva, organici di istituto da ridefinire, le carriere dei docenti da ag-
ganciare alla valutazione e al merito [...]»⁷.*

*Nell'attuale "infosocietà" avviare la Scuola 2.0 è una necessità evidente ed è
apprezzabile che il Ministro abbia inserito tra le sue priorità la digitalizzazione
delle infrastrutture delle scuole e della didattica. Meno chiaro è come ciò si potrà
realizzare tenuto conto delle esperienze con i tablet, le LIM e i registri elettronici.
Inoltre, l'insistenza eccessiva su questa dimensione potrebbe radicare nel mondo
della scuola l'idea che l'educazione si riduce a informazione.*

*Lodevole è anche l'intento di introdurre un sistema di valutazione esterno di
cui sono state messe in evidenza correttamente le caratteristiche. Meno scontato
anche qui è come tutto ciò possa essere realizzato senza mettere in atto meri pro-
cessi sanzionatori nei confronti delle scuole in difetto.*

*Un altro punto debole riguarda la IeFP. Indubbiamente, va segnalato un mi-
glioramento rispetto al programma del Ministro Profumo che si limitava ad affer-
mare la necessità di far dialogare i sistemi di Istruzione, Formazione e lavoro per
il rilancio della cultura tecnica e scientifica e il sostegno all'occupazione, mentre
la on. Carrozza parla di crescita e di potenziamento dei Sistemi integrati di Istru-
zione, Formazione e lavoro. Comunque, già riguardo al predecessore si faceva no-
tare che il termine integrazione potrebbe essere equivoco perché rievoca gli anni
in cui la FP veniva considerata come una specie di laboratorio opzionale a servi-
zio della Scuola Secondaria superiore. Il Sistema di IeFP deve trovare urgente-
mente un adeguato raccordo tra i provvedimenti nazionali e quelli regionali, se si
vogliono superare le forti disomogeneità e le frantumazioni del Sistema forma-
tivo, ancora presenti in varie Regioni: ed era su questo che ci si aspettava un im-
pegno forte da parte del Ministro Carrozza, come pure dal suo predecessore.*

*Anche riguardo alle scuole paritarie si riscontra un progresso tra i due Mini-
stri: infatti la on. Carrozza riconosceva esplicitamente nelle sue dichiarazioni pro-
grammatiche che «il sistema pubblico di istruzione è composto dalle scuole sta-
tali e dalle scuole paritarie» e che «occorre salvaguardare il carattere plurale del
nostro sistema di istruzione attraverso misure volte a tutelare la qualità e l'inclu-
sività anche delle scuole pubbliche paritarie»⁸. Queste le dichiarazioni solenni a
cui non è seguito alcun aumento dell'elemosina che le scuole paritarie ricevono
dallo Stato.*

*Una vicenda a dir poco sconcertante è quella della pubblicazioni di tre vo-
lumetti sull'educazione alla diversità nella scuola da parte dell'istituto A.T. Beck
sulla base di un progetto dell'UNAR (Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Raz-*

⁷ *Priorità per l'istruzione secondo Letta (2013/2014), «Libednews», n. 14, pp. 1-2.*

⁸ *Audizione On. Sig. Ministro Carrozza davanti alle Commissioni riunite del Senato della Re-
pubblica e della Camera dei Deputati sulle linee programmatiche (6 giugno 2013), Roma, p. 8.*

ziali), sotto l'egida e con il logo del Dipartimento delle Pari Opportunità della Presidenza del Consiglio dei Ministri. Lo scopo ufficiale era di favorire lo sviluppo sano di tutti i giovani, indipendentemente dal loro orientamento sessuale e di offrire agli insegnanti gli strumenti per divenire educatori nel contesto dell'omofobia. Di fatto, però, i testi in questione cercano di trasmettere a tutti gli studenti, dalla primaria alla secondaria di secondo grado, ben altri contenuti: che la famiglia tradizionale, composta da padre, madre e figli, è uno stereotipo da pubblicità; che i due generi, maschile e femminile, costituiscono una astrazione; che far leggere romanzi in cui i protagonisti sono eterosessuali rappresenta una forma di violenza morale; che la religiosità non è un valore. Di fronte alle molte proteste, il Miur si è difeso dicendo di essere all'oscuro dell'iniziativa dell'UNAR e di non aver richiesto né approvato la pubblicazione dei tre volumi, ma al tempo stesso ha dato l'impressione di un tentativo maldestro di coprire un progetto sbagliato.

Altre criticità riguardano il non detto. Anzitutto stupisce che né della riduzione di un anno della secondaria superiore né dell'anticipo del ciclo di istruzione fin dalla scuola dell'infanzia, che sono due priorità per Letta nella seconda fiducia, si parli nelle dichiarazioni programmatiche e nell'Atto di indirizzo, anche se rispetto al primo caso sono state avviate delle sperimentazioni. Lo scollamento nel Governo su questi aspetti sembra grave. Inoltre, non viene previsto alcun monitoraggio delle riforme Gelmini per cui si continua nell'andazzo di innovare alla cieca. Sotto questo aspetto ha sorpreso molti l'aggiunta dell'ora di geografia nel biennio degli Istituti tecnici e professionali. Di fronte a curricula sovrabbondanti di discipline e carenti di attività pratiche, l'introduzione di quest'ora, con il costo di €13,2 milioni all'anno, è apparsa a molti una azione incoerente e pericolosa in quanto capace di aprire il fronte alle tentazioni di introdurre nuove discipline (es. la storia dell'arte) dopo l'enorme sforzo di ridurle.

Per l'università vale quanto detto dal Censis e richiamato all'inizio di questo articolo: «un sistema universitario avvitato in annosi processi di metamorfosi». Inoltre ci si sarebbe aspettato che il programma sulla ricerca si proponesse come priorità la ricerca educativa.

3. Il Governo Renzi e il Ministero Giannini. Solo annunci o anche fatti?

Il 27 marzo scorso il Ministro della Istruzione, della Università e della Ricerca, on. Stefania Giannini, ha presentato in Senato le sue linee programmatiche e il 17 aprile il Parlamento ha definitivamente approvato il Documento di Economia e Finanza (DEF) del Governo che elenca anche vari provvedimenti importanti da

adottare nel Sistema Educativo del nostro Paese⁹. Animati dalla speranza di poter dare un qualche contributo allo sviluppo dell'Istruzione e della Formazione in Italia, avviamo una prima analisi delle politiche contenute nei due testi, consapevoli di dover procedere con una prudenza maggiore che nel caso della on. Carrozza, perché si tratta ancora di proposte e non di concrete attuazioni. In questa disamina il punto di riferimento sarà costituito dal documento della on. Giannini in quanto più completo, mentre le indicazioni del DEF verranno prese in considerazione solo là dove rilevanti.

Anche il testo dell'attuale Ministro prevede un preambolo nel quale sono enunciati quattro principi essenziali per realizzare un sistema moderno ed europeo e cioè: la semplificazione che vuol dire combattere l'ipertrofia normativa; la programmazione che punta a dare un respiro strategico all'azione politico-amministrativa, smettendo di rincorrere le emergenze; la valutazione che dovrà consistere in giudizi ex post e non in controlli ex ante; l'internazionalizzazione perché nella società globalizzata non è possibile rinchiudersi in uno splendido isolamento. Si tratta certamente di orientamenti condivisibili, ma che riguardano la sola governance del Sistema e quindi non dovrebbero esaurire la "vision" delle politiche di un Ministro dell'educazione.

Anche in questo caso, come nei precedenti degli on. Profumo e Carrozza, dobbiamo lamentare l'assenza di un riferimento alla centralità della persona in tutte le sue dimensioni, compresa quella spirituale, e al valore in sé dell'educazione; inoltre, manca anche il richiamo all'equità, alla libertà, alla partecipazione civica, al rispetto della legalità, e più in generale al miglioramento della qualità della vita, che pure erano presenti nel documento programmatico della on. Carrozza. Più in generale è assente dal documento di programmazione un quadro di valori di alto profilo che faccia da principio unificante di tutte le proposte. In positivo, va riconosciuto che la on. Giannini ha ribadito la centralità dell'Istruzione, della Università e della Ricerca per l'Italia in continuità con la on. Carrozza che l'aveva chiaramente affermata.

La mancanza di una "vision" è alla base di un altro limite di carattere generale del documento sotto esame e cioè la assenza di criteri di priorità. È vero che correttamente il Ministro ha mantenuto ferma l'inversione di tendenza introdotta dalla on. Carrozza riguardo ai finanziamenti: infatti, con il Decreto-Legge "L'istruzione riparte" da lei fortemente voluto si è tornato a investire nel settore dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca dopo un periodo di severi tagli nelle politiche del Miur, e la on. Giannini appare fermamente intenzionata a procedere in

⁹ Cfr. *Linee programmatiche del Ministro Stefania Giannini*, Roma, Miur, 24.04.2014; *L'istruzione nel documento di economia e finanza. DEF*, in <http://www.adiscuola.it/adiw/brevi/?p=11794> (06.06.2014).

questa direzione, facendo affidamento – sembra – su un contributo sostanzioso che dovrebbe venire dalla riduzione delle spese militari. Tuttavia, l'elenco dei provvedimenti promessi, come vedremo subito, è articolato e complesso per cui si può ragionevolmente presumere che le risorse non saranno sufficienti e in tale situazione senza una scaletta di parametri di riferimento sarà difficile operare una scelta delle cose da fare che sia accettabile da tutte le parti interessate.

L'articolazione interna del Documento prevede accanto al preambolo una distribuzione in quattro sezioni. Ritorna la tripartizione dei documenti Profumo e Carrozza, che avevano correttamente collocato sullo stesso piano Istruzione, Università e Ricerca; la novità consiste nell'aggiunta di una quarta parte che attribuisce una rilevanza autonoma alle istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica (AFAM), mentre gli altri Ministri le situavano all'interno della parte sulla università. Si comprende la ragione contingente di questa articolazione che vuole riscattare il mondo dell'AFAM dalla emarginazione di cui è stato oggetto negli ultimi 20 anni, ma non si giustifica sul piano strettamente scientifico perché l'AFAM generalmente rientra nell'istruzione superiore. Comunque, per evitare ogni equivoco, i documenti programmatici dei Ministri dovrebbero in futuro parlare non più di università, ma di istruzione superiore, ovviando così a un limite delle nostre politiche educative che tende a ignorare o a sottovalutare tutto il mondo della istruzione superiore non universitaria.

Venendo nel dettaglio alle misure specifiche elencate dal Ministro, cominciamo con avanzare due premesse che ci permetteranno di chiarire la prospettiva nella quale ci muoviamo. Anzitutto, intendiamo limitarci a presentare i provvedimenti che riguardano l'Istruzione perché non vogliamo appesantire questo Editoriale con tematiche che non rientrano negli interessi prioritari dei nostri lettori. In secondo luogo, dal momento che condividiamo vari dei provvedimenti in questione, concentreremo la nostra attenzione soprattutto su quelli che riteniamo manifestare delle criticità.

Il Ministro ha iniziato il suo elenco richiamando l'immaginario sociale negativo che grava sulla scuola. Essa viene ritenuta un costo per il Paese e non un investimento sul suo futuro; gli insegnanti, a loro volta, sono visti come dei dipendenti pubblici demotivati e sindacalizzati e non come degli educatori dediti al bene dei giovani; quanto agli studenti ci preoccupiamo solo dei voti che portano a casa invece di renderci conto di cosa stiano realmente apprendendo e quando protestano, scioperano od occupano, tendiamo a pensare che lo facciano perché sono svogliati o viziati e non ci rendiamo conto della percezione che hanno del divario tra la rapidità dei mutamenti del contesto e il ritardo che affligge il Sistema di Istruzione e di Formazione. Chiaramente è un'immagine che può essere superata soltanto dall'adozione e soprattutto dalla realizzazione di politiche efficaci ed efficienti.

Il primo provvedimento che viene elencato consiste nel varo di un Piano straordinario biennale, d'intesa con il Ministro del Lavoro e della Previdenza Sociale, per 24.000 ex lavoratori socialmente utili (LSU), impegnati nei servizi di pulizia degli istituti. In pratica, si tratta della previsione di interventi di piccola manutenzione ordinaria nelle scuole in cui poter impiegare tali lavoratori una volta adeguatamente riqualificati.

Se la misura appena citata è senz'altro condivisibile, ancora di più lo è la seconda. Oltre a prorogare di due mesi i termini per permettere a tutti i Comuni e le Province, che erano entrati in una precedente graduatoria di 700 casi, di completare le procedure per avviare i lavori relativi all'edilizia scolastica, il Ministro sta approntando un Piano pluriennale per realizzare interventi di questo tipo in 10 mila istituti sull'intero territorio nazionale. Indubbiamente siamo di fronte a una decisione molto importante che potrebbe avere un risultato ancora più significativo se al provvedimento fosse data una curvatura più educativa e didattica nel senso di ripensare l'architettura in modo rispondente alle esigenze di una scuola digitale, assicurando cioè uno spazio flessibile per un processo di insegnamento-apprendimento in grandi e piccoli gruppi, e anche utilizzabile per l'inclusione e capace di favorire la socializzazione. A completamento si può ricordare l'iniziativa parallela di portare a termine l'Anagrafe dell'edilizia scolastica che dovrebbe consentire la realizzazione di un censimento generale degli edifici e la conseguente predisposizione di una specie di cartella clinica su ognuno di loro.

Come si sa, un provvedimento atteso da molto tempo è quello della revisione degli organi collegiali e, in particolare, dell'organo consultivo a livello nazionale. Il Ministro si limita a richiamare la finalità generale dell'intervento, garantire cioè la piena funzionalità di questi organismi. Nulla è invece detto riguardo alle questioni più concrete come la tipologia, la composizione, i poteri, le competenze che sono il vero oggetto del contendere.

La legislazione scolastica presenta una situazione critica di norme su norme, sedimentate, sovrapposte e interpretate da una giurisprudenza senza fine. Se si vuole restituire certezza alle scuole riguardo alla disciplina giuridica da applicare, è necessario mettere mano a un nuovo Testo Unico che sostituisca quello da tempo superato del 1994. In particolare, si dovrà procedere a semplificare la normativa, togliere le contraddizioni esistenti e correggere gli sbagli commessi dall'amministrazione.

Se nel secolo scorso la finalità da raggiungere era la scolarizzazione di massa, ora tale meta non è più sufficiente e giustamente si punta a una scuola di qualità per tutti. Per il Ministro l'intervento determinante in questo ambito è quello di assicurare una valutazione efficace. Anche se questa opinione della on. Gianini sembra eccessiva perché è certamente altrettanto importante assicurare dei processi di insegnamento-apprendimento validi, tuttavia non si può negare la par-

ticolare rilevanza della questione sollevata. Pertanto, è senz'altro condivisibile la sua proposta di realizzare progressi ulteriori nella valutazione degli studenti, delle scuole, dei dirigenti, dei docenti soprattutto in due direzioni: un maggiore coinvolgimento delle realtà scolastiche e il sostegno efficace agli istituti per realizzare processi di autovalutazione per il miglioramento e la verifica di risultati.

Un'area di intervento strettamente connessa è quella dei contratti dei docenti e il Ministro si augura che la trattativa non si concentri sugli aspetti strettamente sindacali, ma riguardi argomenti di più ampio respiro come il valore della formazione, la valorizzazione delle figure significative per l'autonomia scolastica e la carriera professionale, in vista di giungere a condividere il principio che lo stipendio degli insegnanti non può più essere basato unicamente sulla anzianità.

Insieme con il Parlamento ella intende approfondire l'argomento delle nuove modalità di reclutamento dei docenti e dei dirigenti. Soprattutto, vorrebbe affrontare la spinosa questione della modifica dello status giuridico degli insegnanti.

Un problema annoso, importante dal punto di vista quantitativo e drammatico per la vita di molte persone e di molte famiglie, è quello del precariato. I numeri sono veramente enormi: 50mila del personale ATA (amministrativo, tecnico e ausiliare); 170mila insegnanti che costituiscono il "precariato storico"; oltre 460mila, inseriti nelle graduatorie di istituto e utilizzati per le supplenze annuali e fino al termine delle lezioni; più di 10mila abilitati a seguito del tirocinio formativo attivo (TFA); circa 70mila che hanno maturato titoli di servizio utili all'abilitazione grazie a un percorso abilitante speciale (PAS); 55mila diplomati magistrali; 40mila idonei di vecchi concorsi. In proposito il Ministro ritiene che bisogna darsi una finalità precisa di natura politica: i precari devono essere riasorbiti e in una prospettiva di lungo termine è necessario optare per il principio di bandire unicamente concorsi a cattedre. Al tempo stesso va preparato un Piano di medio termine per il reintegro dei precari e per il loro reinserimento, dopo una riflessione seria sui costi, negli organici funzionali che consenta ai dirigenti una gestione più efficace delle supplenze e una espansione della offerta formativa.

Nel breve termine, l'esigenza di garantire agli studenti una nuova generazione di docenti verrà in un primo momento soddisfatta da una nuova tornata del TFA; nel futuro bisognerà prevedere una modalità più agile, inserendo direttamente nel percorso della laurea magistrale un periodo di tirocinio con cui conseguire anche l'abilitazione al momento della laurea e in seguito a un esame parallelo. Il principio da ribadire è che l'abilitazione si può ottenere unicamente dopo aver provato in classe di possedere la formazione e l'attitudine all'insegnamento.

La possibilità di progettare efficacemente nella scuola richiede a monte la disponibilità di risorse finanziarie certe e adeguate. Questo implica tra l'altro la necessità di recuperare gradualmente i fondi destinati al miglioramento dell'offerta formativa, riportandoli almeno al livello del 2011, cioè a 1,5 miliardi di

euro. Anche la realizzazione di una reale autonomia rinvia alla stessa condizione per cui bisognerà prevedere l'attribuzione di finanziamenti sicuri già all'inizio dell'anno scolastico in un budget unico, con i soli vincoli di spesa stabiliti dalla scuola stessa e finalizzati al miglioramento dell'offerta formativa, pure con la possibilità di fare ricorso a contratti d'opera ove ciò possa rivelarsi utile. Inoltre, la diffusione delle reti di scuole può servire per razionalizzare la situazione, consentendo di condividere risorse strumentali e umane.

Una proposta molto ambiziosa è quella di varare un grande Piano infanzia da finanziare anche con denari comunitari. Le ragioni principali dell'intervento vanno ricercate sul piano scientifico negli studi che evidenziano come la dispersione si combatte a partire dai nidi di infanzia, per cui sarebbe opportuno trasformare questi ultimi da servizio a domanda individuale a diritto educativo, mentre a livello situazionale andrebbe sottolineato che nelle Regioni "obiettivo convergenza" i dati sono veramente preoccupanti. Il DEF a sua volta auspica una maggiore sinergia tra pubblico, privato ed Enti locali, dimenticando che le scuole paritarie private e quelle degli Enti locali sono anch'esse pubbliche; pertanto, dovrebbero essere superate le disuguaglianze esistenti a danno del privato sociale e degli Enti locali decentralizzando ai Comuni il compito di assicurare con i poteri e le risorse necessarie una condizione di equità tra le varie categorie.

Un'ultima meta che si propone il Ministro è quella di una scuola aperta, certamente apprezzabile e condivisibile, purché la "full immersion" nel contesto non porti alla cancellazione delle caratteristiche distintive delle istituzioni educative. La finalità in questione si presenta molto complessa per cui assume diversi significati e si articola in molti obiettivi come: saper rispondere ai bisogni formativi degli alunni e lottare contro la dispersione che si colloca ancora intorno a una media del 16%, lasciando le porte aperte oltre l'orario delle lezioni e mettendo in opera iniziative specifiche; essere vicini alla disabilità anche negli ospedali e nelle case dei ragazzi malati o diversamente abili; divenire veri e propri "centri civici", realizzando attività a servizio della cittadinanza, soprattutto quella più disagiata; valorizzare la diversità come una ricchezza e trovare le vie per far vivere in armonia ogni sensibilità; mettere a disposizione di tutti conoscenze e competenze che in questo momento sembrano appannaggio di pochi fortunati, come per esempio l'alfabetizzazione motoria e sportiva nella scuola primaria; riprendere a promuovere lo studio della filosofia, della storia dell'arte e della musica, tutte discipline diventate sporadiche in seguito alle riforme dei programmi; consentire ai bambini della scuola primaria e dell'infanzia di imparare la lingua straniera in base al modello CLIL, cioè una metodologia per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera; realizzare una scuola digitale che non solo offra infrastrutture e connettività, ma che sappia rispondere alle nuove esigenze delle tecnologie della informazione e della comunicazione (TIC) con obiettivi, contenuti e

metodologie adeguate; aprirsi al mondo del lavoro e delle imprese, portando avanti d'intesa con il Ministro Poletti il Piano della "Garanzia Giovani" che punta ad assicurare a tutti i giovani un'offerta valida a livello occupazionale o formativo entro 4 mesi dall'uscita dal Sistema dell'Istruzione formale o dall'inizio della disoccupazione, organizzando le prime sperimentazioni di apprendistato all'interno delle scuole in modo da facilitare un rapporto stretto tra istruzione e lavoro e al tempo stesso promuovendo i tirocini formativi presso le imprese e l'alternanza; rafforzare la formazione tecnica, creando in sostituzione della abolita competente Direzione Generale una struttura interdipartimentale che possa operare con le scuole ed in sinergia con le principali associazioni degli imprenditori per giungere ad una revisione profonda degli Istituti Tecnici e a una migliore valorizzazione degli ITS (Istituti Tecnici Superiori); potenziare la strategia complementare dell'orientamento per contrastare dispersione, abbandono e disoccupazione.

Indubbiamente ci troviamo di fronte a provvedimenti di grande portata che vanno non solo annunciati, ma soprattutto realizzati. Sorprende una assenza inaspettata, quella della Istruzione e Formazione Professionale che, come vedremo nella presentazione delle indagini Isfol, costituisce il livello del Sistema Educativo che ha registrato nell'ultimo decennio il maggiore sviluppo. Discutibili sono anche alcune indicazioni aggiuntive del DEF: il riferimento degli interventi per realizzare l'eguaglianza delle opportunità educative ai soli "capaci e meritevoli, ma privi di mezzo" e non a tutti coloro che si trovano al di sotto di una soglia minima di competenza, come richiederebbe il nuovo concetto di equità; il rafforzamento della didattica integrativa nella scuola primaria che ha senso se si vuole contrastare il processo di secondarizzazione della primaria e potenziare la pedagogia attiva e la centralità dell'allievo rispetto alla lezione ex cathedra, mentre è inutile, se si tratta solo di un prolungamento dell'orario per gruppi di alunni dato che questo è già possibile; l'aggiunta dell'ora di geografia nel biennio dei tecnici e dei professionali di fronte a curricula già sovrabbondanti di discipline di cultura generale e praticamente privi di attività pratiche.

Apertura è anche quella di realizzare una scuola libera, inclusiva per quantità e competitiva per qualità. L'ulteriore progresso in questo ambito rispetto alla on. Carrozza è il richiamo all'articolo 2 del Protocollo addizionale della Convenzione europea dei diritti dell'uomo da cui deriva l'obbligo di tutti gli Stati membri del Consiglio d'Europa di attuare pienamente il diritto alla libertà di educazione. Tuttavia, anche per la on. Giannini si può ripetere quanto affermato riguardo al suo predecessore: queste le dichiarazioni solenni a cui non è seguito nessun aumento dell'elemosina che le scuole paritarie ricevono dallo Stato; inoltre, alcune smentite fatte dal Ministro riguardo a precedenti interviste vanno proprio in questa direzione.

Un'ultima osservazione la prendiamo alla lettera dalle valutazioni effettuate dall'ADI (Associazione Docenti e Dirigenti scolastici Italiani) sulle linee program-

matiche della on. Giannini¹⁰. «Di fronte a tanto fasto non ci rimane che esprimere la speranza che questo vaso di delizie pieno non si trasformi in un vaso di Pandora. Non c'è motivo di dubitare dell'intelligenza e della buona fede, nutrita di entusiasmo, del nuovo Ministro. E gli auguri sono obbligatori e anche dovuti. Ma i rischi sono dietro l'angolo. Sappiamo che la sindrome di onnipotenza dei nostri Ministri dell'istruzione è sempre stata una cattiva consigliera politica: tra il dire e il fare c'è di mezzo una difficoltà storica oggettiva: amministrare centralmente (e con questa amministrazione) più di un milione di persone è un miraggio. E deve sempre fare i conti con il Sindacato. Il silenzio su questa formidabile istituzione conservatrice promette tempesta».

4. Jobs Act e Garanzia Giovani: una risposta al problema della disoccupazione giovanile in Italia?

Già nel 2013 l'Italia aveva ricevuto una Raccomandazione specifica relativa al Mercato del lavoro. Veniva chiesto di assicurare l'effettiva attuazione delle riforme del mercato del lavoro e del quadro per la determinazione dei salari, adottare ulteriori provvedimenti per promuovere la partecipazione al mercato del lavoro, in particolare delle donne e dei giovani, e migliorare i servizi pubblici per l'impiego. Veniva raccomandato, inoltre, di rafforzare l'istruzione e la formazione professionale, migliorare i servizi di orientamento e consulenza per gli studenti del ciclo terziario, aumentare gli sforzi per scongiurare l'abbandono scolastico e migliorare la qualità e i risultati nel campo dell'istruzione¹¹.

Il giudizio, tuttavia, formulato in relazione alla programmazione 2014 resta ancora piuttosto critico: l'Italia ha compiuto progressi limitati nel dar seguito a queste raccomandazioni.

Una prima risposta alle criticità evidenziate dall'Europa viene formulata da Matteo Renzi, Segretario del Partito Democratico con un progetto socializzato agli inizi di gennaio 2014: "Jobs Act: la proposta sul lavoro di Matteo Renzi". Si trattava di un primo "sommario" di temi, articolato in tre parti.

Una prima parte, dal titolo il "Sistema", elencava gli ambiti sui quali intervenire: energia, tasse, revisione della spesa, azioni dell'agenda digitale, eliminazione dell'obbligo di iscrizione alle Camere di Commercio, eliminazione della figura del dirigente a t.i. nel settore pubblico.

Una seconda parte, dal titolo "I nuovi posti di lavoro", identificava gli ambiti

¹⁰ Anche questa volta non ci siamo fatti mancare nulla, in <http://www.adiscuola.it/adiw/brevi/?p=11681>, p. 2 (06.06.2014).

¹¹ Documento di lavoro dei servizi della Commissione, p. 19.

che avrebbero dovuto generare occupazione: Cultura, turismo agricoltura e cibo, Made in Italy, ICT, Green Economy, Nuovo welfare, Edilizia, Manifattura.

Una terza parte, dal titolo "Le Regole", riassume le principali strategie: semplificazione delle norme, riduzione delle varie forme contrattuali, assegno universale, trasparenza per i soggetti che operano nella Formazione Professionale, proposta di una Agenzia Unica Federale che coordina e indirizza i Centri per l'impiego, formazione e erogazione degli ammortizzatori sociali, legge sulla rappresentatività sindacale e presenza dei lavoratori nei CDA aziendali.

Il progetto così formulato è apparso, a giudizio di molti, ispirato alle politiche adottate dal Presidente degli Stati Uniti nell'anno 2011, l'American Jobs Act. Un provvedimento, quello americano, che diventerà legge solo nell'anno 2012 sotto il titolo Jobs Act, un pacchetto di misure più contenuto rispetto alla prima proposta ed imperniato su misure economiche.

La via italiana adottata dal Governo Renzi e dal Ministro del Lavoro Giuliano Poletti ha privilegiato, rispetto alla via americana, l'intervento sulla materia contrattuale.

Il Governo ha adottato due provvedimenti. Il primo è diventato legge il 16 maggio 2014 (Legge n. 78 del 16 maggio 2014). La norma intende dare una risposta urgente alla necessità di rilanciare l'occupazione semplificando il ricorso all'apprendistato e al contratto a tempo determinato per favorire l'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro ed una permanenza più lunga dei lavoratori.

Il Governo ha adottato, poi, un secondo provvedimento, un Disegno di Legge delega, ancora all'esame del Senato, che ha l'obiettivo di riformare gli ammortizzatori sociali, i servizi per l'impiego e le politiche attive, nonché riordinare i rapporti di lavoro e di sostegno alla maternità e alla conciliazione.

La Legge n. 78/2014 è stata variamente giudicata: chi l'ha definita da subito "un ulteriore spazio alla precarietà" e chi, invece, l'ha letta come uno strumento idoneo a facilitare l'occupazione.

Il Ministro del Lavoro, comunque, è impegnato a presentare alle Camere una relazione sull'efficacia della misura adottata tra dodici mesi.

Un analogo atteggiamento di attesa è opportuno sulla seconda misura avviata dal Governo Renzi ma progettato già dal Governo Letta: la Garanzia Giovani. Rassegna CNOS ha già scritto su questo progetto nell'anno 2014 e ad esso rimanda per una prima analisi.

L'obiettivo del progetto, supportato da una dotazione finanziaria di oltre 1,5 miliardi di euro, è nobile. Per la prima volta, infatti, in Italia si attiva un'azione sistematica per offrire ai giovani un ventaglio di opportunità per aiutarli ad entrare nel mondo del lavoro. Avviato il 1 maggio 2014, al 5 giugno erano 74.394 (47.112 sul portale nazionale e 27.282 sui portali regionali) i giovani registrati, segno di una attesa.

È prematuro, ad oggi, valutare l'efficacia del provvedimento.

Tuttavia, alla positività della iniziativa va aggiunto, a parere di chi scrive, una prima grossa anomalia. Nel riquadro "Registrazione Garanzia Giovani" vengono chieste al giovane che fa domanda delle informazioni: nome, cognome, ecc. Quando si passa ai titoli di studio, compare il seguente elenco: senza titolo di studio, licenza elementare, media, diploma, laurea triennale / laurea specialistica, master / corso post laurea. Mancano del tutto la qualifica e il diploma professionale previsti dalla Legge 53/03 che, a tutti gli effetti, sono titoli di studio valevoli su tutto il territorio nazionale. Con una anagrafe così impostata, un giovane qualificato o in possesso di diploma professionale è costretto a presentarsi con il solo titolo di scuola media. La cosa appare scorretta sotto due aspetti. Innanzitutto offre dati falsi dal punto di vista statistico (Il MLPS presenterà i giovani in possesso della sola licenza media quando, invece, hanno frequentato corsi che rilasciano la qualifica o il diploma professionale); l'anagrafe, inoltre, offre dati falsi anche dal punto di vista della preparazione professionale quando i servizi per l'impiego saranno chiamati a stipulare con il giovane un "patto di servizio".

Gli Enti di Formazione Professionale auspicano che sia apportato quanto prima il necessario correttivo.

5. Il nuovo assetto della IeFP delineato dalla riforma costituzionale

Un altro provvedimento importante adottato dal Governo Renzi è la riforma del Titolo V della Costituzione, inserito in un più ampio progetto di riforma costituzionale che mira a superare il bicameralismo paritario, ridurre il numero dei parlamentari, contenere i costi del funzionamento delle istituzioni e sopprimere il CNEL.

Essendo un provvedimento che è agli inizi del lungo cammino, nel presente editoriale, ci limitiamo solo ad alcuni cenni.

Secondo il disegno di riforma costituzionale, l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) rimarrà un ambito ordinamentale dotato di una sua propria ed autonoma caratterizzazione a livello costituzionale, e determinato in modo peculiare dal contemporaneo riferimento sia al settore dell'istruzione che a quello delle professioni.

Vista la disomogeneità territoriale, istituzionale e finanziaria della IeFP è apparso necessario da subito avanzare, da parte degli Enti di Formazione Professionale, proposte emendative volte ad assicurare la necessaria autonomia delle istituzioni formative, l'indispensabile governance unitaria del sistema di Istruzione e Formazione, una corretta distribuzione delle competenze tra Stato e Regioni in or-

dine alle professioni e l'introduzione del costo standard per l'efficiente adempimento delle funzioni di rilievo pubblico connesse all'erogazione di servizi.

6. La qualità dell'offerta della IeFP secondo l'Isfol. I risultati di tre rapporti

Concludiamo la riflessione sulle principali linee di politica scolastica e formativa presentando gli esiti di tre ricerche condotte recentemente dall'Isfol sulla IeFP che ci offrono un quadro aggiornato della situazione di questo (sotto)sistema e soprattutto della sua qualità. I parametri principali in base ai quali è avvenuta la valutazione sono dimensioni molto importanti di tale offerta: si va dal monitoraggio dei percorsi di IeFP nell'ambito del diritto-dovere, alla considerazione degli esiti occupazionali dei qualificati, all'esame della condizione degli allievi di origine straniera¹². Della gran massa di dati raccolti ci limiteremo a evidenziare solo quelli più significativi, la cui conoscenza possa aiutare i lettori della Rivista nell'approfondimento dei dati: in ogni caso, l'immagine di IeFP che le indagini ci restituiscono è complessivamente quella di un (sotto)sistema di qualità.

6.1. Il monitoraggio dei percorsi di IeFP nell'ambito del diritto-dovere (a.f. 2012-13)

I percorsi di Istruzione e Formazione Professionale rappresentano ormai una scelta sempre più diffusa alla conclusione della secondaria di 1° grado in vista dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione/diritto-dovere¹³. La crescita è stata imponente nel senso che gli iscritti all'offerta triennale sono passati dai 24.964 del 2003-04 ai 290.619 del 2012-13, aumentando di 11,6 volte: in proposito è significativo il confronto con l'evoluzione degli allievi dei corsi quinquennali di Istruzione professionale, che nello stesso periodo sono diminuiti del 6% e dal momento che la IeFP sta guadagnando sempre più terreno, non manca chi ipotizza futuri scenari di un possibile sorpasso. Secondo l'Isfol, il successo dell'IeFP sarebbe dovuto al fatto che i percorsi «Sono stati [...] percepiti come strumento di

¹² Cfr. *Sintesi del Rapporto di monitoraggio dei percorsi di IeFP nell'ambito del diritto-dovere (a.f. 2012-13)*, Roma, Isfol, 21 maggio 2014; *Occupati dalla formazione. Seconda indagine nazionale sugli esiti occupazionali dei qualificati nei percorsi di IeFP*, Roma, Isfol, 21 maggio 2014; *Giovani immigrati di seconda generazione nella IeFP: percorsi, inclusione e occupabilità. Sintesi dei principali risultati*, Roma, Isfol, 2014.

¹³ Cfr. *Sintesi del Rapporto di monitoraggio dei percorsi di IeFP nell'ambito del diritto-dovere (a.f. 2012-13)*, o.c.; e anche CENSIS, *47° Rapporto sulla situazione sociale del Paese. 2013*, Roma, FrancoAngeli, 2013 e MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI. DIREZIONE GENERALE PER LE POLITICHE ATTIVE E PASSIVE DEL LAVORO, *Istruzione e Formazione Professionale: una filiera professionalizzante. a.f. 2012-13*, Isfol, Roma dicembre 2013.

accesso al mondo del lavoro e leva di promozione sociale, sostenendo con continuità il processo formativo di apprendimento per l'inclusione»¹⁴.

La messa a regime dei percorsi di IeFP non ha eliminato le differenze di tipologie esistenti tra le Regioni in dipendenza delle scelte da queste effettuate e che andranno attentamente monitorate e valutate per verificare se siano da considerarsi un arricchimento dell'offerta o invece portino a una sua frammentazione e a pericolose competizioni. Qui ci soffermiamo solo su un caso per la sua evidente rilevanza: si tratta in particolare della diversificazione introdotta dall'Intesa della Conferenza Unificata del dicembre 2010 che ha disciplinato la possibilità di attivare percorsi triennali negli Istituti Professionali (IP), introducendo il regime di sussidiarietà con la programmazione regionale. Tale regime si suddivide in sussidiarietà integrativa, che stabilisce che l'allievo che consegue la qualifica triennale negli Istituti Professionali possa proseguire gli studi fino al termine del quinquennio negli IP e sussidiarietà complementare che consente di attivare i percorsi triennali negli IP senza però correlazione diretta con la continuazione della formazione nei percorsi scolastici.

I primi corsi in sussidiarietà sono iniziati nell'anno 2011-12 e ne è seguita una notevole crescita degli iscritti agli IP (+82,3%), mentre i percorsi delle istituzioni formative hanno registrato un aumento del solo 8,7%¹⁵. Di conseguenza nel 2012-13 gli iscritti al triennio della IeFP svolta a scuola sono divenuti la maggioranza con 162.000 allievi pari al 56% del totale, mentre le istituzioni formative accreditate accolgono una minoranza anche se consistente (128.000 o il 44%)¹⁶. La distribuzione nel primo anno accentua tale andamento in quanto solo il 39% frequenta le istituzioni formative in paragone a più del 55% che è iscritto presso le scuole in sussidiarietà integrativa, a cui si deve aggiungere il 6% circa in sussidiarietà complementare.

Le statistiche riguardanti la distinzione centri accreditati/scuole delineano una situazione di progressiva sostituzione dei primi da parte delle seconde e non certamente della auspicata sussidiarietà degli interventi IeFP, realizzati nelle scuole rispetto a quelli erogati dai centri accreditati: in altre parole si rischia di tradire l'intenzione originaria. Sorprende anche che negli IP l'opzione per la qualifica triennale continui a guadagnare terreno nei confronti della scelta del percorso quinquennale. Inoltre, tra sussidiarietà integrativa e complementare è la prima a beneficiare della maggior parte delle iscrizioni, ma questo andamento non pare relazionarsi con le opzioni personali dei giovani quanto con le scelte politiche delle Regioni.

¹⁴ MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI. DIREZIONE GENERALE PER LE POLITICHE ATTIVE E PASSIVE DEL LAVORO, *Istruzione e Formazione Professionale...*, o.c., p. 24.

¹⁵ Cfr. CENSIS, *47° Rapporto sulla situazione sociale del Paese*. 2013, o.c., pp. 116-117.

¹⁶ Cfr. *Sintesi del Rapporto di monitoraggio dei percorsi di IeFP nell'ambito del diritto-dovere* (a.f. 2012-13), o.c.

Da ultimo, gli esiti dei percorsi attivati negli IP risultano rilevantemente più bassi di quelli delle istituzioni formative. Infatti, nel primo caso gli allievi che riescono a conseguire la qualifica dopo tre anni sono appena il 45,6%, mentre nei centri accreditati la cifra è pari quasi al 70% (68%).

Passando ai particolari, va segnalato che la quota dei 14enni iscritti al primo anno raggiunge la percentuale del 46% e sta ad indicare la porzione dei giovani che hanno optato per la IeFP come prima scelta. La partecipazione degli stranieri al percorso triennale è del 15,5% e risulta superiore, anche se non di molto, presso i centri accreditati. I maschi sono quasi i due terzi (64%) e le femmine il 36% e la disparità fra i sessi è maggiore nelle scuole. La figura più scelta a livello di IP è quella di operatore della ristorazione e nelle istituzioni formative si tratta dell'operatore del benessere, mentre al secondo e terzo posto si situano figure più tradizionali come l'operatore elettrico e quello meccanico. Gli iscritti al IV anno di diploma nel 2012-13 erano 9.471 e si presentavano anche loro in crescita; inoltre, la distribuzione centri/scuole vedeva la stragrande maggioranza iscritta ai primi (8.181) rispetto a solo 1.290 nelle seconde.

Finiamo con tre osservazioni. Anzitutto sarebbe auspicabile che l'offerta di percorsi quadriennali potesse estendersi a tutto il territorio nazionale. In secondo luogo, le scuole non paiono giocare il medesimo ruolo delle istituzioni formative nella lotta alla dispersione per cui andrebbe migliorata la loro offerta da questo punto di vista. Infine, è in atto una ridefinizione delle aspettative dei ragazzi in uscita dalla Scuola Secondaria di 1° grado nel senso che paiono sia orientarsi sempre più verso percorsi di qualificazione brevi nel tentativo di inserirsi rapidamente nel mercato del lavoro, sia esprimere un rinnovato interesse verso una cultura tecnico-professionale.

6.2. Gli esiti occupazionali dei qualificati nei percorsi di IeFP

L'indagine Isfol di cui ci occupiamo ha riguardato un campione nazionale di 5.000 giovani che avevano ottenuto una qualifica triennale della IeFP nell'anno formativo 2008-09¹⁷. La ricerca si è conclusa nel 2013 e ha intervistato mediante

¹⁷ Cfr. *Occupati dalla formazione*. Seconda indagine nazionale sugli esiti occupazionali dei qualificati nei percorsi di IeFP, o.c. Negli ultimi anni un'indagine simile è stata condotta dal CNOS-FAP riguardo ai suoi qualificati; anche se le ricerche non sono direttamente paragonabili perché quelle del CNOS-FAP sono state condotte sui qualificati a un anno (e non a tre) dalla qualifica professionale, tuttavia si può senz'altro affermare la convergenza generale di tutte queste indagini sulla validità dell'offerta della IeFP e in particolare sulla maggiore efficacia di quella dei centri accreditati: cfr. in proposito MALIZIA G. - PIERONI V., *L'inserimento nel lavoro degli allievi della IeFP Salesiana*. Allegato a «Rassegna CNOS», 29(2013), n. 2; MARCHIORO D.M., *IeFP e successo formativo nella Federazione CNOS-FAP anno 2011/2012*, «Rassegna CNOS», 30(2014), n. 1, pp. 137-156.

un questionario telefonico gli ex-allievi a più di tre anni dal conseguimento del titolo. Tale intervallo era stato voluto con l'intenzione di controllare la variabile "occasionalità" del primo inserimento nel mondo del lavoro; comunque, lo scopo ultimo della ricerca era di rilevare la situazione occupazionale del campione in una fase più strutturata del loro percorso.

Non è la prima volta che l'Isfol effettua questo tipo di ricerca, in quanto essa era già stata realizzata nel 2011 sui qualificati del 2006-07. Essendo una seconda edizione, è stato possibile un maggiore approfondimento dei dati attraverso la comparazione dei risultati. Al tempo stesso, bisognerà tenere presente che le due indagini sono state realizzate nel quadro di scenari nazionali molto diversi: infatti, la ricerca del 2011 rispecchia una situazione economica ancora positiva, anteriore alla crisi, mentre quella del 2013 è stata effettuata nel contesto delle gravi difficoltà che sperimentano attualmente i giovani riguardo al lavoro.

Le caratteristiche del campione degli intervistati rimandano ad un universo a maggioranza maschile (57%), di nazionalità italiana (90%), che vive nel Settentrione (78,5%) e che ha frequentato per il 70% i corsi dei centri accreditati. Il 60% proviene da famiglie con bassi livelli di istruzione e la metà si caratterizza per l'origine operaia. In paragone alla ricerca del 2011, aumenta la percentuale degli ex allievi che ha superato l'esame al termine della secondaria di 1° grado con una valutazione più alta di "sufficiente" (64% rispetto al 55,5%); lo stesso andamento si riscontra per gli intervistati che si sono iscritti alla IeFP direttamente dopo la secondaria di 1° grado. Sono dati che mettono chiaramente in evidenza come i percorsi di IeFP, pur essendo considerati tradizionalmente validi solo per allievi fragili sul piano socio-culturale, stiano diventando sempre più capaci di intercettare la domanda di giovani che si iscrivono per "vocazione" appena terminato il I ciclo di istruzione.

Passando alla situazione occupazionale del campione a 3 anni dalla qualifica, emerge: che la metà può vantare un lavoro - ma nella precedente ricerca era il 60% quasi (59%); che risulta invece disoccupato il 42,1% di cui il 23,5% sono ex lavoratori che hanno perduto il posto e il 18,6% giovani in cerca di occupazione che non hanno lavorato prima, costituendo questi ultimi il doppio in confronto al 2011; che gli ex allievi in formazione assommano al 6,6% (mentre erano il 9,7% nella indagine del 2011); e che la porzione degli inattivi diminuisce all'1,3% rispetto al 4% della I edizione della ricerca. I risultati appena ricordati mettono chiaramente in risalto l'incidenza negativa della crisi economica sul mondo del lavoro e sulle opportunità occupazionali delle varie tipologie di istruzione e di formazione e quindi anche della IeFP. Al tempo stesso va sottolineato che i centri accreditati possono vantare migliori potenzialità occupazionali in quanto i loro qualificati si trovano per il 55% inseriti nel Mercato del lavoro rispetto al solo 38% degli iscritti all'IP. Inoltre, l'incrocio tra istituzione scolastico-

formativa e circoscrizione geografica evidenzia che il beneficio occupazionale di ottenere la qualifica in un centro accreditato piuttosto che in una scuola risulta maggiore nel Settentrione e questo andrebbe attribuito sia alla maggiore capacità delle agenzie del Nord di collegarsi con i fabbisogni del tessuto produttivo locale, sia alla presenza di un contesto economico più capace di promuovere occupazione. Da ultimo e in relazione con la variabile di genere, la ricerca di un lavoro sembra relativamente più facile per i ragazzi (53,4% di occupati) che non per le ragazze (45,4%), benché lo scarto si sia ridotto nel tempo anche per la grave crisi in cui in questi anni si dibattono i settori dell'industria e delle costruzioni.

La condizione di dipendente è la posizione lavorativa più comune tra gli occupati (85,6%) rispetto all'8% di autonomi e al 6,4% di contratti atipici e nel tempo la distribuzione rimane sostanzialmente identica. L'andamento va messo in relazione sia alla indisponibilità di capitali da parte dei qualificati sia alla loro poca esperienza lavorativa.

La forma contrattuale più diffusa tra quanti lavorano è l'apprendistato che riguarda il 35% degli uomini e più del 39% delle donne; un quarto può contare su un contratto a tempo determinato, mentre quello a tempo indeterminato coinvolge il 28% degli uomini e il 23% delle donne e queste percentuali sono in ambedue i casi più basse del 6% rispetto all'indagine del 2011.

L'apprendistato è più comune tra i qualificati dei centri accreditati (36,5%) che tra quelli dell'IP (25,7%). Lo stesso andamento si riscontra riguardo al contratto a tempo indeterminato.

Come nella precedente ricerca, l'inquadramento professionale si caratterizza per un livello medio-basso nel senso che la metà circa degli occupati svolge un lavoro che comporta attività manuali generiche e ciò si spiega in quanto si tratta di percorsi formativi che offrono un primo livello di qualificazione. Inoltre, va osservato che la percentuale degli occupati come operai specializzati è superiore tra i qualificati dei centri accreditati, mentre l'andamento opposto si registra riguardo agli operai generici.

Quanto ai canali per la ricerca del lavoro, un ruolo centrale viene svolto da quelli informali, quali familiari e conoscenti o contatti/conoscenza diretti con il datore di lavoro, come d'altra parte emerso nella indagine del 2011. Inoltre, quasi del tutto irrilevanti risultano i centri per l'impiego.

Il livello di soddisfazione per il lavoro si mantiene alto come nella indagine del 2011: infatti, l'80% quasi (78%) esprime una valutazione tra 8 e 10 e solo il 4% scende sotto il 6. Inoltre, gli ex allievi dei centri accreditati manifestano un gradimento superiore a quello degli intervistati degli IP; in aggiunta il raggiungimento della qualifica viene considerato dalla maggioranza del campione il fattore chiave per lo svolgimento del proprio lavoro. Anche in questo caso i qualificati presso i centri accreditati si dimostrano più convinti di tale utilità. Il 60% circa

degli occupati ritiene che la formazione ricevuta sia coerente con il lavoro svolto; a tale proposito non va sottovalutata la consistente minoranza (39,8%) che non condivide tale valutazione.

Passando alla valutazione dell'esperienza formativa, l'82,6% degli ex allievi dichiara che rifarebbe la scelta di iscriversi alla IeFP e in una scala da 1 a 10 il voto medio degli intervistati si colloca a 8,4: in particolare sono apprezzati il rapporto con i compagni e gli insegnanti, gli argomenti e il modo in cui avviene l'apprendimento. Il favore cresce tra gli ex allievi dei centri accreditati. Subito dopo la qualifica un giovane su tre continua a formarsi nei IV anni e con percentuali inferiori nella secondaria di 2° grado: i motivi della scelta sono prevalentemente occupazionali, ma anche connessi alla ritrovata voglia di studiare.

Terminiamo con le stesse parole del Rapporto: «[...] come già rilevato nella prima edizione dell'indagine, la filiera della IeFP si conferma come un canale attivo ed efficace. Sebbene in un contesto strutturale di crisi economico-occupazionale, riesce a rispondere sia alla funzione di professionalizzare giovani che “vocalionalmente” scelgono un percorso di inserimento più rapido nel mondo del lavoro, sia di recupero alla formazione di coloro che, per stili cognitivi e di apprendimento, preferiscono formarsi attraverso metodologie didattiche improntate alla pratica, al laboratorio, con periodi di stage, che attualizzano maggiormente l'apprendimento nell'esperienza»¹⁸.

6.3. Giovani immigrati di seconda generazione nella IeFP

Questa ricerca viene a colmare un vuoto nella letteratura scientifica a livello nazionale perché mancavano studi e documentazioni sulla condizione dei giovani stranieri di seconda generazione (figli di immigrati nati in Italia o qui arrivati in età scolare) nei percorsi di IeFP¹⁹. L'indagine è stata articolata in due fasi: la prima qualitativa è consistita in cinque studi di casi e, fornendo una prima conoscenza di sfondo del fenomeno, ha permesso di impostare la seconda parte di natura prevalentemente quantitativa in cui principalmente si è somministrato un questionario auto-compilato a un campione di 1.840 allievi stranieri e a un altro di controllo costituito da 1.835 allievi italiani (in tutto 3.675 soggetti iscritti a 124 strutture formative situate in sei Regioni italiane).

Passando ad esaminare i risultati più significativi della indagine, un primo dato riguarda la scelta della IeFP. Il 40% circa dei due campioni dichiara di aver deciso di iscriversi a tali percorsi in autonomia. Gli intervistati che hanno chiesto

¹⁸ *Occupati dalla formazione*. Seconda indagine nazionale sugli esiti occupazionali dei qualificati nei percorsi di IeFP, o.c., p. 9.

¹⁹ Cfr. *Giovani immigrati di seconda generazione nella IeFP: percorsi, inclusione e occupabilità*. Sintesi dei principali risultati, o.c.

consiglio e sostegno hanno ricercato in particolare il parere della famiglia e dei pari, ma al tempo stesso non risulta marginale il ruolo svolto dai docenti, dagli uffici pubblici, dalle iniziative di orientamento e dal contatto diretto con le strutture formative. Sui vari item il divario tra i due gruppi è trascurabile a parte una lieve prevalenza della incidenza dell'ambiente familiare tra gli stranieri.

Gli esiti scolastici degli allievi stranieri nella secondaria di 1° grado sono più positivi di quelli degli italiani: si rispecchia qui un andamento usuale delle indagini che coinvolgono soggetti svantaggiati i quali si risolvono ad intraprendere un percorso formativo solo quando hanno la piena sicurezza di riuscire ad arrivare in fondo con successo e, pertanto, non devono correre rischi particolari nella iscrizione ad un livello di studi. Oltre la metà degli stranieri che ha ottenuto il titolo dell'obbligo, ha optato direttamente per la IeFP, mentre nel caso degli italiani la maggioranza ha scelto la IeFP solo dopo aver tentato senza successo di frequentare la secondaria di 2° grado.

Un dato che proviene dallo studio dei casi evidenzia l'importanza dello stage nel percorso formativo dei ragazzi senza distinzioni tra i due gruppi. La ragione di tale favore va cercata in due motivi principali: lo stage facilita la conoscenza dell'ambiente di lavoro e offre una buona opportunità per il reperimento di un posto di lavoro al termine della IeFP.

Per quanto riguarda l'apprendimento dell'italiano, la frequenza di corsi specifici aumenta con il ridursi del periodo di residenza nel nostro Paese. Inoltre, il 90% degli allievi dei due gruppi dichiara di avere un livello buono o molto buono di competenza nel leggere e nel parlare, mentre maggiore scarto si riscontra riguardo alle competenze nello scrivere con l'8,2% degli stranieri che valutano la loro competenza scarsa o molto scarsa rispetto al 3,1% degli italiani.

Al completamento degli studi nella IeFP i due terzi circa di entrambi i campioni intendono cercare un lavoro e l'Italia è il Paese dove la grande maggioranza desidererebbe restare per svolgere la propria occupazione. Al tempo stesso, va segnalato che più di un quarto di ambedue i gruppi è intenzionato a continuare la formazione soprattutto nei percorsi quadriennali e tale percentuale cresce tra i giovani appartenenti alle famiglie con livelli di istruzione più alti.

Gli intervistati mostrano un grado elevato di fiducia nel futuro e nella possibilità di trovare una occupazione coerente con gli studi seguiti. Essi sono anche convinti che un lavoro soddisfacente si possa reperire soprattutto in base alle proprie capacità tecniche e professionali e alla propria voglia di fare, mentre solo in seconda posizione e a notevole distanza vengono menzionati i contatti, la famiglia e la scuola frequentata. In sostanza, gli intervistati non si dimostrano fatalisti, cinici o passivi, ma ottimisti e controcorrente.

Un ultimo dato importante riguarda la formazione dei formatori alla intercultura. In negativo va riconosciuto che questo ambito manca di una strategia

nazionale; al tempo stesso è possibile segnalare la presenza di diverse buone pratiche sul territorio.

Anche nella presente sezione, riportiamo alla fine un'osservazione conclusiva della Ricerca: «I percorsi di IeFP organizzati dalle Agenzie formative rappresentano un importante fattore di integrazione e inclusione da più punti di vista: anzitutto incrementando la dimensione relazionale e sociale attraverso la costruzione di rapporti significativi con figure di accompagnamento alla transizione (transizione scuola-formazione, formazione-lavoro), fornendo un supporto emotivo e una guida funzionale al successo formativo; in secondo luogo, la Formazione Professionale anche nella sua tradizionale veste di “seconda chance” fa molto di più che essere appunto, una possibilità seconda, “ancillare” alla scuola: offre un’occasione di rilancio e rimotivazione ai giovani di origine straniera, in particolare quelli precedentemente esclusi da esperienze scolastiche fallimentari. Utilizzando metodologie diversificate (laboratorio, tutorato, personalizzazione dei percorsi), la IeFP fornisce strumenti per la rimotivazione e la crescita di autostima nei giovani immigrati, i quali arrivano in alcuni casi, (oltre un quarto dei ragazzi intervistati), a formulare progetti di prosecuzione degli studi di lungo periodo»²⁰.

7. Prospettive

Il lungo excursus sulle politiche scolastiche e formative adottate dall'Italia, anche alla luce delle Raccomandazioni dell'Europa, sarà completato da una riflessione più puntuale sulle politiche del lavoro che dovrà essere effettuata solo dopo una congrua sperimentazione.

²⁰ *Ibidem*, p. 8.

Peculiarità educativa e evangelizzatrice della Formazione Professionale¹

MIGUEL ANGEL GARCÍA MORCUENDE²

Il tema proposto ci porta ad una delle maggiori urgenze della pastorale educativa di oggi. Sebbene si tratti di un argomento complesso, scarse sono le riflessioni a proposito. In queste pagine ci proponiamo semplicemente di suggerire una lettura che possa offrire un'utile visione d'insieme.

Parlando di "evangelizzazione" all'interno della Formazione Professionale (FP) bisogna necessariamente rispondere a quattro domande: cosa significa "evangelizzare"; qual è lo scenario socio-educativo in cui si colloca la FP; che situazione particolare stanno vivendo i giovani dei nostri centri; infine, quali sono i suggerimenti per una proposta evangelizzatrice appropriata a suddetto ambiente formativo.

1. Cosa significa evangelizzare?

Sono numerosi i testi della Chiesa cattolica che fanno luce su questa domanda. Per rispondere, si propone di prendere in considerazione *tre linee guida* al riguardo.

La prima è tratta dalle proposte finali del Sinodo dei Vescovi su *La Nuova Evangelizzazione per la trasmissione della fede cristiana* (7-28 ottobre 2012): "Proclamare la Buona Notizia e la persona di Gesù è un obbligo per ogni cristiano, fondato nel Vangelo: "Andate, quindi, e ammaestrate tutte le nazioni, battezzandole nel nome del Padre e del Figlio e dello Spirito Santo" (Mt. 28, 19). Allo stesso tempo, è un diritto inalienabile di ogni persona, qualunque sia la sua religione o assenza di religione, di essere in grado di conoscere Gesù Cristo e il Vangelo. Questa proclamazione, data con integrità, deve essere pro-

¹ Traduzione a cura di Angelica Progetti.

² Dicastero Pastorale Giovanile, Direzione Generale Opere Don Bosco. Responsabile Ufficio Scuola e Formazione Professionale.

posta nel rispetto totale di ogni persona, senza alcuna forma di proselitismo” (n. 10).

La seconda è la famosa affermazione di Paolo VI nell’Esortazione apostolica *Evangelii Nuntiandi* (1975): “Non si tratta solamente di predicare il Vangelo in fasce geografiche sempre più vaste o a popolazioni sempre più estese, ma anche di raggiungere e quasi sconvolgere mediante la forza del Vangelo i criteri di giudizio, i valori determinanti, i punti di interesse, le linee di pensiero, le fonti ispiratrici e i modelli di vita dell’umanità, che sono in contrasto con la Parola di Dio e col disegno della salvezza”.

Infine, le istituzioni cattoliche sono “luogo di formazione integrale mediante l’assimilazione sistematica e critica della cultura [...] sono uno spazio privilegiato per la promozione integrale attraverso un incontro vivo e vitale con il patrimonio culturale”³.

Da queste tre affermazioni significative emergono alcune considerazioni riguardo al significato specifico della missione evangelizzatrice nell’ambito della Formazione Professionale.

- * Prima di tutto, parlare di “evangelizzazione” significa collocarsi nella storia concreta delle persone (storia della salvezza) e non semplicemente comunicare un modo di pensare o di adeguarsi a una norma morale. Per questo, conoscere e apprezzare l’integralità della persona di Gesù Cristo e del suo Vangelo è un “diritto” di ogni persona. Significa formare offrendo ***l’opportunità di Dio come possibilità di futuro***. “Il nostro compito nel segno dell’evangelizzazione è creare le condizioni affinché gli uomini possano scoprire nella Buona Novella di Gesù Cristo la verità delle loro vite”⁴.
- * La fede cristiana non è un trattato da studiare, ma un atteggiamento impegnato, diretto a persone concrete, ***con lo scopo di illuminare e mobilitare la loro vita***. Lo disse Paolo VI: significa raggiungere e rimuovere “i criteri di giudizio, i valori determinanti, i punti di interesse, le linee di pensiero, le fonti ispiratrici e i modelli di vita”. Aiutare a scoprire che Cristo con il suo Vangelo è il centro della storia, l’“uomo nuovo”, la forza trasformatrice che giudica le culture e che umanizza le persone. Evangelizzare significa continuare l’incarnazione salvatrice negli uomini e nelle donne di oggi, nelle famiglie, nel lavoro, nella società.
- * Non si può parlare di valore educativo di un Centro di formazione senza parlare dei ***contenuti culturali*** che offrono, il metodo di insegnamento e le abilità pedagogiche che vengono utilizzate. D’altro canto, non si può en-

³ Congregazione per l’Educazione Cattolica (1977), *La scuola cattolica*, Roma, n. 26.

⁴ AUGUSTIN G. (2012), *El desafío de la nueva evangelización*, Sal Terrae, Santander, p. 14.

trare nella questione della cultura e del lavoro in un Centro professionale di ispirazione cattolica senza portare alla luce l’*“agenda dei valori” alla quale si ispira* (il Vangelo) e senza menzionare l’abilità professionale degli educatori, mediatori della doppia sintesi tra cultura e Vangelo, tra fede e vita. In questo modo, i tre aspetti (la cultura del lavoro, la capacità formativa integrale e l’evangelizzazione), sebbene formalmente differenti, si uniscono e necessitano l’uno dell’altro, senza divisione, senza confusione, senza giustapposizioni.

2. La cartografia del territorio socio-educativo attuale

La domanda che viene posta da molti educatori e istituzioni è se in tali contesti formativi l’evangelizzazione continui ad essere una “buona novella”. Di certo, Cristo e il Vangelo non cambiano, ma è l’uomo che sta cambiando, la sua cultura: i suoi criteri, i suoi interessi, i suoi schemi di pensiero, il suo stile di vita, il suo modo di lavorare. Inoltre, avvicinandoci alla realtà della Formazione Professionale ci si rende conto del legame che intercorre tra l’opera *educativo-formativa delle nostre istituzioni* e il *mondo del lavoro* in cui la Formazione Professionale ha una propria collocazione. È possibile, quindi, evangelizzare a partire da questo ambiente così specifico, in cui le conoscenze formali sono raccolte in discipline tecniche, con metodi didattici così particolari?

2.1. Lo scenario socio-educativo in cui si sviluppa la Formazione Professionale sta vivendo notevoli trasformazioni

Molte organizzazioni e movimenti civili e religiosi hanno risposto e stanno rispondendo a questa emergenza con istituzioni formative aventi l’obiettivo di coniugare professionalizzazione e formazione integrale. L’oggetto era e continua ad essere non tanto la preparazione all’ottenimento di un titolo: la Formazione Professionale ha lo scopo di *preparare gli alunni all’attività in campo professionale*, così come contribuire *al loro sviluppo personale*, all’esercizio di una cittadinanza democratica e *all’apprendimento permanente*. È proprio qui, nella formazione per il lavoro che il Vangelo deve essere significativo. È chiaro che tale contesto è diverso da una parrocchia, un gruppo ecclesiastico o un’associazione giovanile. Sono diversi i destinatari, gli strumenti, i contenuti, i tempi e i metodi.

Nella maggior parte dei casi, le famiglie che bussano alla porta delle nostre istituzioni di Formazione Professionale non sembrano preoccuparsi della forma-

zione cristiana dei loro figli. Di fatto, si possono incontrare giovani molto diversi tra loro all'interno dello stesso gruppo: coloro che sono indifferenti o lontani dal mondo religioso, per i quali la richiesta religiosa risulta irrilevante; altri che sono disposti ad ascoltare e a fare esperienze, senza preoccuparsi di conoscere la fede cristiana; esistono poi altri alunni che praticano la fede religiosa nella vita privata; per ultimi, vi sono i giovani motivati e disponibili, "nomadi spirituali alla ricerca"⁵, che ci chiedono una proposta cristiana adeguata ai loro desideri e capacità.

2.2. I Centri di FP come luogo di opportunità e sfide

Questo articolo non ha lo scopo di mostrare l'impegno lavorativo all'interno dei nostri Centri, anche se, a questo punto, è necessario definire il campo formativo dell'abilitazione al lavoro sotto due aspetti:

- In primo luogo, in questi Centri la formazione proposta è sì solida, ma flessibile. E ciò ha delle conseguenze. La Formazione Professionale fa parte di un'offerta formativa permanente, obbligando la persona a rinnovare o cambiare le proprie qualifiche nel corso della sua vita lavorativa. Dal punto di vista educativo-pastorale, per raggiungere il pieno sviluppo delle potenzialità dei giovani è necessario pensare a una formazione polivalente *non solo a livello professionale, ma soprattutto personale*, in un sistema socio-educativo e lavorativo in continua evoluzione.
- In secondo luogo, al giorno d'oggi è necessaria una convergenza formativa tra *le istituzioni educative e altre agenzie*. È importante centrare il concetto di rete di formazione (*network*), una struttura organizzativa caratterizzata da una serie di contatti in cui intervengono i centri di FP, i centri di orientamento, le imprese, i gruppi professionali, le università, le autorità locali, le diverse associazioni. Questo forte legame tra mondo del lavoro e Formazione Professionale non è estraneo alla missione educativa e pastorale: entrambe le realtà, istruzione e lavoro, sono elementi che caratterizzano le persone e le società e sono strettamente correlati tra loro. Lo sviluppo di un'istruzione di qualità facilita l'esercizio effettivo del diritto ad un lavoro decente. Possiamo anche affermare che i popoli che sopportano un livello più elevato di ingiustizia sociale sono spesso caratterizzati da mancanza di istruzione per gran parte della popolazione e, di conseguenza, da un alto tasso di disoccupazione.

⁵ TORRALBA ROSELLÓ F. (2012), *Jesucristo 2.0.*, PPC, Madrid, pp. 75-83.

3. I giovani della Formazione Professionale: una priorità pastorale

Alla luce di tali considerazioni, possiamo concludere che i giovani con particolari esigenze che frequentano i nostri Centri di formazione influenzano anche la nostra proposta educativa e pastorale. L'attività pastorale della Chiesa avrà esito positivo se sarà in grado di rispondere a una "visione" adeguata della realtà. Una missione pastorale senza visione è una pastorale cieca, "bendata": conserva, mantiene, ripete, ma non risponde a nuove sfide. È necessaria una visione adeguata dei giovani che possa portare a progetti pastorali consapevoli e ben riusciti.

3.1. Alcuni giovani condizionati dalla crisi e dai cambiamenti

Una prima osservazione è questa: gli alunni della FP stanno vivendo un'epoca segnata dalle condizioni e limiti di questo momento sociale. Di fronte all'instabilità del futuro lavorativo, ***i giovani vivono la crisi delle proprie aspettative***: il mondo del lavoro (incerto) li influenza in modo significativo.

Già uno dei libri di business della fine del XX secolo (*Age of Unreason*, Charles Handy, 1989) predisse che il Mercato del lavoro in questo secolo sarebbe stato "riluttante a garantire posti di lavoro fisso per tutti". Questo spiega l'aumento dell'*insicurezza emotiva degli studenti*, molti dei quali vulnerabili, perplessi riguardo al loro sviluppo professionale/personale e spesso privi di motivazione e autostima. Nelle società sviluppate, ora conosciute come "società della conoscenza", la forza è data da fattori economici, dai cambiamenti dei profili professionali, dalla continua espansione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, dalle politiche educative in continuo mutamento.

È proprio questa la nuova sfida educativo-pastorale: concepire la Formazione Professionale come un elemento del processo educativo, in grado di educare *personalità forti, capaci di vivere con flessibilità e versatilità nella natura mutevole della società*. Di conseguenza, i Sistemi di Istruzione e Formazione Professionale non possono essere solamente trasmettitori di informazione, bensì devono partecipare alla creazione di caratteristiche personali relative al "saper essere". Si tratta di dare vita a un metodo di apprendimento che possa sostenere un progetto di vita, uno sviluppo umano.

Inoltre, l'Istruzione e la Formazione sono divenuti fattori strategici nella promozione della crescita economica e del benessere sociale di un paese. *Solo quelle competenze che sono fondamentali per il pieno sviluppo della personalità umana, lo sono anche per l'inserimento all'interno della società e della vita professionale*. In effetti, molte delle professioni moderne esigono conoscenza e fiducia in

sé stessi, capacità di controllare le emozioni, capacità di iniziativa, formazione etica nel processo decisionale e nel problem solving, capacità di pensiero critico, capacità creative, capacità di comunicare e di collaborare con gli altri⁶.

3.2. Valore educativo del lavoro

Una seconda idea è l'urgenza di **recuperare il valore educativo del lavoro**, in cui la centralità e la dignità della persona devono essere salvaguardati e valorizzati⁷.

Come disse già Giovanni Paolo II nel *Laborem exercens*: "il lavoro è la chiave della questione sociale" (n. 3). In altre parole, condiziona i progressi e gli squilibri della società influenzando le generazioni dei futuri lavoratori, la loro dignità, la loro coscienza, la loro professionalità. Basti pensare all'indebolimento di cui ha sofferto l'etica del lavoro, la disoccupazione, la mobilità geografica dei lavoratori e il conseguente malessere causato dalla perdita dei vincoli culturali e comunitari, la visione della competitività economica. Stando a quanto affermato nell'enciclica "Centesimus Annus" *gli uomini agiscono secondo la cultura che li ha formati*, che tipo di cittadino nascerà nelle condizioni precedentemente menzionate?

La promozione della giustizia in questo campo, il primato della persona su tutte queste minacce, la promozione di una visione umanizzatrice del lavoro è una necessità urgente che interpella tutti gli evangelizzatori. La Dottrina Sociale della Chiesa ha un ruolo fondamentale in questo mondo complesso. L'evangelizzazione diventa in questo modo l'offerta di una *nuova cultura del lavoro*.

4. Strutturare una proposta evangelizzatrice per l'ambiente della Formazione Professionale

Stando a ciò che è stato detto fino ad ora, è chiara la posizione privilegiata della Formazione Professionale. Questa istituzione formativa è chiamata a commisurare alle persone l'opportunità reale di uno sviluppo integrale in termini di senso dell'esistenza, di conoscenze, di competenze, di relazioni e di esperienze significative. Tutto ciò è possibile se il Centro di FP può contare su di *un'equipe educativa* che sappia inventare e percorrere percorsi pastorali, complementari e fortemente interdipendenti. L'intenzione di un Centro di FP è quella di creare

⁶ Cfr. Ministry of Education (1991), *Year 2000 Framework for Learning: Enabling learners. Report of the Sullivan Commission*, British Columbia, Canada, p. 6.

⁷ BENEDICTO XVI (2009), *Lettera Enciclica "Caritas in veritate"*, Roma, n. 25.

una rete di interventi basati sul progetto educativo-pastorale e sulla situazione dei giovani che ospita. A tal proposito, vengono elencati di seguito cinque percorsi: la centralità della spiritualità e dell'etica del lavoro; l'accompagnamento degli studenti; l'ambiente di apprendimento; il recupero della dimensione umanistica e la proiezione sociale.

4.1. Centralità della spiritualità e dell'etica del lavoro

Ci sembra importante **recuperare nei nostri Centri di FP la "spiritualità del lavoro"** come modello di vita cristiana, semplice in quanto parte della vita quotidiana, che nobilita la persona. Una spiritualità che è fonte di superamento e di vita etica, per la ricerca e il recupero dei valori umani, scientifici, morali e spirituali.

Va notato che in genere gli studenti dei nostri Centri sono portatori di idee e concezioni di vita differenti, con una molteplicità di visioni del mondo. Tuttavia, la nostra proposta formativa è prima di tutto un *ecosistema in cui il giovane è invitato a una crescita umana integrale*. Anche per questo motivo, l'assenza di insegnamento religioso nella Formazione Professionale non deve essere concepito come un limite, ma come un'opportunità per intervenire con maggiore chiarezza nella loro formazione spirituale e morale, nella profondità della vita di fede. È necessario che il progetto educativo sia orientato a condurre gli studenti, quasi naturalmente, attraverso l'attività ordinaria e una pedagogia realistica verso la proposta di fede, sapendo che tale proposta è sempre oggetto di una libera scelta.

La *cultura del lavoro e l'umanesimo cristiano* si evocano costantemente per abbracciare la vita, per scoprire il suo significato, per sottolineare la dimensione di trascendenza, per aprirsi a un servizio solidale, per guidare la vita secondo le beatitudini. Nei Centri di Formazione Professionale si forma con la pedagogia del lavoro e attraverso il lavoro stesso. Diventa necessario recuperare una "spiritualità" che aiuti tanto la scoperta e lo sviluppo delle proprie competenze per la realizzazione personale, quanto il senso di servizio al bene comune della società, ben collegato con la vita sociale delle persone. La dimensione etico-religiosa costituisce così anche per le persone un fattore di integrazione personale e di identità armonica.

Formazione Professionale è orientatrice, in quanto si tratta di un processo di Formazione Continua per la promozione della persona verso obiettivi di *"maturità professionale"*; nasce come aiuto per affrontare tutte le decisioni della vita, non solo professionali ma anche sociali. Condividiamo con David Hansen⁸

⁸ HANSEN D. (2001), *Llamados a enseñar*, Barcellona, Idea Books.

la sua proposta di utilizzare il termine *vocazione* piuttosto di *farsi una posizione*, poiché troppo individualista come concetto. In altre parole, la Formazione Professionale si differenzia da altre realtà educative proprio perché non è passiva, bensì attiva, in quanto mira a fornire nuovi e diversificati itinerari personali che consentono di prendere decisioni utili a se stessi e agli altri nel corso della vita. Un nuovo concetto di “professionalità” si impone oggi nel contesto delle competenze personali e professionali.

4.2. Accompagnamento personale degli studenti

Un punto di partenza fondamentale è l'accompagnamento dei giovani: conoscere la loro ricchezza umana e religiosa, osservare il contesto dei loro ambienti, valutare quanto di positivo hanno in se stessi e ascoltare con attenzione le loro aspettative. Il laboratorio, l'aula, il cortile e tutti gli altri spazi del Centro sono un luogo di incontro, al di là dei diversi ruoli. È essenziale questa “pedagogia di situazioni quotidiane” che nasconde enormi possibilità educative: esse sono opportunità “gratuite” per l'ascolto e per la proposta, è una pastorale della vicinanza. Questa connettività di interazioni quotidiane generano relazioni ispirate all'accoglienza reciproca, all'accettazione incondizionata nel rispetto, nella collaborazione, nel senso di responsabilità e quindi, evangelica. La capacità di costruire relazioni non solo funzionali ma attive è uno degli elementi chiave della qualità delle istituzioni di Formazione Professionale di ispirazione cristiana. Tale contesto vitale è un chiaro esempio dei valori della dottrina.

L'insegnante è un mediatore, un facilitatore che ha una visione positiva dei giovani, delle loro competenze e capacità; oltre al suo dovere professionale, eseguito in modo competente, è rilevante la *sua testimonianza umana e religiosa-cristiana*. “Il collegamento tra personale e professionale contribuisce a raggiungere degli obiettivi formativi”, nel nostro caso, hanno uno scopo educativo e pastorale. L'insegnante intraprende il suo cammino professionale perché crede in qualcosa, ha una visione della persona e della società. Si percepisce un Centro di FP attraverso gli occhi degli educatori, i quali hanno bisogno che la loro vita professionale sia motivata e collegata agli studenti.

Il suo impegno non implica solo una combinazione di competenze tecniche e intellettuali; ma anche la voglia di aiutare gli studenti. *Implica la testa, le mani e il cuore*⁹. In questo senso, la professionalità degli insegnanti non è solo associata al possesso di una solida cultura tecnica, ma anche a un'etica del ser-

⁹ Cfr. SERGIOVANNI (1992), “Why we should seek substitutes for leadership”, in *Educational Leadership*, 5, pp. 41-45.

vizio (impegno per soddisfare le esigenze degli studenti) e ad un impegno professionale (un “evento appassionato”¹⁰ associato all’ideologia dell’istituzione). “Attraverso lo sviluppo personale e professionale, gli insegnanti formano la loro personalità, maturità, ed altre virtù, trasformando le loro scuole in comunità morali”¹¹.

Un’istituzione di ispirazione cattolica deve aspirare a una netta preferenza per i più bisognosi: coloro che non hanno completato l’istruzione obbligatoria o coloro che hanno abbandonato quella secondaria; o anche coloro che hanno grandi difficoltà a trovare un lavoro decente, o giovani lavoratori precari che desiderano qualificarsi ulteriormente; o coloro che hanno già un’occupazione ma con un basso livello di istruzione. In ogni caso, il Centro di Formazione Professionale fornisce loro la possibilità di *recuperarsi in circostanze difficili e in contesti mutevoli*.

4.3. Il Centro caratterizzato da un ambiente di formazione attento e sereno

I valori non esistono solo a livello astratto, ma sono di vitale importanza per la coesione tra le persone che li condividono. Per questo un’esperienza formativa ha bisogno di una comunità educativa in cui si uniscono *il desiderio di imparare e l’amore per l’insegnamento*. Si tratta di una comunità di persone consapevoli della natura globale della proposta educativa e evangelizzatrice. Il Sistema di valori condivisi da una scuola tecnica è fondamentale per definire il modo in cui si concepisce il Centro e i criteri fondamentali del sistema organizzativo che segue. Un ambiente dai valori umani e religiosi e al tempo stesso educativo: un campo ricco di offerte associative, culturali e cristiane.

In conclusione, l’evangelizzazione, centrata sulla trasmissione di una cultura ispirata ai valori del Vangelo, non si centra solamente sull’offerta di attività religiose sporadiche. Inoltre, le proposte evangelizzatrici devono attrarre piuttosto che respingere, stimolare invece di estinguere l’inquietudine spirituale, promuovere la partecipazione attiva degli studenti piuttosto che l’isolamento del coordinatore di pastorale, offrendo opportunità e offerte a livello umano. Comunità educative convinte dell’integrità della persona (includendo la dimensione spirituale), aperte a esperienze spirituali e di apertura a Dio, così come esperienze di volontariato e solidarietà nei confronti di persone in condizioni di svantaggio. Fondamentalmente, si tratta di porci di fronte all’immagine

¹⁰ DAY C. (2011, 3^a ed.), *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*, Madrid, Narcea.

¹¹ HARGREAVES A. (2003), *Enseñar en las sociedad del conocimiento*, Barcellona, Octaedro, p. 48.

delle candele finlandesi espressa dal Cardinale Kurt Koch: “Se Cristo ci illumina come “luce del mondo” allora potremo risplendere a nostra volta. Ma possiamo essere solo cristiani, cristiani con irradiazione e carisma, se recuperiamo la gioia nella bellezza della fede e viviamo, per così dire, come candele finlandesi che ardono e emettono luce da dentro a fuori. Una Chiesa missionaria ha bisogno soprattutto di persone battezzate il cui cuore sia stato aperto a Dio e la cui ragione illuminata dalla ragione di vita, in modo che il suo cuore sia in contatto con gli altri cuori e la sua ragione sia in grado di interpellare la ragione degli altri. Oggi Dio può raggiungere gli esseri umani unicamente attraverso coloro che sono stati toccati da lui”¹².

Ciò significa una nuova cultura organizzativa, un nuovo progetto coordinato e integrato, aperto e flessibile, in grado di promuovere la partecipazione e la corresponsabilità. La qualità educativa e pastorale di qualsiasi progetto viene svolta solo da persone portatrici di tali valori.

4.4. Recupero della dimensione umanistica

Il campo della Formazione Professionale affonda le proprie radici in *una formazione che non separa il tecnico dall'umanistico*. Accelerare il miglioramento, elevare gli standard di rendimento, aumentare la competitività economica sono divenuti i nuovi slogan della politica del mondo del lavoro; tuttavia, gli insegnanti non sono responsabili della creazione di ‘professionisti competitivi’, ma della creazione di brave persone. La proposta formativa rappresenta la “carta dei valori” del Centro, che si concentra su una *visione condivisa della persona, del mondo e di Dio*. In tal senso è necessaria una ridefinizione della missione dei nostri Centri tecnici con una *proposta etico-antropologica* che consideri il lavoro come responsabilità e compito personale; che percepisca la professionalità non solo in termini di utilità, di “razionalità strumentale” ma come espressione della dignità essenziale di ogni uomo o donna: un lavoro scelto liberamente, in grado di associare i lavoratori, uomini e donne, allo sviluppo della loro comunità e che inoltre permetta di soddisfare le esigenze delle famiglie.

È questa la forza e la ragion d’essere di un Centro di FP. Il risultato di ciò è l’“ottimismo accademico” che si basa su tutte le dimensioni della persona e influenza positivamente attraverso l’Istruzione. La FP ha l’obiettivo di armonizzare la cultura professionale e l’umanesimo cristiano per una formazione più completa, la chiarezza dei valori e la centralità della persona nella sua integrità sono questioni che riguardano direttamente *la natura pastorale della Formazione Professionale*. In questo contesto, è chiaro che stiamo parlando non solo di uno

¹² AUGUSTIN G. (2012), *El desafío de la nueva evangelización*, Sal Terrae, Santander, p. 86.

spazio funzionale, economico o aziendale, ma soprattutto, di uno spazio educativo e di una proposta etico-antropologica profondamente radicata nei valori cristiani della vita, nel lavoro e nella società.

Possiamo affermare che l'insegnamento non è solo un mestiere tecnico e/o scientifico, ma anche artistico¹³. Pertanto, il processo di insegnamento presenta alcuni *criteri metodologici di base*:

- un approccio che privilegia l'elemento esperienziale delle discipline, al di là di un semplice trasferimento di informazioni da memorizzare;
- il coinvolgimento degli studenti nella soluzione dei problemi, preparandoli/abilitandoli alla vita reale;
- un'adeguata combinazione di competenze tecniche e personali in modo che tutte le materie del curriculum abbiano un valore formativo (e pastorale).

4.5. Proiezione sociale

Sottolineiamo infine l'impegno degli istituti di Istruzione cattolica nel rendere ***l'Istruzione come elemento rigenerante della nostra società***. I Centri di formazione raggiungono una dimensione sociale quando educano nei rapporti di gruppo, nell'assunzione di responsabilità, nella ricerca di eccellenza nella Formazione Professionale al servizio della società (come testimonianza professionale, umana e cristiana). La FP si impegna seriamente con l'essere umano, capace di intervenire efficacemente nello sviluppo del suo ambiente sociale, specialmente dove la vita si mostra precaria e minacciata.

I Centri di FP sono una presenza di Chiesa attiva, certamente diversa da una comunità parrocchiale o da un movimento ecclesiastico. La differenza non consiste solo nel lavoro professionale, ma nel modo in cui si evangelizza. Educare è anche formare i cristiani che saranno esempio di vita e che diffonderanno le parole del Vangelo in luoghi diversi. I nostri Centri sono comunità "missionarie" collocate nei diversi ambiti del Mondo del lavoro.

Conclusioni: motivi per l'impegno

Concludiamo la nostra riflessione con un resoconto dell'impegno dei docenti in Australia¹⁴ in cui vengono indicate le sei dimensioni dell'impegno attivo:

¹³ Cfr. BROWN S. - MCINTYRE D. (1992), *The Craft of Teaching*, Buckingham, Open University Press.

¹⁴ Cfr. CROSSWELL L. (2006), *Understanding teacher commitment in time of change. Unpublished EdD thesis submitted to Queensland University of Technology*, Brisbane, Australia, p. 109.

- Impegno come *passione*.
- Impegno come *investimento* del tempo libero.
- Impegno come *preoccupazione* per il benessere e per il rendimento dello studente.
- Impegno come *responsabilità* di conservare la conoscenza professionale.
- Impegno come *trasmissione* del sapere e dei valori.
- Impegno come *partecipazione* alla comunità educativa.

Leadership morale, valutazione e qualità

GUGLIELMO MALIZIA¹

Questo mio intervento non si concentrerà tanto sulla situazione attuale, quanto sul “dover essere” ideale, su ciò che il leader dovrebbe essere e fare, come è richiesto dal titolo del seminario che è focalizzato sul “futuro di una professione”². Naturalmente, oltre che sul modello di leadership in generale, mi occuperò anche dei risvolti nella qualità e nella valutazione.

1. Per una leadership “morale” in campo educativo

La concezione di leader a cui faccio riferimento si colloca all'interno dei modelli *comunitario o collegiale e soprattutto culturale* di organizzazione (Bush, 2008 e 2010; English Fenwick, 2006; Fullan, 2007; Serpieri, 2008; Grandjan Lüthi, 2010; Xodo, 2010). Ricordo che il primo comprende tutti quegli approcci secondo i quali le decisioni vanno condivise dalle componenti della scuola/CFP. La sua natura è normativa nel senso che indica un ideale da raggiungere; è particolarmente adatto per strutturare le organizzazioni professionali in cui l'autorità si fonda sulla competenza e non sulla posizione nella gerarchia; un'altra caratteristica generale è che i membri condividono un medesimo Sistema di valori; inoltre, si richiede la partecipazione di tutti gli aventi diritto, diretta o mediante rappresentanti e le decisioni vanno generalmente prese per consenso e non a maggioranza.

A sua volta, il modello culturale focalizza l'attenzione sui principi, le idee, i simboli e le tradizioni condivisi dai membri di una organizzazione e, per le scuole/CFP, si può aggiungere, quelli consacrati nel progetto educativo/forma-

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

² Adattamento di una relazione tenuta al Seminario sul “Futuro di una Professione”, organizzato dall'Unesu (Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università della Cei), dall'Aimc e dall'Uciim, e tenuto a Roma presso la Cei il 26.10.12.

tivo di istituto/centro: è l'identità dell'organizzazione che occupa il centro della scena. Il modello risponde all'esigenza di valorizzare la cultura delle organizzazioni e dei loro membri, di metterne in risalto i valori e le opinioni; anche in questo caso si insiste sull'idea della condivisione della "visione" e della "missione"; particolare considerazione è riservata ai simboli, ai riti, alle cerimonie e agli "eroi", cioè ai membri illustri della organizzazione, la cui celebrazione serve non solo a rinsaldare principi e valori, ma anche a entusiasmare nei confronti delle finalità perseguite.

1.1. Una definizione

Entro questo quadro, la teoria della *leadership morale* in campo educativo concentra l'attenzione sulla dimensione valoriale del ruolo del dirigente scolastico e formativo e sostiene che la sua autorità e influsso devono fondarsi anzitutto su una concezione adeguata del giusto e del bene. Ciò che è centrale è "la capacità di agire in un modo che è congruente con un Sistema morale e rimane tale nel tempo". Il leader morale si può definire come un dirigente che "è in grado di: testimoniare una coerenza piena tra principi e prassi; applicare i principi alle nuove situazioni; creare una mentalità e una terminologia condivise; spiegare e giustificare le decisioni in termini morali; reinterpretare e riaffermare i principi se necessario" (Bush, 2010, p. 185).

Nel contesto in cui viviamo credo che sia di particolare importanza la funzione, proposta dalla teoria in esame che potremmo definire di "*management dei significati*" per cui il leader è chiamato ad impegnarsi a favore del delinearli di Sistemi di significati educativi condivisi fra i differenti soggetti (Sergiovanni, 2002, 2000, 2009). Mi sembra che in questo momento uno dei mali maggiori che travaglia la Scuola e la FP sia l'incapacità di insegnanti/formatori e di studenti/allievi di dare e di trovare un senso profondo nelle cose che fanno a Scuola/CFP per cui mancano di passione, di entusiasmo e di motivazioni profonde nel loro mestiere di docenti/formatori e di studenti/allievi: pertanto, diventa necessario e urgente che il leader li aiuti a recuperare significato e ragioni dell'educare e dell'essere educati. Tutto ciò è ancora più vero per i CFP di ispirazione cristiana dove visione e missione hanno la loro giustificazione ultima nel messaggio del Vangelo. In questa direzione è anche interpretabile il processo di "dematerializzazione" che interessa le organizzazioni e in particolare la Scuola/CFP nel senso cioè di una minore importanza attribuita alle variabili strutturali a favore della preminenza dei soggetti che ne fanno parte, assieme ai quali si attivano processi di co-costruzione di una cultura condivisa, la quale, poi, fonda proprio quegli stessi processi. Dunque, il nuovo perno della professionalità del personale dirigente sembra essere costituito dalla capacità

di dialogo e di mediazione fra differenti soggetti e la Scuola/CFP viene così a configurarsi come “Scuola/CFP dei significati”, in cui i vari soggetti sono portatori di senso per la vita attraverso la loro specifica professionalità e il leader diventa il gestore delle mediazioni culturali perché tutto assuma e mantenga natura formativa.

A questo punto conviene richiamare i più importanti *principi organizzativi* che costituiscono il quadro di riferimento teorico del modello del leader morale. Anzitutto, egli è un *professionista riflessivo* nel senso che il suo operare è caratterizzato dalla circolarità fra teoria e pratica e attinge contemporaneamente a tre fonti: la scienza, l'esperienza e l'intuizione creativa. L'agire dei professionisti si fonda su una intuizione informata dalla teoria e dalla pratica: infatti, la scienza spiega i fenomeni, ci aiuta a criticare le pratiche, ma non le produce; le pratiche professionali nascono dall'esperienza attraverso tentativi ed errori e sforzi intuitivi, ma vanno valutate dalla teoria; a sua volta l'intuizione creativa viene facilitata dalla scienza e va resa fattibile attraverso l'esperienza.

Passando sul piano più strutturale, un principio importante riguarda le strategie per realizzare l'*integrazione* nella Scuola/CFP. Mentre nel passato il mantenimento dell'unità veniva affidato a modalità di carattere gestionale come il controllo e la gestione, ora in ambienti molto dinamici, con relazioni deboli sul piano organizzativo, che richiedono prestazioni straordinarie, anche per l'effetto dell'introduzione dell'autonomia, le varie componenti devono ricercare il collegamento soprattutto nei valori. In altre parole l'integrazione da gestionale e strutturale diviene anzitutto culturale. A sua volta la *progettazione* assume un carattere strategico e non più dettagliato. Ciò significa definire gli orientamenti di fondo, creare consenso sulle finalità, dare autonomia, assegnare responsabilità e valutare processi e risultati, garantendo che le azioni educative incarnino i valori condivisi. Ciò che è decisivo sono le capacità di autogestione, cioè la capacità delle varie componenti di sapersi gestire e collegare con le mete concordate. Per assicurare il *consenso* dei vari attori, il primo passo da fare è scegliere una modalità normativa che ottiene l'adesione delle persone perché queste sono convinte della validità delle attività formative poste in essere e percepiscono il loro coinvolgimento come intrinsecamente soddisfacente: su questa base si sviluppano i requisiti di lavoro, si decidono gli interventi da realizzare e si procede alla loro verifica.

Particolarmente importante è la strategia *motivazionale* che non dovrebbe essere più principalmente “remunerativa” per cui viene fatto solo quello che è ricompensato e non viene fatto quello che non è ricompensato, ma invece “espressiva”, nel senso che quello che è ricompensante, che mi realizza, viene fatto e bene, o “morale”, nel senso che si è disposti a realizzare con impegno tutto quello che si ritiene buono e giusto. Il *controllo* dovrà basarsi sulla socializza-

zione professionale come strategia di lungo termine, cioè sulla Formazione iniziale e in servizio, mentre nel breve e nel medio ciò che conta è arrivare a scopi e valori condivisi che possono offrire il collante che unisce le varie componenti in organizzazioni a legami deboli e in continuo cambiamento come le scuole.

1.2. Le funzioni specifiche

Globalmente il modello in questione indica *cinque* funzioni specifiche che dovrebbero essere gestite in modo integrato per ottenere un servizio formativo di qualità (Malizia et alii, 2004; Sergiovanni, 2002, 2000, 2009; Xodo, 2010).

- La funzione *tecnica* che consiste nell'uso di valide tecniche di gestione (pianificazione, gestione del tempo, coordinamento, programmazione e organizzazione ed altre). Una buona gestione tecnica del lavoro formativo resta indispensabile per il funzionamento delle Scuole/CFP, in quanto assicura un senso di affidabilità, continuità ed efficienza.
- La funzione di *gestione delle relazioni umane* che si esprime nella capacità di rapportarsi con le persone, si esplica nel sostegno al miglioramento e ha come base la motivazione e lo sviluppo degli studenti/allievi e del personale, a partire da quello formativo, nella prospettiva della collegialità e dell'autonomia.
- La funzione *educativa* in senso stretto che deriva dalla conoscenza esperta dell'educazione e fa percepire il dirigente come leader riconosciuto dai propri docenti (formatore di insegnanti in quanto ha una forte pratica didattica maturata sul campo).
- La funzione *simbolica* che parte dalla funzione di "capo" con cui il leader viene percepito e dal suo ruolo di rappresentare l'unità dell'Istituto scolastico o del Centro. In particolare questa forza simbolica si esprime nella capacità di finalizzazione, di visione, o di far cogliere il senso delle cose, di indicare le priorità, di orientare ed identificare le varie componenti della Scuola/CFP e interpretare i loro sentimenti e aspettative;
- La funzione *culturale* che è la forza chiave per creare un'identità condivisa attorno ai valori distintivi dell'Istituto o del Centro, per inserire i nuovi collaboratori e allievi, per costruire un pensiero comune e una comunità formativa. Il compito della leadership come costruzione di cultura è quello di infondere valori, creando l'ordine morale che lega il leader alle persone attorno a lui.

Praticare le funzioni simbolica e culturale rappresenta oggi la base per la costruzione di una comunità formativa di successo e attraversa dinamicamente tutte le altre dimensioni "ordinarie" del lavoro scolastico (tecnica, umana ed educativa).

La leadership va esercitata in funzione del *contesto* (Malizia et alii, 2004; Sergiovanni, 2002, 2000, 2009; Xodo, 2010). Per dirigere una Scuola/CFP efficace occorre tener conto di diverse possibili strategie:

- quella basata sullo scambio, in cui le varie parti operano in nome di rapporti di forza e di convenienze reciproche;
- quella basata sulla costruzione, come offerta di condizioni che permettono di crescere con uno sforzo comune;
- quella basata sull'unione, come capacità di valorizzare le relazioni tra le persone a partire dal riconoscimento della leadership;
- quella basata sul legame, come riconoscimento di un "noi" e dell'autorità morale del leader in nome di idee e valori comuni.

Il personale direttivo dovrebbe creare le seguenti *condizioni*:

- sviluppare i valori comuni, trasformando i collaboratori da subordinati (che rispondono a procedure e regole) in una comunità di leader (che rispondono ad idee e valori);
- costruire in loro capacità di iniziativa, di autocontrollo, di autogestione e di auto-responsabilizzazione;
- sviluppare l'*empowerment* (conferimento di potere) attraverso la delega e lo stimolo dell'iniziativa, ma chiedendo anche conto dei risultati;
- esprimere capacità di realizzazione, passando da un potere *su* ad un potere *per*, dal controllo all'influenza e alla facilitazione;
- sviluppare la collegialità come strategia e non come semplice adempimento, a partire dall'esempio personale di cooperazione, dal riconoscimento dei collaboratori, dalla coerenza rispetto ai valori conclamati;
- enfatizzare la motivazione intrinseca delle persone rispetto a quella estrinseca (ricompense economiche o materiali);
- assumere un orientamento alla qualità, come elemento distintivo del servizio della Scuola/Centro;
- valorizzare la semplicità, rispetto alle architetture organizzative complesse;
- riflettere in azione, evitando una navigazione a vista e promuovendo il confronto sulle buone pratiche e la ricerca educativa (Malizia et alii, 2004; Sergiovanni, 2002, 2000, 2009; Xodo, 2010).

Per quanto riguarda i *requisiti*, in riferimento ai CFP di ispirazione cristiana ricordo le qualità che i documenti della Chiesa indicano come indispensabili per tutti gli operatori scolastici della Scuola cattolica e soprattutto per il personale direttivo:

- la "*scelta di fede*" che orientando e alimentando tutto il servizio professionale, diventa testimonianza cristiana;

- la “*disponibilità al ruolo educativo*” secondo l’identità e il progetto propri della Scuola cattolica;
- la “*competenza professionale*” di tipo culturale, didattico e organizzativo, all’interno della quale oggi acquista particolare importanza la capacità di programmazione, personale e collegiale (Malizia et alii, 2004).

Qui non si intende parlare del dirigente solo come di un professionista bensì anche dell’educatore, del formatore di uomini. Per l’educatore *cattolico* che opera nelle Scuole cattoliche e nei CFP di ispirazione cristiana la consapevolezza della missione ecclesiale della Scuola/CFP e del suo progetto educativo/formativo conferiscono alla sua professionalità caratteristiche specifiche: l’articolazione del rapporto fede-cultura-vita, il particolare significato pedagogico e teologico della comunità formativa e il valore ecclesiale del suo servizio.

Dal punto di vista *umano*, siamo di fronte alla necessità di persone che presentano una forte passione per la relazione di servizio e per l’educazione in genere, persone che concepiscono il fenomeno educativo come una partecipazione di diversi soggetti e non come espansione di uno stile proprio che si impone (Malizia et alii, 2004; Toni, 2005; Xodo, 2010). Inoltre serve personale direttivo che abbia una spiccata sensibilità per le relazioni di “nuova comunità” che si svolgono sia nel cerchio interno sia in quello del partenariato territoriale.

Occorre anche una buona dote di *ottimismo* e di *spirito di intrapresa*, congiunta alla capacità di contenere ansia e preoccupazioni evitando di investire di tutto questo ogni collaboratore. La passione educativa si esercita infatti soprattutto nei confronti di questi ultimi, che divengono in un certo qual modo i primi “allievi”, in una relazione di corresponsabilità circa la qualità del servizio.

Dal punto di vista *professionale*, il personale direttivo deve possedere una notevole conoscenza del Sistema educativo di Istruzione e di Formazione sul piano giuridico, istituzionale, metodologico e delle procedure operative. Esso necessita nel contempo di una capacità di individuazione del senso di tutti questi processi, pur non dovendo necessariamente diventare specialista in ognuno di essi, al fine di delineare uno stile gestionale organico ed orientato alla qualità. Ciò significa saper cogliere nell’insieme dei processi di cui si è responsabili le componenti di coerenza o non coerenza con il disegno adottato ed inoltre i segnali di conferma o smentita dello stesso, comprese le opportunità future. Le sue competenze professionali dirette si riferiscono all’ambito delle relazioni interne, con la gestione dei collaboratori e la guida dell’organizzazione ed inoltre a quello delle relazioni esterne, dove è richiesta la cura delle relazioni di rete e la ricerca delle opportunità di intervento.

Tutto ciò ha una precisa ricaduta sui requisiti *manageriali* del personale direttivo, a cui è richiesta una leadership basata sui fattori di guida, testimonianza e responsabilità. Esso deve saper esprimere da un lato, il legame o l’i-

dentificazione nel progetto educativo/formativo, dall'altro la capacità di interpretare le opportunità ed i vincoli delineando una strategia di intervento che richiede una continua modificazione ed una capacità di indirizzo dei collaboratori verso le mete delineate.

In tal modo si crea un clima organizzativo di tipo comunitario, ogni gruppo ed ogni collaboratore può circoscrivere il proprio ambito di intervento e si afferma uno stile di lavoro cooperativo che è al contempo modo e contenuto dell'agire educativo della Scuola cattolica e dei CFP di ispirazione cristiana.

2. La gestione della qualità

Per chiarire il concetto di qualità ho pensato di servirmi della teoria che di recente ha maggiormente cercato di approfondirlo, anche se con limiti e carenze evidenti. Si tratta del modello della qualità totale a cui farò riferimento anche per delineare il ruolo del leader in materia.

2.1. La qualità totale a Scuola e nella FP

Parto dal modello così come è stato pensato nel mondo economico. L'origine è negli Stati Uniti e si situa nella prima metà del secolo scorso. Esso arriva nel Giappone negli Anni '50 dove è accolto, ripensato e sviluppato: soprattutto, diviene il motore della straordinaria crescita economica del Paese asiatico. Il modello *ritorna* nell'Occidente negli Anni 1975-80 e da quel momento costituisce uno dei punti di riferimento principali della ristrutturazione del mondo delle organizzazioni (Malizia e Nanni, 2001; Castoldi, 2005).

In sintesi, la qualità consiste nella *soddisfazione* del cliente o, nel nostro campo dei servizi alla persona, del destinatario delle prestazioni entro un quadro di valori, almeno per un gruppo di sostenitori del modello; è la qualità percepita che è decisiva e diviene più importante della qualità come assenza di difetti. In altre parole, la qualità si definisce in rapporto a determinati bisogni in un certo momento; inoltre, le attese del cliente non sono limitate al prodotto, ma si estendono anche ai servizi connessi e alla relativa immagine. Non manca certamente anche un impatto forte all'interno dell'impresa: il *collega non* dovrebbe più essere immaginato *come un competitore*, ma come un cliente a cui fornire un prodotto di qualità. Inoltre, non importa tanto raggiungere dei requisiti prefissati e statici quanto puntare al *miglioramento continuo* e alla elaborazione di un metodo che serva per rendere più rapido il miglioramento. Un'ulteriore novità significativa del modello in esame consiste nello spostamento di attenzione *dal prodotto al processo* perché le verifiche e gli interventi

correttivi non vanno rinviati a dopo la conclusione dell'iter, ma devono essere effettuati in itinere, appena risultino necessari. Per la qualità totale, le strategie che la caratterizzano si possono realizzare in maniera efficace ad una sola condizione e cioè della *partecipazione attiva e responsabile di tutto il personale*. Da ultimo, a monte della focalizzazione sul cliente/destinatario vi sarebbe la riscoperta della finalizzazione del processo produttivo alla *persona* che tornerebbe al centro della scena.

Di fronte ai gravi problemi, posti dalla situazione contemporanea all'educazione in genere e di quella scolastica e formativa in particolare, vari studiosi pensano sia utile rifarsi al modello della qualità totale. Infatti, esso risulterebbe in piena consonanza con *due principi pedagogici*, tipici della coscienza pedagogica contemporanea: 1) che l'educando occupa il centro del Sistema formativo; 2) e che l'autoformazione è la strategia principe del suo apprendimento. Nonostante ciò, rimane sempre il rischio che nell'applicazione del modello della qualità totale in educazione il fine di tutto venga identificato non nel "successo formativo" del soggetto che apprende, cresce e si sviluppa per essere pienamente persona, lavoratore, cittadino e magari credente, ma sia scambiato con il successo dell'azienda nel mercato.

E tuttavia, rimanendo nelle possibili incidenze positive del modello della qualità in educazione, si afferma, in secondo luogo, che la sua logica, specie in un orizzonte di globalizzazione, favorirebbe l'apertura ad un approccio *educativo interculturale*. La qualità totale significa, infatti, interscambio, interazione, rispetto per l'altro. Vede in ogni persona un portatore di bisogni, attese e desideri che vanno soddisfatti. Apre a stili di vita che possono coniugare locale, nazionale, internazionale, mondiale, oltre le barriere etniche, culturali, religiose.

In terzo luogo, l'approccio della qualità totale fornisce pure una *linea di azione chiara* per assicurare la efficacia e l'efficienza del Sistema educativo, in quanto la validità dell'offerta formativa e dei processi è ottenuta perseguendo la qualità. In quarto luogo, con la sua logica dei rapporti interni, consente anche di *motivare i formatori e gli operatori* più adeguatamente: infatti, la strategia della qualità totale si pone l'obiettivo di soddisfare pienamente i bisogni del lavoratore ai diversi livelli.

Dal punto di vista procedurale, poi, con il principio, secondo il quale si devono *far bene le cose la prima volta*, in quanto è molto più dispendioso dover intervenire in un secondo momento per correggere un'azione non riuscita, l'approccio della qualità totale mette in risalto il "costo della non qualità" inteso come spreco di risorse per riparare le carenze di ciò che è stato già realizzato male. Viene facile pensare ai tanti indicatori di inefficienza dei Sistemi di Istruzione e di Formazione, quali gli abbandoni, le bocciature, le ripetizioni, il tasso di assenteismo del personale docente e non, gli esuberanti. All'opposto di questa

situazione, vi è l'altro principio del *miglioramento continuo* che significa una sollecitazione costante a non accontentarsi mai dei risultati raggiunti per cui il progresso è sempre dietro l'angolo. Ancora più radicalmente è avanzata l'idea della *prevenzione* che significa superare la logica di contare gli insuccessi alla fine dell'intervento educativo per sostituirla con quella di prevedere fin dall'inizio le condizioni che consentono di evitarli. E tutto ciò è possibile perché la *creatività* non è un dono naturale limitato a pochi ingegni eccezionali, ma è presente in tutti, almeno come capacità di dare risposta a un'esigenza combinando in modo nuovo concetti e informazioni note. Contribuiscono anche nella medesima direzione sia il formare le persone a risolvere i problemi *con i dati e i fatti* piuttosto che sulla base di impressioni e di sensazioni, sia l'abituare a ragionare *per cause* anziché per colpe. La qualità totale fa molto affidamento sulle *sinergie*, sulla concentrazione di forze, che permetterebbero il famoso "2 più 2 può fare 5". È la logica che sottostà ai circoli della qualità e ai gruppi di miglioramento, nella convinzione che un gruppo di persone che opera unito ottiene senz'altro esiti più soddisfacenti di un medesimo numero di soggetti che lavorano individualmente. Al tempo stesso ai singoli è chiesto di *sviluppare responsabilità e autocontrollo*. Da questo punto di vista è decisivo il superamento della separazione tra chi decide, chi esegue e chi controlla a favore della logica che chi esegue deve controllare le proprie prestazioni e deve contribuire con la propria esperienza al miglioramento continuo del funzionamento dell'organizzazione, operando "insieme".

Ma rimane che la trasposizione del modello della qualità totale in educazione non è senza *problemi*. Oltre a quelli già accennati, resta che i bisogni dell'educando da soddisfare non sono sempre e solo quelli che egli percepisce, ma è necessario spesso "educare" (cioè esplicitare, far maturare, dilatare, riorientare ed integrare) la sua domanda. In altre parole la qualità totale è esposta al pericolo di cadere nel clientelismo educativo e, più largamente, di dare ansa *al soggettivismo e al relativismo*. Ma più radicalmente, è da precisare che l'educazione non si può ridurre al soddisfacimento dei bisogni dell'educando. In educazione, le tendenzialità soggettive vanno combinate con le intenzionalità sociali, pur con tutto il senso di criticità e di distanziamento che ciò richiede nel processo di formazione, e tutto questo non è sempre chiaro né maggioritario tra gli autori della qualità totale.

2.2. Il ruolo del leader

Mentre nell'approccio organizzativo tradizionale le risorse fondamentali consistevano nelle materie prime, nelle attrezzature o nei mezzi finanziari, il modello della qualità totale colloca al loro posto le persone. Infatti, "[...]":

- sul lungo termine il successo dipende al massimo grado dalla gestione delle risorse umane; nessun altro fattore è più importante;
- le risorse umane non hanno limiti, hanno capacità immense;
- gli uomini possono fare grandi cose se:
 - sono trattati come esseri umani 'intelligenti',
 - non sono mai in una posizione in cui la loro dignità può essere compromessa,
 - sono sempre trattati con rispetto,
 - è loro consentito coinvolgersi nel raggiungimento degli obiettivi [...],
 - confidano nel fatto che il successo che hanno contribuito a ottenere si ripercuota positivamente su di loro;
- per sviluppare le risorse umane occorre rinforzare le doti positive delle persone" (Negro, 1995, p. 83; cfr. anche Mangiarotti Frugiuele, 2011; Scheerens, Mosca e Bolletta, 2012).

Gli *obiettivi* per la gestione del personale vengono fissati di conseguenza. La preoccupazione principale consiste nell'assicurare una collaborazione autonoma dell'insieme del personale all'organizzazione.

Cambia anche la prospettiva del *rapporto tra il leader e il personale*. Anzitutto, ciò che veramente conta è di attivare le risorse di tutti i membri dell'organizzazione: le proposte vanno ricercate da tutte le intelligenze e non solo presso una ristretta élite di dirigenti da cui passarle successivamente alla massa per l'esecuzione. Inoltre, la priorità va spostata dal rapporto obiettivi-risultati a quello processo-sforzi: infatti, il conseguimento degli scopi dell'organizzazione dipende secondo il modello della qualità totale dalla efficacia dei processi e dall'impegno del personale. Ne segue che la Formazione assume un posto centrale nelle strategie delle aziende e il tradizionale management per controllo viene sostituito dalla gestione per formazione in quanto questa è chiamata a veicolare ai collaboratori la "vision" dell'organizzazione (l'immagine ideale) e la sua "mission" (la ragione d'essere).

La qualità totale vuole realizzare anche *un modo nuovo di guidare l'impresa*. In proposito un primo compito è quello della *direzione per politiche* che consiste nel dare all'organizzazione una gestione mirata completamente alla qualità: da un leader ci si aspetta che definisca le politiche generali e che controlli l'adeguamento da parte di tutti agli orientamenti adottati. Tuttavia, la direzione per politiche non significa che le decisioni siano totalmente affidate alla dirigenza: al contrario, il relativo processo rimane impostato secondo una logica che procede dal basso verso l'alto. L'altro compito fondamentale della leadership è costituito dal "*daily routine work*" che ha per obiettivo il miglioramento continuo attraverso un controllo sistematico e giornaliero delle attività in vista sempre della piena soddisfazione dei destinatari. Al leader fa capo anche l'*uffi-*

cio formativo e non poteva essere altrimenti, tenuto conto della centralità della Formazione nella gestione delle organizzazioni. Ad esso compete di progettare, realizzare e verificare i programmi per la preparazione del personale a tutti i livelli. È cruciale che tale ufficio riesca ad armonizzare i bisogni formativi con le esigenze organizzative dirette alla produzione e alla erogazione di quanto serve ai destinatari.

Per assicurare una diffusione permanente delle politiche dell'organizzazione è prevista anche la creazione di *organismi di partecipazione* (circoli di qualità e gruppi di miglioramento) a cui è demandato principalmente il compito di coinvolgere il personale operativo nelle iniziative di miglioramento continuo. In effetti essi svolgono la funzione di aiutare i membri dell'organizzazione ad acquisire consapevolezza dei processi e del modo di controllarli; in aggiunta, per il loro tramite si attiva un flusso intenso di informazioni sul funzionamento interno al servizio della direzione. Attraverso i circoli e i gruppi anche il personale esecutivo è chiamato a collaborare per la definizione degli standard di qualità, perché vi sono casi in cui solo la persona che fa il lavoro può scoprire la causa di un difetto.

3. “Valutare per migliorare”

Il titolo della sezione ricalca quello di un libro fortunato di M. Castoldi (2011). Inoltre, ho pensato di concentrare l'attenzione sulla valutazione delle Scuole/CFP che mi sembra un compito primario del leader in questo ambito per poi passare a delineare il suo ruolo.

3.1. Approcci alla valutazione delle Scuole/CFP

Le strategie a cui far ricorso per organizzare una valutazione degli Istituti scolastici e formativi sono varie e lo stesso si può ripetere per i parametri per classificarle (Castoldi, 2008, 2011 e 2012; Allulli, 2000; Vidoni e Notarbartolo, 2004; Bertagna, 2004; Mangiarotti Frugiuele, 2011). Sulla base dei soggetti a cui è attribuito il ruolo di formulare il concetto di qualità della Scuola/CFP e di verificarne la reale presenza, si possono distinguere *quattro* approcci alla valutazione delle Scuole: l'autovalutazione di Istituto/Centro che si fonda su una definizione interna, da parte cioè degli operatori scolastici e formativi, della concezione di qualità; il monitoraggio che consiste in un confronto relativo tra Scuole/CFP; le forme di accreditamento e le procedure di certificazione che si servono di modelli assoluti di riferimento. Mi soffermo brevemente su ognuno degli approcci.

3.1.1. *L'autovalutazione di Istituto/Centro*

Essa mira a *co-costruire* un'idea condivisa di qualità (auto-rappresentazione dell'idea di qualità); la sua significatività consiste nel tenere conto delle caratteristiche della singola Scuola/CFP in rapporto alla finalità di diffondere la cultura della qualità e di sviluppare la capacità di progettare e verificarla (Castoldi, 2008, 2011 e 2012). Si può definire come una possibilità di riflessione sistematica sulle prassi educative di un Istituto/Centro effettuata dalle componenti interne e si caratterizza come una prima fase di un processo di miglioramento.

Sul piano *metodologico* si distingue per una serie di aspetti. Segue primariamente un approccio qualitativo perché intende valutare le attività educative in tutta la loro complessità senza limitarsi alle dimensioni quantitative e misurabili. Adotta un'ottica specifica dato che focalizza l'analisi su priorità indicate dalla Scuola/Centro stessi come nodi problematici da affrontare e da sciogliere. Sottolinea la dimensione comunitaria e sociale perché la riflessione sistematica che realizza vede coinvolte tutte le componenti. Adempie a una funzione interpretativa in quanto si propone di esaminare i fattori alla base delle attività osservate e i loro rapporti.

3.1.2. *Il monitoraggio basato sul confronto tra Scuole/CFP*

Esso intende confrontare la singola realtà formativa con altre realtà comparabili in rapporto a parametri definiti (Castoldi, 2008, 2011 e 2012). Più specificamente, consiste in una raccolta sistematica e periodica di dati quantitativi finalizzata a *paragonare* longitudinalmente e trasversalmente le attività educative di più Istituti/Centri sia a livello sincronico (tra più Scuole/CFP) sia sul piano diacronico (nel tempo).

Dal punto di vista *metodologico*, assume un approccio quantitativo mirato a rilevare indici del funzionamento del servizio scolastico e formativo di carattere numerico. Inoltre, adotta una prospettiva globale di natura sistemica nel senso che il singolo dato o gruppo di dati acquisisce un valore soltanto in relazione al tutto. Sottolinea la dimensione tecnica perché attraverso il ricorso a procedure quantitative cerca di neutralizzare la componente soggettiva. Di conseguenza si tratta di un approccio prevalentemente descrittivo.

3.1.3. *L'accreditamento*

In proposito, è opportuno distinguere l'accreditamento interno da quello esterno:

- *l'accreditamento interno* mira a verificare la conformità delle modalità di funzionamento e degli esiti della singola Scuola/CFP rispetto ad un modello di riferimento autodefinito, dato ad esempio dall'Associazione a cui si aderisce;

- *l'accreditamento esterno*, a sua volta, intende valutare il rispetto di alcuni standard minimi normativamente definiti – sul piano delle strutture, del funzionamento e/o degli esiti – come condizione per l'accesso a finanziamenti e/o alla distribuzione di risorse; il modello di qualità assunto a riferimento, infatti, viene definito da una fonte normativa a livello locale o nazionale (ad esempio Miur o Regioni) (Castoldi, 2008, 2011 e 2012).

3.1.4. *La certificazione di qualità*

Mira a verificare la conformità delle modalità di funzionamento e degli esiti della singola Scuola/CFP rispetto ad un modello di riferimento definito da una fonte normativa esterna (vedi ad esempio le norme internazionali *ISO*) (Castoldi, 2008, 2011 e 2012).

La certificazione della corrispondenza delle attività educative della singola realtà formativa al modello definito, per esempio dall'*ISO*, viene effettuata da un Ente certificatore, membro degli organismi associativi affiliati all'*ISO* e operanti a livello nazionale e internazionale. Questo è un *soggetto di parte terza* che non è coinvolto nel processo educativo come erogatore di Formazione o come committente o come destinatario.

3.2. Ruolo del dirigente nell'autovalutazione di Istituto/Centro

Si può prevedere una tipologia in quattro funzioni specifiche (Castoldi, 2011; Xodo, 2010; Mangiarotti Frugiuole, 2011). Anzitutto si tratta del compito di *catalizzatore*: di fronte all'inerzia di qualsiasi organizzazione tale funzione intende facilitare un ripensamento critico delle attività educative e mobilitare le risorse disponibili all'innovazione. Più specificamente, essa consiste nella legittimazione dei processi valutativi e nella loro integrazione nel Sistema Scuola.

Un altro ruolo può essere definito come quello del *facilitatore*. Esso si articola nei compiti di guida e di sostegno metodologico e punta a motivare gli interventi valutativi e a gestire le opposizioni agli interventi di controllo.

Un terzo ruolo è quello del *consigliere tecnico*. Un progetto di autovalutazione richiede la presenza di una competenza esperta per essere realizzato in maniera valida. Anche se possono necessitare consulenze che esorbitano dalle competenze del dirigente, questi deve essere in grado di dialogare con gli esperti e di coordinare le loro attività.

L'ultimo ruolo può essere descritto come *collegamento con l'esterno e reperimento di risorse*. Bisogna infatti impedire chiusure autoreferenziali e collegare processi valutativi interni ed esterni.

Bibliografia essenziale

- ALLULLI G., *Le misure della qualità*, Seam, Roma, 2000.
- BERTAGNA G., *Valutare tutti, valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia, 2004.
- BUSH T., *Leadership and management development in education*, Sage, Los Angeles, 2008.
- BUSH T., *Theories of educational leadership and management*, Sage, Los Angeles, 4 ed., 2010.
- CAPALDO N. - RONDANINI L., *Manuale per dirigenti scolastici: gestire e organizzare la scuola*, Erickson, Trento, 2011.
- CASTOLDI M., *La qualità a scuola. Percorsi e strumenti di autovalutazione*, Carocci, Roma, 2005.
- CASTOLDI M., *Si possono valutare le scuole?*, Sei, Torino, 2008.
- CASTOLDI M., *Valutare per migliorare*, CNOS/Scuola, Roma, 2011.
- CASTOLDI M., *Dal dire al fare: verso un sistema di monitoraggio della scuola cattolica*, in CICATELLI S. - MALIZIA G. (a cura di), *Monitoraggio della qualità della scuola cattolica*. Anno 2010-11, Centro Studi per la Scuola Cattolica, Roma, 2012, pp. 9-36.
- CICATELLI S. - MALIZIA G. (a cura di), *Monitoraggio della qualità della scuola cattolica*. Anno 2010-11, Centro Studi per la Scuola Cattolica, Roma, 2012.
- CSSC - CENTRO STUDI SCUOLA CATTOLICA, *Dirigere e coordinare le scuole. Scuola Cattolica in Italia. Sesto Rapporto*, La Scuola, Brescia, 2004.
- D'ADDAZIO M., *L'organizzazione e la gestione delle istituzioni scolastiche*, Anicia, Roma, 2008.
- MALIZIA G. - NANNI C., *La qualità dell'educazione: gli antecedenti e le teorie attuali*, in "Orientamenti Pedagogici", 48/2001, pp. 580-606.
- ENGLISH FENWICK W. (a cura di), *Encyclopedia of educational leadership and administration*, Thousand Oaks, London, New Delhi, Sage, 2006.
- FULLAN M. (a cura di), *The Jossey-Bass reader on educational leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, 2007.
- GRANDJEAN LÜTHI F., *Le leadership des directions d'établissement scolaire*, L'Harmattan, Paris, 2010.
- MALIZIA G. et alii, *Conclusioni generali*, in CSSC - CENTRO STUDI SCUOLA CATTOLICA, *Dirigere e coordinare le scuole. Scuola Cattolica in Italia. Sesto Rapporto*, La Scuola, Brescia, 2004, pp. 363-377.
- MANGIAROTTI FRUGIUELE G. (a cura di), *Dirigere la scuola. Un percorso d'eccellenza*, Cedam, Milano, 2011.
- NEGRO G., *Qualità totale a scuola*, Il Sole 24 Ore, Milano, 1995.
- SCURATI C. - FALANGA M., *Dirigenza tecnica per la scuola. Elementi di professionalità*, La Scuola, Brescia, 2008.
- SERGIOVANNI T.J., *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma, 2000.
- SERGIOVANNI T.J., *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma, 2002.
- SERGIOVANNI T.J., *The Principalship: a reflective practice perspective*, Pearson, 6 ed., Boston, 2009.
- SCHERENS J. - MOSCA S. - BOLLETTA R. (a cura di), *Valutare per gestire la scuola. Governance, leadership e qualità educativa*, Mondadori, Milano, 2012.
- SERPIERI R., *Senza leadership: un discorso democratico per la scuola. 1. Discorsi e contesti della leadership educativa*, FrancoAngeli, Milano, 2008.
- TONI R., *Il dirigente scolastico*, Mondadori, Milano, 2005.
- VIDONI D. - NOTARBALTOLO D. (a cura di), *Una scuola che funziona*, Armando, Roma, 2004.
- XODO C., *Il dirigente scolastico. Una professionalità pedagogica tra management e leadership*, FrancoAngeli, Milano, 2010.

I fabbisogni professionali degli occupati.

Piste di riflessione e dati a partire da un'indagine Isfol

MASSIMILIANO FRANCESCHETTI¹

Nel panorama del nostro mercato del lavoro non esiste solo il problema dell'accesso in azienda ma anche quello della conservazione del posto di lavoro. Una soluzione che può aiutare è la formazione, a patto che sia ben programmata e realizzata alla luce di esigenze ben individuate. In un periodo di difficile congiuntura economica le imprese italiane provano a ripartire scommettendo su conoscenze e skills da sviluppare ed aggiornare nel breve termine. Un'indagine dell'Isfol ("Audit sui fabbisogni professionali") registra le esigenze formative che le aziende dichiarano di avere con riferimento alla forza di lavoro occupata. Il panorama è vario, l'intensità del fabbisogno muta da settore a settore. In Italia il 33% delle imprese private con dipendenti crede che sia opportuno programmare per i prossimi mesi un aggiornamento delle conoscenze e delle skills dei propri lavoratori. Le professioni che registrano le esigenze più forti di aggiornamento sono, in termini assoluti, quelle riconducibili ai seguenti grandi gruppi: professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi (25%), artigiani, operai specializzati e agricoltori (23%), professioni tecniche (20%) e professioni esecutive nel lavoro di ufficio (18%).

L'analisi della delicata questione riguardante il tema del lavoro e del posto di lavoro, oggi, non è declinabile soltanto con riferimento al pur fondamentale e tanto dibattuto aspetto dell'inserimento e dell'accesso al mercato dell'occupazione (e ciò vale naturalmente soprattutto per le fasce più giovani di età) ma anche, purtroppo, pensando a quanto sia importante mantenere e conservare il contratto siglato e dunque la posizione lavorativa acquisita nel corso del tempo. La crisi che ha duramente colpito in questi anni la realtà produttiva di

¹ Ricercatore Isfol, Dipartimento "Mercato del lavoro e politiche sociali" - Struttura "Lavoro e professioni".

gran parte del globo e anche del nostro Paese ha infatti reso palese quanto il problema del lavoro e dell'occupazione sia ormai intergenerazionale e riguardi, semplificando, tanto i figli quanto i padri. Con particolare riferimento alla questione della difesa del posto di lavoro conquistato sono tante le ricette da considerare per evitare interruzioni nei percorsi lavorativi o peggio ancora vere e proprie espulsioni dal mercato del lavoro, con danni spesso irreparabili. Tra le più discusse e utilizzate ricette, da sempre, c'è la carta della formazione. L'aggiornamento professionale non può essere certo la panacea di tutti i mali ma indubbiamente può aiutare, specialmente se finalizzato a soddisfare fabbisogni realmente espressi dal mondo imprenditoriale. Nel solco di questo spunto di riflessione si inserisce questo contributo che intende fornire degli elementi concreti sul versante dell'analisi dei fabbisogni aziendali, frutto di un'indagine che l'Isfol² (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori) ha condotto di recente, su incarico del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, presso un campione di 35mila imprese private rappresentativo dell'intera economia italiana.

Questa indagine, denominata "Audit sui fabbisogni professionali contingenti" si è posta l'obiettivo di raccogliere informazioni di tipo qualitativo sui fabbisogni delle imprese per migliorare le politiche e gli investimenti pubblici per la formazione dei lavoratori³. Tutti i dati derivanti da questa indagine sono consultabili on line nell'ambito del sistema informativo Professioni, occupazione, fabbisogni (professionioccupazione.isfol.it) realizzato sempre da Isfol, in particolare all'interno della sezione di navigazione denominata "Professioni". Il principale dato di sintesi che emerge è il seguente: in Italia il 33% delle imprese private con dipendenti, poco più di mezzo milione di realtà imprenditoriali (circa 514 mila aziende), hanno dichiarato di avere un fabbisogno in azienda, relativamente alla forza lavoro occupata, da soddisfare nel breve termine, comunque nell'arco dei prossimi mesi. Gli imprenditori e i responsabili di aziende, insomma, ritengono necessario e utile un rafforzamento delle conoscenze e delle skills dei lavoratori presenti in azienda (in particolare per i di-

² L'indagine è stata condotta in Isfol dal gruppo "Professioni", struttura "Lavoro e professioni", Dipartimento Mercato del lavoro e politiche sociali.

³ L'indagine è inserita nel Programma Statistico Nazionale (ISF 00055). Le informazioni prodotte con l'Audit dei fabbisogni professionali contribuiscono ad alimentare il sistema informativo Professioni, occupazione, fabbisogni (consultabile all'indirizzo web professionioccupazione.isfol.it), progettato e realizzato in questi anni sempre dall'Isfol (gruppo "Professioni", Struttura "Lavoro e professioni") su incarico del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Le informazioni registrate con questa indagine sono consultabili in forma anonima (senza alcun riferimento all'impresa che le ha fornite) nell'ambito delle pagine descrittive delle singole Unità Professionali (UP) navigabili all'interno della sezione "Professioni", a partire dalla home page del sito.

pendenti con contratto a tempo indeterminato, a termine, di apprendistato e lavoro stagionale) da concretizzare con attività di aggiornamento, di affiancamento o con la partecipazione a corsi di formazione. La ricerca condotta dall'Isfol, in particolare, analizza i temi relativi alle conoscenze⁴ e alle skills⁵ fornendo elementi utili alla progettazione di percorsi formativi rispondenti agli effettivi fabbisogni espressi dalle imprese in merito alla forza lavoro attualmente occupata⁶.

In termini assoluti, come facilmente intuibile, considerando la natura del tessuto economico-produttivo del nostro Paese, se si guarda alla cifra complessiva (poco più di mezzo milione) sono nella quasi totalità dei casi le piccole imprese a manifestare un'esigenza di aggiornamento per le professioni presenti nell'ambito delle proprie strutture. Le piccole imprese con fabbisogni professionali sono complessivamente più di 498 mila, le medie sono poco più di 12 mila mentre le grandi superano di poco le 3 mila unità. Il discorso cambia invece quando si presta attenzione alle dinamiche interne a ciascuna delle tre classi dimensionali considerate nell'ambito dell'indagine. In termini percentuali infatti, da questo punto di vista, a esprimere un fabbisogno sono soprattutto le imprese di grandi dimensioni (quelle con almeno 250 dipendenti), ben l'83% di quelle riconducibili a questo segmento economico-produttivo. A seguire, sempre in percentuale, le aziende di medie dimensioni (con un numero di dipendenti compreso tra 50 e 249) che si attestano al 58% e infine quelle di piccole dimensioni (sotto i 50 dipendenti) che praticamente soltanto in un caso su tre (32%) sottolineano l'esigenza di aggiornare nel breve termine alcune delle figure presenti al loro interno. La necessità di aggiornare conoscenze e skills delle figure presenti in azienda cresce dunque di pari passo con la complessità e la dimensione della realtà produttiva. Nell'ambito delle aziende di grandi dimensioni è insomma più frequente rintracciare situazioni di conoscenze e skills da rafforzare e irrobustire in una prospettiva temporale di breve termine.

⁴ Le conoscenze, nell'ambito del sistema informativo Isfol sulle professioni e sui fabbisogni (professionioccupazione.isfol.it), sono definite come "insiemi strutturati di informazioni, principi, pratiche e teorie necessari al corretto svolgimento della professione. Si acquisiscono attraverso percorsi formali (istruzione, formazione e addestramento professionale) e/o con l'esperienza".

⁵ Le skills, nell'ambito del sistema informativo Isfol sulle professioni e sui fabbisogni (professionioccupazione.isfol.it), sono definite come "insiemi di procedure e processi cognitivi generali che determinano la capacità di eseguire bene i compiti connessi con la professione. Si tratta, in particolare, di processi appresi con il tempo e che consentono di trasferire efficacemente nel lavoro le conoscenze acquisite".

⁶ Il quadro concettuale di riferimento per l'indagine e le tassonomie di variabili utilizzate sono per lo più mutuati dal modello statunitense dell'*Occupational Information Network*, O*Net (online.onetcenter.org) già utilizzato in Italia nell'ambito dell'Indagine campionaria sulle professioni (prima e seconda edizione), realizzata congiuntamente da Isfol e ISTAT.

Scorrendo i dati della ricerca condotta dall'Isfol su un campione⁷ nazionale di circa 35.000 imprese private è possibile fare una serie di considerazioni sui settori economici che esprimono in modo più forte e circostanziato l'esigenza di soddisfare alcuni fabbisogni di conoscenze e skills e, in modo complementare, analizzare anche quali sono le figure professionali maggiormente interessate da possibili futuri percorsi formativi e rispetto a quali specifici set di conoscenze e di skills. Per quanto riguarda le dinamiche settoriali i comparti economici più in fibrillazione, quelli dove cioè si registra una domanda più forte di formazione in merito a conoscenze e skills per i dipendenti presenti in azienda, sono in particolare quelli relativi a fornitura di energia elettrica, gas, vapore e aria condizionata (50% delle imprese presenti in questo ambito produttivo), attività finanziarie e assicurative (45% sul complesso del comparto), servizi di informazione e di comunicazione (44%), fabbricazione di coke e prodotti derivanti dalla raffinazione del petrolio ma anche fabbricazione di prodotti chimici (42%), fabbricazione di prodotti farmaceutici di base e di preparati farmaceutici (41%). Di rilievo anche le percentuali fatte registrare nell'ambito di altri settori, con valori comunque superiori al dato medio nazionale (33%), si tratta in particolare dei comparti istruzione, sanità e assistenza sociale, attività artistiche, sportive, di intrattenimento e divertimento, altre attività di servizi (fabbisogno presente nel 39% delle imprese di questo settore), attività professionali, scientifiche e tecniche (38%), fabbricazione di computer e prodotti di elettronica e ottica; apparecchi elettromedicali, di misurazione e orologi, fabbricazione di apparecchiature elettriche e per uso domestico non elettriche, fabbricazione di macchinari ed apparecchiature (36%), fabbricazione di autoveicoli, rimorchi e semirimorchi, fabbricazione di altri mezzi di trasporto (36%), fornitura di acqua; reti fognarie, attività di gestione dei rifiuti e risanamento (36%) e attività dei servizi di alloggio e di ristorazione (34%) (cfr. Tab. nn. 1 e 2).

⁷ Il campione di riferimento per l'indagine è costituito dalle imprese private con dipendenti di tutti i settori economici, con esclusione dunque della Pubblica Amministrazione. La prima edizione dell'indagine ha coinvolto un campione di circa 35 mila imprese distribuite su tutto il territorio nazionale. Le imprese appartenenti al campione sono state selezionate casualmente dai principali archivi statistici del Paese, in particolare da Asia (Archivio statistico imprese attive) gestito dall'ISTAT. Il campione è stato strutturato per fornire informazioni e dati sulle carenze di conoscenze e/o skills a livello di settore economico, di dimensione aziendale e di ripartizione geografica. La stratificazione del campione di imprese rappresentativo dell'intera economia è stata articolata, in particolare, sulla base di 25 settori economici (individuati a partire dalla classificazione Ateco sulle attività economiche), 3 dimensioni di impresa (imprese piccole da 0 a 49 dipendenti, imprese medie da 50 a 249 dipendenti e imprese grandi con oltre 250 dipendenti) e quattro ripartizioni geografiche (nordovest, nordest, centro, sud e isole). Attualmente è in corso di svolgimento la seconda edizione dell'indagine "Audit sui fabbisogni professionali contingenti".

Tabella 1 - *Imprese che registrano fabbisogni professionali nel 2013 per settore di attività nell'ambito dell'Industria (quota % sul totale delle imprese con dipendenti) - Italia*

Fornitura di energia elettrica, gas, vapore e aria condizionata	50
Fabbricazione di coke e prodotti derivanti dalla raffinazione del petrolio	42
Fabbricazione di prodotti chimici, fabbricazione di prodotti farmaceutici di base e di preparati farmaceutici	41
Fabbricazione di computer e prodotti di elettronica e ottica; apparecchi elettromedicali, di misurazione e orologi, fabbricazione di apparecchiature elettriche e per uso domestico non elettriche, fabbricazione di macchinari ed apparecchiature nca	36
Fabbricazione di autoveicoli, rimorchi e semirimorchi, fabbricazione di altri mezzi di trasporto	36
Fornitura di acqua; reti fognarie, attività di gestione dei rifiuti e risanamento	36
Fabbricazione di mobili, altre industrie manifatturiere, riparazione, manutenzione ed installazione di macchine ed apparecchiature	32
Costruzioni	32
Fabbricazione di articoli in gomma e materie plastiche	32
Fabbricazione di carta e di prodotti di carta, stampa e riproduzione di supporti registrati	30
Industrie alimentari, industria delle bevande, industria del tabacco	30
Metallurgia, fabbricazione di prodotti in metallo (esclusi macchinari e attrezzature)	29
Fabbricazione di altri prodotti della lavorazione di minerali non metalliferi	29
Industria del legno e dei prodotti in legno e sughero (esclusi i mobili); fabbricazione di articoli in paglia e materiali da intreccio	29
Estrazione di minerali da cave e miniere	28
Industrie tessili, confezione di articoli di abbigliamento; confezione di articoli in pelle e pelliccia, fabbricazione di articoli in pelle e simili	24

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

Tabella 2 - *Imprese che registrano fabbisogni professionali nel 2013 per settore di attività nell'ambito dei Servizi (quota % sul totale delle imprese con dipendenti) - Italia*

Attività finanziarie e assicurative	45
Servizi di informazione e comunicazione	44
Istruzione, sanità e assistenza sociale, attività artistiche, sportive, di intrattenimento e divertimento, altre attività di servizi	39
Attività professionali, scientifiche e tecniche	38
Attività dei servizi di alloggio e di ristorazione	34
Noleggio, agenzie di viaggio, servizi di supporto alle imprese	32
Commercio all'ingrosso e al dettaglio; riparazione di autoveicoli e motocicli	30
Attività immobiliari	25
Trasporto e magazzinaggio	24

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

Il dato appena citato, tuttavia, non racconta tutto. Quella che va colta, soprattutto nell'ambito dell'attuale frangente economico, è anche la dinamica del fabbisogno in relazione ai meccanismi di risposta che le imprese hanno messo in moto per provare a rintuzzare gli effetti nefasti della crisi economica. In altre parole è utile analizzare con attenzione i settori dove l'esigenza di formazione concernente conoscenze e skills è strettamente correlata al tentativo di fronteggiare le difficoltà economiche, produttive ed occupazionali degli ultimi

anni mediante l'adozione di strategie di vario genere. In questo senso la percentuale di imprese che segnala fabbisogni cresce in modo significativo e, in particolare per alcuni settori economici, acquista una rilevanza notevole, offrendo agli attori del sistema economico e agli operatori della formazione un set di informazioni ancora più puntuale. Insomma la crisi ha generato un disagio forte tra i responsabili di impresa, il disagio la necessità di una reazione e quest'ultima, sotto forma di iniziativa a supporto della competitività aziendale, determina fabbisogni da colmare con percorsi puntuali e tempestivi di aggiornamento.

Tabella 3 - *Imprese che registrano fabbisogni professionali nel 2013 per settore di attività nell'ambito dell'Industria (quota % sul totale delle imprese con dipendenti che hanno proposto nuovi prodotti o servizi per fronteggiare la crisi) - Italia*

Fornitura di energia elettrica, gas, vapore e aria condizionata	76
Fabbricazione di coke e prodotti derivanti dalla raffinazione del petrolio	73
Fabbricazione di computer e prodotti di elettronica e ottica; apparecchi elettromedicali, di misurazione e orologi, fabbricazione di apparecchiature elettriche e per uso domestico non elettriche, fabbricazione di macchinari ed apparecchiature nca	49
Fornitura di acqua; reti fognarie, attività di gestione dei rifiuti e risanamento	48
Fabbricazione di autoveicoli, rimorchi e semirimorchi, fabbricazione di altri mezzi di trasporto	48
Fabbricazione di prodotti chimici, fabbricazione di prodotti farmaceutici di base e di preparati farmaceutici	47
Costruzioni	47
Fabbricazione di articoli in gomma e materie plastiche	43
Industrie alimentari, industria delle bevande, industria del tabacco	40
Fabbricazione di carta e di prodotti di carta, stampa e riproduzione di supporti registrati	40
Metallurgia, fabbricazione di prodotti in metallo (esclusi macchinari e attrezzature)	39
Fabbricazione di mobili, altre industrie manifatturiere, riparazione, manutenzione ed installazione di macchine ed apparecchiature	39
Industria del legno e dei prodotti in legno e sughero (esclusi i mobili); fabbricazione di articoli in paglia e materiali da intreccio	37
Fabbricazione di altri prodotti della lavorazione di minerali non metalliferi	36
Industrie tessili, confezione di articoli di abbigliamento; confezione di articoli in pelle e pelliccia, fabbricazione di articoli in pelle e simili	33
Estrazione di minerali da cave e miniere	32

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

Le tabelle 3 e 4 descrivono meglio in dettaglio quest'ultima considerazione: la reazione alla crisi con nuove strategie aziendali genera nuovi fabbisogni da colmare con attività di formazione nel breve termine. Un paio di esempi: le imprese che fabbricano computer e prodotti di elettronica esprimono un fabbisogno che in generale si attesta al 36%, di poco al di sopra della media nazionale, ma il discorso muta sensibilmente quando si va a identificare la quota di imprese che registrano fabbisogni sul totale delle imprese con dipendenti che hanno proposto nuovi prodotti o servizi per fronteggiare la crisi (in questo caso

la percentuale sale al 49%). Riflessione che vale a maggior ragione nell'ambito dei servizi dove alcuni settori fanno registrare quote di fabbisogno sensibilmente più rilevanti quando in gioco c'è l'adattamento dei lavoratori alle nuove regole imposte dalle strategie organizzative ideate contro la crisi: è il caso, tanto per citarne alcuni, dei settori riguardanti i servizi di informazione e comunicazione, le attività professionali, scientifiche e tecniche ma anche le attività immobiliari e il comparto istruzione, sanità e assistenza sociale. In modo speculare la quota di imprese che registrano fabbisogni di conoscenze e di skills cresce in modo significativo anche quando le iniziative per fronteggiare la crisi si sono concretizzate mediante l'adozione di nuovi impianti o tecniche di produzione, di nuove forme di organizzazione del lavoro nonché di nuove forme di commercializzazione e vendita.

Tabella 4 - *Imprese che registrano fabbisogni professionali nel 2013 per settore di attività nell'ambito dei Servizi (quota % sul totale delle imprese con dipendenti che hanno proposto nuovi prodotti o servizi per fronteggiare la crisi) - Italia*

Servizi di informazione e comunicazione	66
Trasporto e magazzinaggio	56
Attività immobiliari	56
Attività professionali, scientifiche e tecniche	53
Istruzione, sanità e assistenza sociale, attività artistiche, sportive, di intrattenimento e divertimento, altre attività di servizi	50
Noleggio, agenzie di viaggio, servizi di supporto alle imprese	42
Commercio all'ingrosso e al dettaglio; riparazione di autoveicoli e motocicli	41
Attività dei servizi di alloggio e di ristorazione	40
Attività finanziarie e assicurative	38

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

Le Regioni dove le imprese esprimono fabbisogni professionali da soddisfare con percorsi formativi di aggiornamento nel corso dei prossimi mesi sono soprattutto quelle meridionali, in particolare Basilicata, Molise, Sardegna, Campania e Puglia con percentuali superiori alla media nazionale (con la sola eccezione della Calabria che registra un dato basso). Le imprese del Centro nord, invece, sono sostanzialmente in linea con il trend nazionale e in qualche caso anche al di sotto (Lombardia, Emilia Romagna, Toscana e Piemonte) (cfr. Tab. n. 5).

L'analisi dei dati relativi alle figure citate nell'ambito dell'indagine può essere di particolare interesse per chi, a vario titolo, si occupa di programmazione di politiche formative, sviluppo delle risorse umane e del capitale umano, progettazione e realizzazione di percorsi formativi. Le figure citate nell'ambito della rilevazione condotta dall'Isfol sono infatti ricondotte ai codici presenti nella Classificazione delle professioni attualmente vigente nel nostro Paese

(Classificazione delle professioni del 2011)⁸ e sono analizzate alla luce delle conoscenze e delle skills che si ritiene indispensabile aggiornare nel breve termine con percorsi formativi.

Tabella 5 - *Imprese che registrano fabbisogni professionali nel 2013 per Regione (quota % sul totale delle imprese con dipendenti)*

Valle d'Aosta	55
Basilicata	50
Molise	47
Sardegna	42
Campania	41
Friuli Venezia Giulia	39
Puglia	38
Liguria	35
Sicilia	33
Veneto	33
Lazio	33
Marche	32
Abruzzo	32
Umbria	31
Trentino Alto Adige	31
Lombardia	30
Emilia Romagna	30
Toscana	29
Piemonte	28
Calabria	24

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

Nel complesso, rispetto al numero totale delle figure citate da circa mezzo milione di imprese che esprimono un fabbisogno, le professioni che registrano le esigenze più forti di aggiornamento sono, in termini assoluti, quelle riconducibili ai grandi gruppi delle professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi (25%)⁹, degli artigiani, operai specializzati e agricoltori

⁸ La CP 2011, l'attuale versione della Classificazione delle professioni del nostro Paese, recepisce le novità evidenziate dalla nuova Isco 2008, la Classificazione internazionale delle professioni (International Standard Classification of Occupations) e si articola su cinque livelli gerarchici riprendendo la struttura e il formato introdotti mediante la definizione della NUP (Nomenclatura delle Unità Professionali) costruita nel 2006 nell'ambito di una partnership istituzionale ISTAT-Isfol. La NUP, in particolare, ha introdotto un ulteriore livello di dettaglio (quinto digit, unità professionale) nell'ambito della classificazione e ha previsto per ciascun livello una sintetica descrizione che delinea le principali caratteristiche del lavoro delle professioni.

⁹ Il quinto grande gruppo ("Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi") classifica le professioni che assistono i clienti negli esercizi commerciali, forniscono servizi di ricezione e di ristorazione, servizi ricreativi e di supporto alle famiglie, di cura della persona; di mantenimento dell'ordine pubblico, di protezione delle persone e della proprietà. I loro compiti

(23%)¹⁰ e delle professioni tecniche (20%)¹¹. Senza dimenticare le professioni esecutive nel lavoro di ufficio (18%)¹². Per questi gruppi di professioni la distribuzione territoriale del fabbisogno, in coerenza con quanto in parte già evidenziato sopra, si concentra soprattutto nel Meridione, con la sola ecce-

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

¹⁰ Il sesto grande gruppo ("Artigiani, operai specializzati e agricoltori") comprende le professioni che utilizzano l'esperienza e applicano la conoscenza tecnico-pratica dei materiali, degli utensili e dei processi per estrarre o lavorare minerali; per costruire, riparare o mantenere manufatti, oggetti e macchine; per la produzione agricola, venatoria e della pesca; per lavorare e trasformare prodotti alimentari e agricoli destinati al consumo. I loro compiti consistono nell'estrarre materie prime; nel costruire edifici ed altre strutture; nel realizzare, riparare e mantenere vari prodotti anche di artigianato; nel coltivare piante, nell'allevare e nel cacciare animali; nel conservare e nel mettere a produzione le foreste, il mare e le acque interne; nel realizzare prodotti alimentari ed anche nel vendere i beni prodotti ai clienti o nel collocarli sui mercati. Tali attività richiedono in genere conoscenze di base assimilabili a quelle acquisite completando l'obbligo scolastico, o un ciclo breve di istruzione secondaria superiore o, ancora, una qualifica professionale o esperienza lavorativa. Le professioni classificate in questo grande gruppo, esercitate in forma autonoma, possono saltuariamente richiedere la definizione delle scelte relative alla produzione e commercializzazione dei beni o servizi e il coordinamento delle attività di lavoro.

¹¹ Il terzo grande gruppo ("Professioni tecniche") comprende le professioni che richiedono conoscenze tecnico-disciplinari per selezionare e applicare operativamente protocolli e procedure – definiti e predeterminati – in attività di produzione o servizio. I loro compiti consistono nel coadiuvare gli specialisti in ambito scientifico, sanitario, umanistico, economico e sociale, afferenti alle scienze quantitative fisiche, chimiche, ingegneristiche e naturali, alle scienze della vita e della salute, alle scienze gestionali e amministrative; nel supervisionare, controllare, pianificare e garantire il corretto funzionamento dei processi di produzione e nell'organizzare i relativi fattori produttivi; nel fornire servizi sociali, pubblici e di intrattenimento; nell'eseguire e supportare performance sportive. Il livello di conoscenza richiesto dalle professioni comprese in questo grande gruppo è acquisito attraverso il completamento di percorsi di istruzione secondaria, post-secondaria o universitaria di I livello, o percorsi di apprendimento, anche non formale, di pari complessità.

¹² Il quarto grande gruppo ("Professioni esecutive nel lavoro di ufficio") comprende le professioni che svolgono il lavoro d'ufficio con funzioni non direttive. I loro compiti consistono nell'acquisire, trattare, archiviare e trasmettere informazioni secondo quanto disposto da norme o da regolamenti e nella verifica e corretta applicazione di procedure. Amministrano il personale, applicano procedure che comportano la circolazione di denaro; trascrivono e correggono documenti; effettuano calcoli e semplici rendicontazioni statistiche; forniscono al pubblico informazioni e servizi connessi alle attività dell'organizzazione o dell'impresa per cui operano. Tali attività richiedono in genere conoscenze di base assimilabili a quelle acquisite completando l'obbligo scolastico o un ciclo breve di istruzione secondaria superiore o, ancora, una qualifica professionale o esperienza lavorativa.

zione delle professioni tecniche che invece fanno registrare in termini percentuali il dato più alto nel nord-ovest (31%) (cfr. Tabb. nn. 6 e 7).

Tabella 6 - *Fabbisogni professionali per grandi gruppi professionali (% sul totale delle figure citate)*

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

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

Tabella 7 - *Fabbisogni professionali per grandi gruppi professionali e distribuzione per ripartizione geografica (% sul totale delle figure citate)*

	nord-ovest	nord-est	centro	sud
Professioni tecniche	31	28	15	26
Professioni esecutive nel lavoro d'ufficio	26	17	23	33
Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi	24	21	21	34
Artigiani, operai specializzati e agricoltori	24	19	22	35

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

Come in parte già evidenziato nelle pagine precedenti il questionario “Audit sui fabbisogni professionali contingenti” si articola in tre sezioni (A, B, C) che si pongono il sostanziale obiettivo di rilevare se in questa fase congiunturale le aziende esprimono la necessità o meno di aggiornare le conoscenze e/o le skills di alcune delle professioni presenti sul posto di lavoro.

La sezione A serve a raccogliere i dati anagrafici dell’impresa rispondente, a creare un clima favorevole all’intervista e a recuperare le informazioni propedeutiche alla somministrazione delle altre sezioni, in particolare il nome (ri-conducibile poi alla classificazione delle Unità Professionali) delle figure professionali che necessitano di aggiornamenti su conoscenze e skills.

Le sezioni B e C, in particolare, costituiscono la parte più importante dell’intervista, in quanto sono state pensate per raccogliere in modo puntuale, rispetto alle figure professionali evidenziate nell’ambito della sezione A, le informazioni sui fabbisogni contingenti con riferimento alla dimensione delle conoscenze e alla dimensione delle skills.

La sezione B indaga i fabbisogni relativi a 33 conoscenze, organizzate in otto aree tematiche:

- gestione d'impresa (6 domande),
- processo di produzione (2 domande),
- scienze ingegneristiche e tecnologiche (7 domande),
- scienze matematiche, naturali e sociali (7 domande),
- scienze della salute (2 domande),
- scienze della formazione (1 domanda),
- scienze umanistiche (6 domande),
- scienze giuridiche e sicurezza (2 domande).

La sezione C indaga i fabbisogni relativi a 35 skills, organizzate in otto aree tematiche:

- comunicazione e comprensione scritta e orale (4 domande),
- applicare competenze matematiche e scientifiche (2 domande),
- controllare le attività e le risorse impiegate (2 domande),
- gestire le relazioni (4 domande),
- analizzare, gestire e risolvere problemi (5 domande),
- pianificare le attività e l'uso delle risorse (4 domande),
- gestire autonomamente la crescita professionale propria e di altre persone (3 domande),
- gestire aspetti tecnici (11 domande).

I fabbisogni espressi dalle imprese di piccole, medie e grandi dimensioni mutano, naturalmente, in base alle professioni rilevate nel corso delle interviste. Per quanto riguarda le figure riconducibili al grande gruppo delle professioni tecniche i fabbisogni si concentrano prevalentemente, per quanto riguarda le conoscenze, su informatica ed elettronica, servizi ai clienti e alle persone, lingua straniera e lavoro di ufficio. Sul versante delle skills, invece, in prospettiva è importante migliorare le capacità di risolvere problemi (imprevisti e complessi), gestire il tempo e comprendere gli altri (cfr. Tab. 8 e Tab. 9).

Per le professioni esecutive del lavoro di ufficio il fabbisogno di aggiornamento si concentra soprattutto su lavoro di ufficio, lingua straniera, servizi ai clienti e alle persone ed economia e contabilità (conoscenze) così come su risolvere problemi imprevisti, comprendere gli altri, gestire il tempo e risolvere problemi complessi (skills). Le figure qualificate che si occupano di attività commerciali e nei servizi dovranno essere coinvolte, secondo gli imprenditori intervistati, in momenti di aggiornamento che riguardano le conoscenze relative a trasporti, servizi ai clienti e alle persone, lingua straniera e commercializzazione e vendita nonché le skills concernenti il comprendere gli altri, l'adattabilità, il persuadere e il risolvere problemi imprevisti. Infine i fabbisogni da colmare che chiamano in gioco le figure appartenenti al grande gruppo degli artigiani, operai specializzati e agricoltori. Per queste professioni, in parti-

colare, le necessità di formazione futura riguardano le conoscenze di gestione del personale, produzione e processo industriale, meccanica ed informatica ed elettronica così come le abilità relative a mantenere, controllare le attrezzature, controllare la qualità e risolvere problemi imprevisti.

Tabella 8 - *Conoscenze che le imprese ritengono di dover aggiornare - Quota % di fabbisogno sul totale delle figure citate nell'ambito del grande gruppo delle Professioni tecniche*

Informatica ed elettronica	52
Servizi ai clienti e alle persone	45
Lingua straniera	41
Lavoro di ufficio	40
Economia e contabilità	33
Commercializzazione e vendita	33
Amministrazione e gestione di impresa	32
Produzione e processo industriale	30
Progettazione tecnica	26
Lingua italiana	24

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

Tabella 9 - *Skills che le imprese ritengono di dover aggiornare - Quota % di fabbisogno sul totale delle figure citate nell'ambito del grande gruppo delle Professioni tecniche*

Risolvere problemi imprevisti	60
Risolvere problemi complessi	53
Gestire il tempo	52
Comprendere gli altri	49
Valutare e prendere decisioni	49
Orientamento al servizio	48
Senso critico	48
Adattabilità	47
Capacità di analisi	44

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

Un piccolo cenno in merito alle figure più citate, in termini assoluti, dalle imprese. Quelle che registrano un fabbisogno più alto sono, sostanzialmente, alcune di quelle che popolano il variegato mondo del lavoro del commercio, della ristorazione e dell'amministrazione: in particolare addetti nelle attività di ristorazione, addetti alle vendite, operatori della cura estetica, addetti alla segreteria e agli affari generali, addetti alla gestione economica, contabile e finanziaria (cfr. Tab. n. 10). Una nota di approfondimento meritano le cosiddette Professioni tecniche, soprattutto per la varietà tipologica che mostrano al loro interno. Tra quelle più citate, in termini di fabbisogni da colmare, ci sono: tec-

nici dell'organizzazione e dell'amministrazione delle attività produttive, tecnici in campo ingegneristico, tecnici della salute, tecnici dei rapporti con i mercati, tecnici della distribuzione commerciale e professioni assimilate. Tra gli artigiani, operai specializzati e agricoltori, invece, le figure più citate sono i meccanici artigianali, montatori, riparatori e manutentori di macchine fisse e mobili (esclusi gli addetti alle linee di montaggio industriale), gli artigiani ed operai specializzati addetti alle rifiniture delle costruzioni, gli artigiani ed operai specializzati addetti alle costruzioni e al mantenimento di strutture edili, gli artigiani ed operai specializzati delle lavorazioni alimentari nonché quelli addetti all'installazione e alla manutenzione di attrezzature elettriche ed elettroniche.

Tabella 10 - *Figure più citate (per classi professionali) che le imprese devono aggiornare nei prossimi mesi nell'ambito dei grandi gruppi III, IV, V e VI della Classificazione delle professioni*

III - Professioni tecniche
Tecnici dell'organizzazione e dell'amministrazione delle attività produttive
Tecnici in campo ingegneristico
Tecnici della salute
Tecnici dei rapporti con i mercati
Tecnici della distribuzione commerciale e professioni assimilate
IV - Professioni esecutive del lavoro di ufficio
Impiegati addetti alla segreteria e agli affari generali
Impiegati addetti alla gestione economica, contabile e finanziaria
Impiegati addetti all'accoglienza e all'informazione della clientela
Impiegati addetti alla gestione amministrativa della logistica
Impiegati addetti agli sportelli e ai movimenti di denaro
V - Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi
Esercenti ed addetti nelle attività di ristorazione
Addetti alle vendite
Operatori della cura estetica
Professioni qualificate nei servizi sanitari e sociali
Altre professioni qualificate nelle attività commerciali
VI - Artigiani, operai specializzati e agricoltori
Meccanici artigianali, montatori, riparatori e manutentori di macchine fisse e mobili (esclusi gli addetti alle linee di montaggio industriale)
Artigiani ed operai specializzati addetti alle rifiniture delle costruzioni
Artigiani ed operai specializzati addetti alle costruzioni e al mantenimento di strutture edili
Artigiani ed operai specializzati delle lavorazioni alimentari
Artigiani e operai specializzati dell'installazione e della manutenzione di attrezzature elettriche ed elettroniche

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

La voce dei protagonisti

Tutta un'altra scuola. Gli allievi raccontano la loro esperienza formativa al CFP

GUSTAVO MEJIA GOMEZ¹

Continua la rassegna di contributi che cercano di dar voce all'esperienza dei soggetti che sono protagonisti della Formazione Professionale Iniziale. Il presente articolo riporta le testimonianze di alcuni allievi di CFP che descrivono il loro punto di vista sull'esperienza formativa.

«Alla fine si alzò tra l'uditorio un ragazzotto dai capelli rossi,
malinconico e cortese. Noi, disse, siamo vasi di fiori.
Voi dovrete coltivarci delicatamente, farci fiorire»
(Luigi Meneghello)²

In questi anni abbiamo più volte esplorato come i docenti dei percorsi di IeFP vivano la loro esperienza di formatori (cfr. Tacconi, 2011; Tacconi, Mejia Gomez, 2010). Più recentemente, abbiamo cercato di comprendere quali tracce l'esperienza formativa vissuta al CFP abbia lasciato in coloro che già l'hanno conclusa da tempo (Tacconi, Mejia Gomez, 2010). Un altro punto di vista, che serve a completare l'intreccio di sguardi sulla Formazione Professionale, è quello di coloro che la stanno attualmente vivendo come allievi. Si tratta di un punto di vista essenziale, dal quale è possibile ricavare spunti utili al miglioramento dell'azione didattica.

¹ Formatore.

² La citazione, tratta da *Fiori italiani*, è stata suggerita dal dott. Gianpaolo Lupato, direttore del Centro Provinciale di Istruzione Professionale Edile (Cpipe) di Stanghella (PD), che l'ha inserita nel suo elaborato finale di Project Work per il Master universitario di primo livello per la Dirigenza nei CFP dell'Università di Verona, a.a. 2012-13, diretto dal Prof. Giuseppe Tacconi, nell'ambito del Progetto della Regione Veneto per la formazione dei formatori.

Per raccogliere le storie che riporto di seguito, mi sono recato nel Centro di Formazione Professionale (CFP) del Centro Servizi Formativi "A. Provolo" di Verona. Mi è stata data ampia disponibilità da parte della direzione e ho potuto condurre liberamente sette interviste³, cinque con allievi del terzo anno, una con un allievo del secondo anno e una con un allievo del primo anno dei percorsi a qualifica per riparatore manutentore di veicoli a motore, indirizzo autoriparatore e indirizzo carrozziere. Qui di seguito, mi limiterò a riportare i testi delle interviste, rielaborati in forma di racconto⁴, con l'aggiunta di un titolo e di una breve introduzione che inquadri la testimonianza. Ho voluto infatti lasciare più spazio possibile alle parole dei soggetti intervistati⁵. Quel che ne risulta è una piccola antologia di storie che può aiutarci a riflettere sull'esperienza formativa del CFP.

“Qui siamo considerati persone, uno diverso dall'altro”. La storia di Sergio

Sergio è oggi un allievo del terzo anno del corso per operatore meccanico. È giunto al CFP dopo un'esperienza fallimentare in un Istituto tecnico.

Sono entrato quest'anno in questa scuola. Prima frequentavo un Istituto tecnico. Le differenze sono veramente molte: qua mi sono trovato meglio, perché è una scuola più alla mia portata, perché ci sono più ore di laboratorio, rispetto a quelle che facevo prima. Gli insegnanti nell'altra scuola erano molto più severi, invece qui c'è un rapporto più umano; là eravamo solo un numero, qua siamo considerati persone. Soprattutto qui siamo più a contatto con il mondo del lavoro. La cosa che mi piace di più è questa, che faccio tanta pratica, mentre nell'altra scuola facevo molta più teoria e mi stancavo molto; oggi invece vengo a scuola volentieri e ci metto impegno, là non ce la facevo. Quello che mi piace un po' di meno sono la storia e il diritto, perché è tutta teoria; però alla fine facciamo degli argomenti che ci riguardano: la storia del nostro Paese, l'inno d'Italia, la seconda guerra mondiale e il ruolo che ha avuto l'Italia in questa guerra, poi tutto quello che riguarda il nostro Stato, le leggi. Alla fine studio anche "volentieri", perché sono cose che riguar-

³ La traccia di domande che ho utilizzato per l'intervista è la seguente: Com'è la tua esperienza in questo CFP? Cosa ti piace di più di questa esperienza e perché? Cosa ti piace di meno? Che cosa, di quello che fanno i tuoi insegnanti, ti aiuta di più ad imparare? Se un giorno capitate a te di diventare insegnante, come ti comporteresti con i tuoi allievi? Al di là della traccia, ho cercato delicatamente di stimolare la produzione di esempi e aneddoti. Le interviste individuali sono state realizzate nella mattinata del 23 maggio 2014, in un'aula libera del CSF "A. Provolo" di Verona. Il clima è stato con tutti gli intervistati particolarmente gradevole.

⁴ Sono convinto che già la trasformazione del testo dal formato intervista al formato racconto rappresenti una vera e propria azione di analisi, che consente di mettere a fuoco il cuore di ciò che i parlanti intendevano esprimere. Sugli aspetti metodologici di questo tipo di approccio alla ricerca, cfr. Tacconi, Mejia Gomez, 2013.

⁵ Ovviamente, i nomi riportati non sono quelli originali. Sono stati cambiati da chi scrive.

dano il nostro Paese. Il prof. Z. ha scelto due alunni in tutte le terze; nella mia ha scelto me e un altro; siamo andati a fare una gara di elettronica a Treviso. È stata una bella esperienza; eravamo a contatto con gente importante e ci siamo qualificati secondi su diciannove scuole. È stata una bella esperienza, anche perché abbiamo avuto l'opportunità di usare varie strumentazioni anche su macchine importanti. Quindi alla fine ho messo in pratica quello che ho imparato. Eravamo a contatto con dei meccanici esperti nel mondo del lavoro ma anche nel rapportarsi con noi. Ci hanno spiegato come costruire una relazione tecnica, con la terminologia corretta e con tutto quello che serve. Anche i nostri insegnanti hanno molta pazienza nell'insegnare; noi alunni siamo uno diverso dall'altro e loro devono saper portare avanti tutti. Essendo tutti diversi, magari uno ci arriva dopo gli altri e, secondo me, loro devono avere molta pazienza a stare dietro a tutti. Lo fa il prof. Z., però lo fanno un po' tutti. Se qualcuno fa fatica ad arrivare ad un certo obiettivo, il prof. cerca di aiutarlo tramite i compagni che hanno già capito e fa spiegare a loro, oppure lo prende da parte e gli spiega lui, ma comunque dà sempre tante possibilità; ha una grande forza di volontà nel raggiungere gli obiettivi che si fissa e nel farli raggiungere anche a noi; però un po' tutti gli insegnanti sono così in questa scuola. Con questi insegnanti mi sono trovato veramente bene: quando c'è da lavorare, si lavora, ma, quando c'è da scherzare, si scherza. Poi so che con loro si può parlare, si possono chiedere dei consigli; mi hanno sempre aiutato anche su cose personali. Se un giorno diventassi io insegnante, prenderei come esempio quello che i miei insegnanti di adesso stanno facendo sia nel modo di insegnare e di portare avanti i programmi, sia nel modo di rapportarsi alle persone.

“Una scuola in cui si fanno cose importanti”. La storia di Riccardo

Riccardo è all'ultimo anno del corso per operatori meccanici. Sta portando a termine l'esperienza del CFP al quale si è iscritto subito dopo la scuola media.

Tutti e tre gli anni mi sono piaciuti; l'ultimo è un po' più difficile, perché ti devi preparare per gli esami e devi studiare un po' di più rispetto agli altri anni. Ciò che mi piace di più, in questa scuola, è il modo di insegnare e come gli insegnanti ti aiutano. Ad esempio, l'anno scorso ho avuto difficoltà in alcune materie e loro cercavano di venirmi incontro. Mi facevano fare i corsi di recupero e cercavano di spiegarmi meglio, perché sicuramente ciascuno di noi ha i suoi tempi di apprendimento. Facevamo questi corsi durante l'orario di scuola, ma anche dopo. Li stiamo facendo anche quest'anno, ma un po' di meno, perché siamo un po' più grandi e dovremmo arrangiarci di più. Forse quest'anno è mancato un po' di aiuto. Tra gli insegnanti che apprezzo di più c'è la professoressa di italiano, che ci dà tanto da studiare, però ci aiuta tanto; ad esempio, quando non ricopiamo una verifica o quando ci va male un'interrogazione, lei, nelle sue ore libere, cerca di aiutarci e di venirci incontro. È lei che ce lo propone. Un altro insegnante che mi piace è quello di meccanica, anzi i due prof. di meccanica, sia quello di teoria che quello di pratica, perché loro vanno in base alle difficoltà, vanno dietro a quelli più bravi ma anche a quelli meno bravi, spiegano e hanno pazienza e attenzione. Io sono bravino, ma in certe cose faccio più fatica. Di questi tre anni mi è rimasto impresso quando siamo andati a Rimini e abbiamo fatto la macchina; è stato l'anno scorso; ciascuno di noi ha costruito una macchina per partecipare al tuning, che è un'esposizione di macchine; siamo stati l'unica

scuola che ha partecipato e abbiamo fatto una gran bella figura. Ci ha portati il professore di meccanica. Quest'anno siamo andati a Torino. Siamo stati tanto uniti tra di noi e abbiamo fatto vedere che eravamo una scuola che faceva cose importanti. Se diventassi insegnante, mi piacerebbe stare con quelli di terza di quest'anno che sono bravi, quelli di seconda e di prima sono un po' scatenati. Cercherei di andargli incontro e fargli capire le cose nel miglior modo e non di puntare sempre e solo su quelli più bravi.

“Senza domande, non sapremmo dove andare a cercare”. La storia di Giovanni

Giovanni avrà presto vent'anni. È anche lui al terzo anno del corso per operatori meccanici. Prima di approdare al CFP aveva sperimentato, in successione, l'Istituto tecnico, l'Istituto professionale e il lavoro.

La mia esperienza al CFP è molto positiva; vengo da altre scuole dove ho perso un paio di anni. Qua mi sono trovato benissimo, soprattutto per via dei professori – magari non proprio tutti – che, rispetto a quelli delle altre scuole, sono molto più gentili, più aperti, più disponibili, quasi come se fossero degli amici. In questo modo ovviamente vivi meglio la scuola. Avendo fatto prima un tecnico e poi un professionale, noto che qua le “robe” sono più semplici; in ogni caso, se non capisci, ti aiutano, sono disponibili. Nelle altre scuole, se rimani indietro, sono problemi tuoi. Lo studio qui è diverso, si fa tutto in maniera molto più tranquilla. A me questo metodo ha aiutato molto. A me ha fatto venire più voglia di impegnarmi, però può essere che altri reagiscano diversamente. Qui al CFP mi piace un po' tutto, perché si è un po' più liberi rispetto alle altre scuole. Io non ho mai avuto passione per andare a scuola, mentre qui vengo volentieri, per gli amici, per i professori. Se potessi tornare indietro, dopo la terza media, verrei subito qui. In alcune materie, come il diritto, c'è tanta teoria da sapere, però serve anche quello; forse farei più laboratori. Preferisco sporcarmi le mani che stare ad ascoltare uno che parla. Gli insegnanti ci aiutano, ad esempio, facendo leggere noi ragazzi e facendoci fermare per dirci dove sottolineare; sembra quasi una cosa da medie, non da scuole superiori. Tanti ti aiutano, ti danno degli schemi e le domande che poi ti faranno nelle verifiche; siamo noi che cerchiamo le risposte; questo ti aiuta molto di più che leggere tutto il capitolo e sentirsi dire “studia da qua a qua”. Ad esempio, quello di “elettrica” – e guarda che è un “casino” elettrica – ci detta circa trenta domande a cui noi rispondiamo a casa; poi si leggono le risposte tutte insieme, a scuola, infine nella verifica ce ne dà di simili e noi riusciamo a rispondere. Questo metodo ci aiuta, perché partendo senza domande, non sapremmo dove andare a cercare le risposte. Lo stesso fa la prof di storia: ci dà delle domande specifiche a cui rispondere. Noi lo facciamo e poi correggiamo le risposte tutti insieme. Questo facilita moltissimo. Di questi anni mi è rimasto particolarmente impresso lo stage, che mi ha invogliato a farmi finire la scuola: quando finisco gli esami, andrò subito a lavorare in officina. Mi è sempre piaciuto lavorare; avevo smesso di andare a scuola per lavorare; ho lavorato per dieci mesi, ma poi mi hanno lasciato a casa perché non avevo nulla in mano e allora sono venuto qui. Mi sono trovato veramente bene. Nelle altre scuole fai tantissima teoria, poi ti trovi in officina e non sai fare niente. Qui invece vai in officina e fai; non dico che vieni fuori che sei un meccanico, però, se ti chiedono di cambiare le gomme, lo sai fare, se ti chiedono di fare la diagnosi, la sai fare. Uno si sente più sicuro e poi fa

bella figura sul lavoro. Se non avessi perso tre anni, andrei avanti con la quarta, sempre qui. Ormai i corsi serali non li fanno quasi più da nessuna parte e poi frequentare un serale costa, quindi preferisco andare subito a lavorare. Magari in futuro riprenderò a studiare. Più o meno tutti gli insegnanti mi stanno simpatici, però mi trovo meglio con quello di educazione fisica, perché è giovane e di compagnia, e poi scherza sempre. Il bello di questa scuola è che mi sento amico degli insegnanti; quello di educazione fisica si chiama C.; a scuola tiene le distanze, ma fuori ci diamo del tu. Questo mi piace molto e non credo che, nelle altre scuole, sia così; c'è sempre un certo distacco, quando vieni fuori da scuola non è che ti guardano o ti parlano. Sarà che qui siamo in pochi. Un'altra cosa che mi piace degli insegnanti è che loro hanno un rapporto con noi più vicino, meno distaccato degli insegnanti del tecnico o del professionale, dove sono stato; in classe fanno il loro dovere, però fuori sono amici e questo mi ha aiutato molto in questi anni. Poi mi piace il fatto degli schemi, cioè che ci danno degli aiuti per impostare lo studio.

La scuola dei progetti. La storia di Vasil

Vasil è in Italia da otto anni. Viene dall'Albania e al CFP sta frequentando il terzo anno del corso per operatori meccanici.

In questa scuola mi trovo molto bene; ci sono da tre anni e mi piace. Ho la passione per le macchine, i motori, e per me questa è la scuola giusta. Mi piace com'è organizzata, mi piacciono i professori, le molte attività che facciamo, i molti progetti a cui ho partecipato, come il progetto Texa, a cui abbiamo partecipato io e il mio compagno di prima, S. Texa è una grande azienda molto bella, che produce macchinari per fare i test sulle macchine. Hanno organizzato questa gara dove partecipavano più scuole d'Italia; c'erano diciannove scuole, con la nostra. Dovevamo fare cinque prove su diverse macchine, trovando i problemi, con questi test di diagnosi, e noi dovevamo specificare come funzionavano questi strumenti, qual era l'errore e come bisognava risolverlo; tutte cose che ho imparato a scuola, grazie al mio prof. di elettrica. Grazie a lui, che mi ha scelto per partecipare a Texa – gli devo un favore –, ho avuto questa opportunità importante. È stata una grande esperienza, che porterò avanti e potrò aggiungere al mio curriculum. Un'altra esperienza è stato il Provolò tuning. Siamo l'unica scuola d'Italia che fa questo progetto: realizzare una macchina tuning e portarla a un concorso. Quest'anno non ho potuto partecipare al concorso, perché ero a Texa, ma ho partecipato alla costruzione della macchina, quindi c'è sempre stato il mio contributo. Là ho imparato cose nuove, perché, per ogni cosa che facevamo, c'erano due persone che ci seguivano e ci spiegavano come funzionava e che cosa stavamo sbagliando e anche quello che non sapevamo; è stata un'opportunità per imparare. Ci hanno spiegato cose in più e sinceramente ho imparato tante cose che non avevo fatto a scuola. Abbiamo avuto anche l'opportunità di rapportarci con persone diverse, che non conoscevamo. Quelli che ci stavano seguendo erano meccanici di officina, quindi è stato come entrare in piccolo nel mondo del lavoro. È stata una bella esperienza. Quello che mi piace di più di questa scuola sono i progetti, una cosa secondo me stupenda. Non ho sentito di altre scuole che fanno progetti così belli; per me sono bellissimi. Poi ci fanno fare un po' quello che ci piace di più e non solo quello che decide la scuola. Diamo un nostro contributo ai progetti. Fino ad adesso non ho trovato problemi, qualcosa che non vada bene; va tutto per il verso giusto. Gli insegnanti di questa

scuola sono molto simpatici e parlano, spiegano molto bene; sono aperti con noi, parlano liberamente e a me questo piace molto, soprattutto perché sono straniero. Sono qua da otto anni, ma certe cose non le so, quindi un prof. che ti spiega bene e che ti parla apertamente rende le cose più facili, più semplici. Loro usano parole più semplici per facilitarci, si soffermano su certi punti per spiegare meglio e questo mi ha facilitato molto. Ad esempio, in prima, quando avevamo appena iniziato l'anno scolastico, c'era la professoressa T., che aiutava i ragazzi che non sapevano bene la lingua, dedicando un po' più di tempo a loro; per studiare un argomento lei ci portava fuori a due a due e ci faceva ripassare meglio l'argomento, rispiegandocelo; questo non in classe, con gli altri, ma separatamente, in un'altra aula. Poi in generale gli insegnanti mi sono tutti cari, sono tutti bravi e sinceramente voglio bene a tutti. Se un giorno diventassi io un insegnante, cercherei di comportarmi il meglio possibile, di avere un rapporto più stretto con gli allievi, di conoscerli meglio, di essere loro amico, di non essere solo il professore, perché, secondo me, in questo modo, insegni meglio e i ragazzi imparano meglio. Come con il nostro professore di meccanica: noi siamo molto aperti con lui e ci troviamo molto bene con lui. Quando siamo in laboratorio di meccanica, parliamo liberamente, scherziamo, lavoriamo e questo migliora il nostro rendimento; il professore di meccanica si chiama M. Il fatto di avere un rapporto più vicino con gli insegnanti aiuta tanto, perché ci lasciano un po' più liberi e noi di conseguenza ci comportiamo meglio, perché ci sentiamo meno costretti a fare qualcosa. La voglia di fare quello che dobbiamo fare ci viene spontaneamente, senza che ce lo dicano.

“Quando esci di qui, sai dove mettere le mani”. La storia di Paolo

Anche Paolo è al terzo anno del corso per meccanici, indirizzo riparatori e si porta sulle spalle un fardello pesante di insuccessi scolastici.

È stata una bella esperienza e, se dovessi proporla a qualcuno, la proporrei volentieri, perché c'è molta pratica. C'è anche della teoria, però il livello di pratica che c'è in questa scuola è maggiore che nelle altre scuole; vedi il motore e, quando esci da questa scuola, hai imparato dove mettere le mani. Più di tutto mi piace la meccanica: nel laboratorio ci sono i motori, tanti attrezzi; abbiamo tutto, anche delle macchine vere. Mi piace anche l'elettronica e il corso sta diventando più elettronico che meccanico; mi piace molto, mi diverto quando vado in laboratorio. La materia che mi piace di meno è diritto, perché è un po' pesante e io non sono tanto interessato. Un po' di cultura fa sempre bene, però a me non piace molto questa materia. Nella spiegazione in classe, i nostri insegnanti usano il metodo che prendono ad esempio altre cose che possono sembrare non pertinenti, che però ti fanno entrare in mente la spiegazione, che resta davvero impressa. Il prof. D., di tecnologia meccanica, che è la parte teorica della meccanica, ad esempio, spiega con molti esempi i vari argomenti della sua materia, anche mimando con il corpo una fase del motore che si chiama “compressione”; con i suoi esempi, ci fa capire di più. Mi è piaciuto il tuning, quando abbiamo portato la macchina allo special car a Rimini, la preparazione che abbiamo fatto della macchina da zero, dell'impianto audio e del tuning; questa è una cosa che non c'è in nessuna scuola, mentre a noi danno l'opportunità di farla. Sì, è una bella esperienza; anche i corsi che facciamo per ri-mappare le centraline sono molto utili. Rimappare le centraline, infatti, non è una cosa che fanno tante officine, serve gente

competente, non puoi mettere mano su una centralina alla leggera, perché si può bruciare e tu puoi combinare qualche guaio serio. Nel corso di mappatura della centralina, prima non sapevo dove mettere mano, adesso so come muovermi; serve sempre l'esperienza, ma comunque qui ho acquisito le basi. Se un giorno diventassi insegnante, farei come materia sicuramente laboratorio, o meccanico o elettrico, e sarei severo nell'insegnare, quello che serve, ma disponibile alle necessità degli allievi, e starei a scuola anche il pomeriggio, se c'è da spiegare qualcosa, o andrei anche nei fine settimana per concludere un progetto. Il modello che prendo è il professore di meccanica, che è sempre simpatico e disponibile.

“Provare sempre a migliorare”. La storia di Gigi

Gigi è al primo anno del corso per meccanici, indirizzo carrozzieri. Viene dalla scuola media e si è iscritto direttamente al CFP.

Quest'anno è stato molto bello, ho avuto la fortuna di avere insegnanti molto bravi, dal mio punto di vista. Quelli che mi sono piaciuti di più sono stati i tre di laboratorio, ma anche quelli delle altre materie, come storia, italiano, un po' tutti. Questi insegnanti sono bravi perché spiegano molto bene. Quando non capiamo una cosa, la spiegano più volte; poi, se devi recuperare, ti dedicano tempo, sono disponibili. Mi piacciono di più i laboratori, perché non mi piace molto stare in classe, invece mi piace fare cose manuali. Mi piace meno la teoria, anche se bisogna farla e capisco che altrimenti non puoi mettere le mani su un motore, perché potresti fare dei danni. Se non capisci una cosa, loro la rispiegano anche due o tre volte, oppure, se prendi un brutto voto, ti aiutano a recuperare, perché desiderano che superiamo l'anno senza bocciature. Io corrispondo alla loro disponibilità, impegnandomi, ma ho compagni che invece si arrendono e non provano a migliorare. Secondo me questo è sbagliato, perché dobbiamo provare a migliorare, anche perché non è scontato che i professori ci diano questa disponibilità. Il professore d'italiano, il prof. P., è simpatico, scherza con noi durante la lezione e la fa diventare meno pesante. Quando abbiamo due ore consecutive della sua materia, lui stacca un attimo, fa una battuta; poi si ritorna alla lezione. Questo suo modo di fare ci aiuta a far passare le ore in fretta, mentre con altri professori le ore non passano mai.

“La meccanica è la mia passione”. La storia di Germano

Germano frequenta il terzo anno del corso per autoriparatori. Dopo la scuola media, che non ha vissuto positivamente, si è subito iscritto al CFP.

La mia esperienza al CFP è stata bellissima; mi sono divertito tanto, ho imparato tante cose sul lavoro che vorrei fare da grande, il meccanico. Ho avuto dei compagni di classe molto simpatici e anche i professori sono simpatici; questa è stata la scuola dove mi sono sentito più libero di esprimermi e mi sono divertito di più; i professori ci accolgono con cordialità. I laboratori mi piacciono e i professori, con il loro modo di fare, di spiegare, fanno passare le ore in modo divertente. Ad esempio, il prof. P., che avevo in prima e in

seconda, era molto simpatico e ci raccontava delle barzellette e alcuni fatti della sua vita divertenti. Anche gli altri professori fanno delle battute, sempre per alleggerire la lezione. Non c'è qualcosa che non mi piace di questa scuola; io dico sempre che, se l'avessi potuta scegliere fin dalle elementari, lo avrei fatto. Di ciò che fanno i docenti, la cosa che più mi aiuta a imparare è la spiegazione in classe: è molto chiara, ma, anche se non capisco bene, poi me la rispiegano in maniera più semplice; quindi, con un po' di studio a casa, riesco ad arrivare a dei bei voti. Difficoltà non ne ho avute e ho scelto questa scuola perché la meccanica è la mia passione e quindi mi riesce anche facile. Forse ho fatto un po' più fatica nel laboratorio elettrico; ho fatto fatica a capire i vari componenti, però è bastato chiedere al professore e lui mi ha aiutato spiegando con esempi e usando un linguaggio più semplice; se poi ancora non capivo, era disposto a spiegare più volte lo stesso concetto. Alle scuole medie invece non avevo dei professori che mi ripetevano le cose più volte, forse anche perché alle medie non ero tranquillo e, quando dicevo che non avevo capito, loro mi chiedevano perché non ero stato attento. In particolare mi è rimasto impresso il laboratorio di meccanica, ma in generale tutta la scuola ce l'ho nel cuore, perché in questi tre anni mi sono divertito moltissimo; il prossimo anno frequenterò anche il quarto e sono sicuro che mi divertirò anche il prossimo anno perché avrò molti dei professori di adesso. Se un giorno diventassi io insegnante, farei un po' come hanno fatto con me i miei professori, cioè spiegare le cose e, se gli allievi non capiscono, spiegarle in maniera più semplice e far capire almeno i concetti, in modo tale che dopo, con poco studio, loro riescano ad avere una buona conoscenza di tutto.

“In laboratorio capisco di più”. La storia di Luis

Luis sta frequentando il secondo anno del corso per meccanici e proviene dalla Guinea-Bissau. È arrivato al CFP dopo una esperienza poco felice in un Istituto tecnico.

L'esperienza è buona; non sono qua da tanto, ho dovuto imparare subito la lingua e ho avuto diversi altri ostacoli. Adesso mi trovo bene e non trovo grandi difficoltà. Quello che mi piace di più di questa scuola è il modo di insegnare dei professori; alcuni professori spiegano bene e mi fanno capire tante cose. La scuola non è un granché come ambiente, non è proprio bella. La scuola dov'ero prima era più bella, ma là non mi trovavo bene perché i professori non mi capivano; io tentavo di fare del mio meglio, però loro dicevano che io facevo poco, mentre qua i professori capiscono lo sforzo e l'impegno che ci metto. Il professore che mi colpisce di più è il prof. D., di tecnologia meccanica, perché ha la pazienza di spiegarmi le cose in modo che le capisca, con parole semplici e facendomi degli esempi. Con lui mi trovo bene, ma anche con gli altri professori; non ho niente da dire contro di loro. Io, non per vantarmi, sono tranquillo, studio e ci metto impegno. Mi piacciono di meno alcune cose: ci sono anche dei professori che non spiegano; ce n'è uno di cui faccio fatica a seguire la materia, perché dà solo appunti, ci fa solo scrivere, non spiega. Ho provato anche a dirgli che non riuscivo a seguirlo e ha cambiato un po' il suo metodo e adesso spiega meglio. È di tecnologia elettrica, la teoria, perché abbiamo laboratorio elettrico e teoria. Ciò che mi aiuta di più a imparare è la pratica; quando vado in laboratorio, capisco di più, perché con la lingua ho qualche difficoltà e molte parole non riesco a capirle, mentre lì vedo la teoria messa in pratica e capisco meglio. L'esperienza che mi ha colpito di più è la macchina che abbiamo fatto; io non ho partecipato al pro-

getto e mi sono emozionato, perché è la mia scuola che ha fatto questo progetto e mi ha fatto venire voglia di farlo anche il prossimo anno. Mentre come professore mi ha colpito in positivo il prof di tecnologia meccanica. Se fossi io, un giorno, insegnante, sicuramente sarei più severo, perché alcuni dei miei insegnanti sono severi e secondo me questo aiuta, però aiuta anche essere paziente nello spiegare, comunque io sarei severo. Quando sono venuto qua, non avevo assolutamente l'aspirazione di fare il meccanico, volevo fare l'avvocato, andare all'università, ecco perché ero andato all'Istituto tecnico, poi però ho optato per questa scuola perché lì ero in classe con ragazzini piccoli, però adesso mi sono appassionato alla meccanica.

Le testimonianze raccolte documentano come il CFP possa essere un luogo di crescita, in cui i ragazzi possono imparare e guadagnare fiducia in se stessi e negli altri, spesso ricucendo un rapporto con la scuola che era stato dolorosamente interrotto e imparando a non arrendersi di fronte ai problemi.

Gli allievi, soprattutto quelli che vengono da altre esperienze scolastiche, dicono di trovare nel CFP una scuola su misura, che non chiede loro di adattarsi a uno stampo predefinito, ma sa adattarsi a loro, rispettare le loro peculiarità e far emergere i loro potenziali.

Ciò che fa avvertire la differenza, rispetto ad altre esperienze scolastiche, è innanzitutto lo stile relazionale caldo, amichevole e cordiale che si crea, in particolare tra allievi e docenti, e più in generale il clima di fiducia reciproca che si respira al CFP.

Al di là della spiegazione, chiara, ricca di esempi e ripetuta, o delle attività che i docenti realizzano o propongono (lo *scaffolding*, il *peer tutoring*, il lavoro sulle domande, la didattica laboratoriale, i compiti autentici ecc.), e che pure si intravedono nelle storie, gli allievi notano e apprezzano la disponibilità di molti dei loro docenti nei loro confronti, che va anche oltre gli orari di scuola, la loro pazienza nell'aiutarli a raggiungere mete sempre più sfidanti e nell'accompagnarli uno ad uno, su percorsi anche differenti (perché ciascuno è diverso dall'altro e ha i suoi tempi e i suoi stili di apprendimento), verso la conquista di una progressiva autonomia che metta a frutto i punti forza di ciascuno. Forse possiamo dire che è più una questione di atteggiamento di fondo, che di metodo o di tecnica didattica⁶, quella che è in gioco nell'esperienza di cui ci raccontano questi allievi.

A caratterizzare l'esperienza del CFP è poi l'apprendimento pratico, che passa attraverso il fare, lo sporcarsi le mani e il partecipare, assieme e con l'aiuto degli altri, a esperienze (ad esempio lo stage) e a progetti coinvolgenti, in contesti autentici, a contatto col Mondo del lavoro. Qui l'apprendimento non è percepito come fatica, ma è legato al gusto che mobilita energie e fa sì che

⁶ Lo stile dei docenti dei CFP è esplorato in particolare da Tacconi, 2011.

nasca quasi spontanea la voglia di fare bene e di lasciare traccia di sé in quello che si fa.

L'ascolto attento delle esperienze degli allievi, di cui abbiamo voluto dare qui un saggio, potrebbe essere attivato intenzionalmente nei CFP, magari con domande simili a quelle che abbiamo utilizzato qui per le interviste. Come abbiamo visto, proprio da loro ci possono infatti giungere spunti preziosi per interrogarci e indicazioni utili per migliorare le pratiche formative.

Riferimenti bibliografici

TACCONI G. - MEJIA GOMEZ G. (2010), *Raccontare la Formazione. Analisi delle pratiche nei Centri di Formazione Professionale dell'Associazione Ciofs/fp-Puglia*, PrintMe, Taranto.

TACCONI G. (2011), *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'Istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano.

TACCONI G. - MEJIA GOMEZ G. (2013), *Storie di vita riuscita. La formazione professionale iniziale vista con gli occhi degli ex-allievi*, CNOS-FAP, Roma.

Oltre il costruttivismo? Verso una progettazione didattica sensibile alle caratteristiche degli studenti e alle esigenze dei contenuti da apprendere, secondo un approccio costruttivista cognitivo

MICHELE PELLERÉY¹

Il contributo intende esaminare alcuni dei più significativi apporti di recenti ricerche realizzate nell'ambito della didattica, della scienza cognitiva e della filosofia della conoscenza. Tali apporti sollecitano una rilettura della complessità dei reali processi di apprendimento degli studenti e delle metodologie di insegnamento che li promuovono. Ne deriva un atteggiamento meno dogmatico e più aperto alla valorizzazione di una pluralità di metodi didattici nel progettare percorsi formativi, che intendono tener conto sia delle caratteristiche peculiari dei singoli studenti, sia della natura dei contenuti da apprendere; e ciò, valorizzando le istanze del costruttivismo cognitivo più consolidato.

1. Introduzione

Norberto Bottani in un suo recente volume² afferma che lo scontro tra pedagogisti e insegnanti, che fanno riferimento alle teorie costruttiviste, e coloro che vengono definiti, spesso in modo dispregiativo, come tradizionalisti “è reso più acuto dall'irruzione delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, ossia dalla diffusione di nuovi mezzi che possono servire per potenziare una corrente o l'altra”. Poco dopo afferma che: “Resta il fatto che nem-

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

² BOTTANI N., *Requiem per la scuola*, Bologna, Il Mulino, 2013, 140.

meno le pedagogie costruttiviste hanno migliorato le disuguaglianze scolastiche”³. Una serie di convegni recentemente organizzati in Italia sembra portare l’attenzione su quello che è stato definito il “post-costruttivismo”, cioè sulla presa di coscienza dei limiti di un costruttivismo inteso come un modo universale di organizzazione dei processi di apprendimento e di sviluppo della conoscenza⁴. Maurizio Lichtner in un articolo del 2013 mette in luce come, partendo dal pensiero di Vygotsky, si sia sviluppata un’interpretazione socioculturale dello sviluppo conoscitivo, che va oltre se non in contrasto con il suo pensiero, per la quale le attività e i discorsi che si svolgono intorno al soggetto, ovvero le pratiche sociali nelle quali egli è iscritto, siano causa diretta dell’acquisizione delle sue conoscenze e delle sue competenze. Una forma di determinismo sociale che non tiene conto di una possibile consapevolezza e mediazione del soggetto nel processo di interiorizzazione di quanto esperito. Si giunge così a non tener conto dei processi cognitivi individuali che stanno alla base sia della comprensione concettuale, sia dello sviluppo intellettuale⁵. Sembra dunque necessario fornire un quadro delle posizioni che si stanno delineando e cercare, se possibile, una forma di conciliazione integrativa, più che di contrapposizione settaria. In effetti gran parte delle varie teorie sviluppatesi negli ultimi cento anni a proposito dello sviluppo intellettuale e conoscitivo umano tenevano conto di situazioni e processi reali, letti e proposti però come spiegazioni universali, mentre in realtà coglievano solo alcuni aspetti specifici di situazioni e processi assai più complessi e certo difficili da cogliere nella loro totalità. Inoltre, ciò veniva fatto spesso sotto forma metaforica, cosa che rendeva ancor più accattivanti le differenti posizioni⁶.

2. La posizione di chi sostiene un approccio all’insegnamento in forma diretta ed esplicita

È stato pubblicato verso la metà del 2013 un volume curato da studiosi e formatori canadesi dal titolo “Insegnamento esplicito e riuscita degli allievi.

³ *Ibidem*, 141.

⁴ Di tali convegni o seminari di studio sono stati finora pubblicati i seguenti atti: CORBI E. - OLIVERIO S. (a cura di), *Realtà tra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*, Lecce, Pensa Multimedia Editore, 2013; CORBI E. - OLIVERIO S. (a cura di), *Oltre la Bildung postmoderna? La pedagogia tra istanze costruttiviste e orizzonti post-costruttivisti*, Lecce, Pensa Multimedia Editore, 2014.

⁵ LICHTNER M., Vygotsky e la teoria dell’attività nella ricerca educativa, in *Scuola democratica*, 2013, 1, 33-55.

⁶ In questa luce, a mio avviso, andrebbero lette e interpretate le varie teorie sull’apprendimento proposte nel corso dei decenni passati: dall’associazionismo, al comportamentismo, al cognitivismo, al costruzionismo, alle varie forme di costruttivismo.

La gestione degli apprendimenti⁷. Nella *Prefazione* del volume Barak Rosenshine riassume la tesi fondamentale sostenuta dall'opera. Egli richiama l'esito degli studi realizzati nel corso dei decenni passati sulla natura delle pratiche sviluppate in classe dagli insegnanti più efficaci. Egli poi si ricollega agli studi sull'architettura cognitiva per insistere sul fatto che l'insegnante deve dare un sostegno appropriato ai suoi studenti quando insegna un nuovo contenuto d'apprendimento, riducendo in seguito tale sostegno a mano a mano che essi progrediscono. Ciò si realizza: distribuendo la materia in passaggi successivi in modo da evitare ogni confusione; strutturando la lezione dandone prima un'idea generale o un piano; dando poi l'opportunità a ciascun allievo di esercitarsi in ciascun passaggio successivo in modo da favorire il trasferimento delle nuove conoscenze nella memoria a lungo termine; fornendo esercizi supplementari per consolidare e organizzare meglio quanto appreso al fine di facilitare gli apprendimenti successivi. Gli studenti sviluppano in seguito attraverso la pratica la nuova abilità finché tutti ne abbiano avuto un feedback valutativo, favorendo progressivamente il raggiungimento di una maggiore autonomia nel realizzarla.

Egli richiama quindi alcune strategie risultate valide e produttive nell'attività degli insegnanti efficaci. Questi avviano le loro lezioni richiamando brevemente gli apprendimenti precedenti; presentano la nuova materia per piccoli passi, seguiti da attività pratiche, all'inizio di tali pratiche guidano da vicino gli studenti; ragionano ad alta voce per evidenziare ciascuna tappa di un procedimento; esigono e ottengono una partecipazione attiva da parte di tutti; danno incombenze e spiegazioni chiare e dettagliate; pongono molte domande e verificano la comprensione degli studenti; mostrano esempi di problemi completamente risolti; domandano agli studenti di esplicitare la loro comprensione; verificavano le risposte di tutti; presentano numerosi esempi; riprendono alcune spiegazioni quando necessario; preparano gli studenti a sviluppare pratiche di lavoro autonomo e all'inizio li seguono in tale impegno.

⁷ GAUTHIER C. - BISSONNETTE S. - RICHARD M., *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck, 2013. L'espressione "insegnamento esplicito" è stata utilizzata da B. Rosenshine a partire dagli anni ottanta, cfr. a es. ROSENHINE B., Synthesis of research on explicit teaching, *Educational leadership*, 43(1986), 7, 60-69. La sua posizione è stata sviluppata sulla base di ricerche che tengono conto più dell'efficacia dei metodi di insegnamento che di una loro coerenza con una particolare teoria dell'apprendimento. Recentemente ha pubblicato in inglese una sintesi del suo pensiero sulla rivista americana *American Educator* che include una buona bibliografia: ROSENHINE B., Principles of instruction. Research-based strategies that all teachers should know, *American educator*, 2012, 1, 12-20. La denominazione può essere collegata ad altre espressioni come "insegnamento diretto". Si tratta di un approccio esplicito, strutturato, intensivo, che pone l'accento su una preparazione minuziosa delle lezioni, la cui efficacia è verificata e da cui trae indicazioni per una più valida attuazione. Cfr. www.nifdi.org.

La tesi fondamentale sostenuta dai fautori di un insegnamento esplicito e diretto può essere così riassunta: più uno studente è all'inizio di un nuovo contenuto d'apprendimento, più egli deve essere guidato da vicino nel comprenderne i concetti essenziali e nello svilupparne le abilità fondamentali attraverso una pratica sistematica controllata. A mano a mano che egli riesce ad acquisirne in maniera valida e significativa gli elementi fondamentali e a conservarli ben strutturati nella sua memoria a lungo termine, più diventa capace di approfondire l'argomento attraverso forme di ricerca personale e di gruppo e in sempre più accentuata autonomia.

3. Apprendere da un modello, il ruolo dell'apprendistato pratico e cognitivo

Nella tradizione pedagogica l'approccio proprio dell'insegnamento esplicito trova una modalità di procedere analoga, presente in particolare nell'ambito della Formazione Professionale, ma non solo: quella dell'apprendistato sia pratico, sia cognitivo. Una delle possibili schematizzazioni del processo di apprendistato è denominata *modeling*, o apprendere da modelli, valorizzando il meccanismo psicologico dell'esperienza vicaria⁸. Negli studi di tipo socio-cognitivo si indicano quattro livelli di progressiva acquisizione delle competenze attraverso le forme di apprendistato; non sempre occorre passare attraverso questi quattro livelli: essi indicano solo che la padronanza raggiunta in ognuno di essi facilita l'apprendimento successivo. Dal punto di vista dei risultati di apprendimento la storia della pedagogia ha messo in evidenza come l'apprendistato sia emerso nel tempo come una delle forme più efficaci di insegnamento. Oggi se ne rivaluta la validità non solo nel caso delle proposte legate ai contesti professionalmente segnati⁹, ma anche in quelli più tipicamente scolastici.

Il primo livello è fondamentalmente legato all'osservazione di un maestro o esperto, che induce a considerare gli elementi fondamentali che concorrono a formare la sua competenza. L'esperienza vicaria, attivata dalla presenza di un soggetto già competente, permette di osservare direttamente le modalità attra-

⁸ È un processo psicologico che si mette in moto quando una persona osserva, prestandovi attenzione, i comportamenti di altre persone e li interiorizza, nel senso che vive in terza persona le situazioni e le vicende di altri e tende a conservare queste esperienze nella propria memoria. Presentandosi una situazione analoga, quasi automaticamente si sente portata a comportarsi in maniera simile. Attraverso tale processo i soggetti interiorizzano modi di agire e di reagire, regole e forme di comportamento e di relazione, formando così un patrimonio di esperienza che una volta codificata internamente serve da guida all'azione.

⁹ Ad esempio negli studi legati alle cosiddette comunità di pratica.

verso le quali è possibile e utile attivare conoscenze e abilità già possedute per orchestrarle al fine di affrontare positivamente la situazione o il problema presente. La variante dell'apprendistato cognitivo implica un'adeguata manifestazione esterna di processi e strategie interne, normalmente messi in atto in maniera non evidente. Mediante tecniche di verbalizzazione, analoghe a quelle proprie del cosiddetto *thinking aloud* o della *réflexion parlée*, rispettivamente descritte da A. Newell e H.A. Simon e da E. Claparède nello studio delle strategie di soluzione di problemi, è possibile comunicare tali processi e strategie in maniera efficace. In tal modo si evidenziano alcune abilità strategiche e di alcuni processi cognitivi e affettivi e se ne favorisce l'interiorizzazione. In particolare, si possono citare: mettere a disposizione standard di valutazione delle prestazioni messe in atto; seguire orientamenti motivazionali congruenti; essere sensibili a valori di riferimento; persistere nell'attività nonostante elementi di disturbo sia cognitivo, sia emozionale; ecc.

La constatazione che l'esperienza vicaria non sia sufficiente per passare all'effettiva manifestazione autonoma della competenza, implica come sviluppo ulteriore la necessità di passare a prestazioni che cercano di imitare forme o stili d'azione, legati ad abilità che possono essere guidate e corrette socialmente. Si tratta del livello denominato dell'emulazione. Tuttavia, ben difficilmente il soggetto che apprende riesce a realizzare prestazioni che si avvicinano alla qualità generale di quelle del modello. Un miglioramento si può avere se la persona competente adotta un ruolo docente e offre guida, feedback e sostegno durante l'esercizio pratico. D'altra parte, il riuscire a emulare almeno in alcuni aspetti generali un modello ha effetto sullo stato di motivazione favorendo l'impegno ulteriore. Occorre segnalare come a questi due primi livelli la fonte di apprendimento delle abilità auto-regolatrici è esterna al soggetto che apprende. Negli ulteriori livelli di sviluppo di tali abilità, come vedremo subito, il riferimento diventa interno.

Il terzo livello si raggiunge quando si è in grado di sviluppare forme indipendenti d'abilità, esercitate però in contesti e condizioni strutturate. È il livello denominato dell'autocontrollo. Non basta, infatti, la presenza di un insegnante o di un modello, occorre una estesa e deliberata pratica personalmente esercitata: prestazioni che si svolgono in contesti organizzati affinché i soggetti si impegnino a migliorare e ad auto-osservarsi. Il soggetto competente non è più presente e il riferimento a standard di qualità è interno, si tratti di immagini o di verbalizzazioni. Il raggiungere livelli di qualità desiderati sostiene e alimenta la motivazione a impegnarsi.

Infine, si raggiunge il livello della competenza vera e propria quando il soggetto riesce ad adattare da solo le proprie prestazioni sulla base delle condizioni soggettive e ambientali varianti. Egli riesce a mutare le sue strategie in

maniera autonoma. La motivazione può fare riferimento a sentimenti di auto-efficacia. Non c'è più grande bisogno di auto-monitoraggio. D'altra parte, dal momento che le competenze dipendono anche dalle condizioni esterne, possono presentarsi nuove situazioni che evidenziano i limiti delle competenze già acquisite ed esigono nuovi apprendimenti.

4. L'apporto delle teorie cognitive per una riconsiderazione del costruttivismo

Nella critica alle metodologie didattiche che insistono su attività ispirate al costruttivismo e a metodi di ricerca ed esplorativi spesso si fa riferimento alla cosiddetta teoria del carico cognitivo. Tale teoria è stata sviluppata dalla fine degli Anni Ottanta del secolo passato da John Sweller¹⁰. Le basi scientifiche di riferimento risalgono agli inizi dell'introduzione del modello di elaborazione delle informazioni proprio della psicologia cognitiva. Nel 1956 era stato pubblicato lo studio fondamentale di G.A. Miller¹¹ che evidenziava i limiti della cosiddetta memoria a breve termine, o memoria di lavoro, sia dal punto di vista quantitativo, sia da quello temporale. Per capire e ricordare occorre attivare e coordinare processi cognitivi che integrano informazioni provenienti dall'esterno (memoria sensoriale) e informazioni e schemi interpretativi che provengono dall'interno (memoria a lungo termine o permanente). Ma la capacità elaborativa presenta non pochi limiti, per cui quando ciò che deve essere elaborato è troppo complesso, si può verificare un carico eccessivo della memoria di lavoro e la prestazione ne può soffrire anche drammaticamente, con riflessi anche sul piano emozionale. Il merito di Sweller è stato quello di promuovere uno studio sistematico delle correlazioni tra quanto proposto nelle attività istruttive e le esigenze di elaborazione cognitiva che ne derivano, evidenziando le condizioni sia soggettive, sia oggettive perché il soggetto possa acquisire le conoscenze e le abilità in maniera significativa, stabile e fruibile. La teoria del carico cognitivo tende a descrivere proprio tali condizioni di apprendimento.

Negli Anni Novanta del secolo passato, e in quelli successivi del nuovo secolo, molti studi sono stati realizzati per approfondire tale teoria e per considerarne le conseguenze sul piano progettuale delle attività didattiche. In particolare sono stati distinti tre tipi fondamentali di carico cognitivo. Il primo, ine-

¹⁰ SWELLER J., Cognitive load during problem solving: Effects on learning, *Cognitive science*, 12(1988), 2, 257-285.

¹¹ MILLER G.A., The magic number seven plus or minus two: some limits to our capacity to process informations, *Psychological review*, 62(1956), 2, 81-97.

liminabile, riguarda le esigenze di elaborazione cognitiva che certe conoscenze sia dichiarative, sia procedurali implicano. Si tratta del cosiddetto carico cognitivo *intrinseco* al contenuto da apprendere. Per intenderci, è ben differente la sfida alla comprensione e alla valorizzazione in problemi pratici di un procedimento aritmetico elementare, rispetto a questioni di analisi infinitesimale, che implicano un'adeguata padronanza dei concetti di funzione e di limite. Tuttavia, l'impegno cognitivo dipende anche dal soggetto, in quanto questi può possedere già le conoscenze e le competenze necessarie per affrontare compiti complessi. Ciò porta a due conseguenze valutative: la prima relativa alla complessità del contenuto; la seconda, allo stato di preparazione del soggetto.

L'analisi del cosiddetto carico cognitivo *estrinseco* è diretta a individuare le condizioni che possono alleggerire il carico cognitivo e che quindi non dipendono dalla complessità intrinseca del materiale da apprendere. Esse mirano a organizzare la presentazione dei contenuti da apprendere secondo progressioni che ne favoriscono l'assimilazione e verificare quali modalità di approccio siano più funzionali. Ad esempio si è trovato che vi è una maggiore facilità di acquisizione delle conoscenze e delle abilità, se si usano esempi sviluppati in maniera completa e adatta alla comprensione e al ricordo, rispetto a forme di esplorazione e scoperta, soprattutto se debolmente guidate da parte del docente; così l'uso di immagini può essere più utile di descrizioni solo verbali.

Si è anche proposto di considerare carichi cognitivi di tipo coerente (in inglese *germane*), nel senso che si tratta di impegni diretti allo sviluppo di schemi concettuali o operativi funzionali alla possibilità di affrontare questioni più complesse, in quanto la disponibilità di tali schemi nella memoria di lavoro riduce il carico di lavoro nella memoria a breve termine¹². Ciò porta a progettare forme adeguate di progressione sistematica nel proporre i vari contenuti in modo che ogni tappa raggiunta possa diventare la base per gli apprendimenti successivi.

Dalle ricerche sono derivate non poche indicazioni circa la validità, sul piano della pratica didattica, di alcune indicazioni operative, spesso considerate tradizionali e poco produttive sul piano formativo. Non solo, ma è emerso un certo ripensamento nei riguardi di prospettive considerate innovative. In particolare, tra il 2008 e il 2009 si è sviluppato negli Stati Uniti un ampio dibattito relativo a una diffusione un po' ingenua di metodologie riferibili all'approccio cosiddetto "costruttivista". Ciò ha portato a una pubblicazione che cercava di elaborare un bilancio delle ricerche sull'efficacia dei metodi cosiddetti di "insegnamento in-

¹² In questo contesto viene confermata la validità non solo dell'automazione di alcuni processi elementari, ma anche dello sviluppo di quelli che nella terminologia aristotelica sono definiti "abiti", cioè disposizioni stabili ad agire in maniera adatta alle diverse situazioni. Così si può parlare di abiti operativi, abiti di studio, abiti di lavoro.

diretto”, rispetto a quelli definiti come forme di “insegnamento diretto”¹³. John Sweller è intervenuto in tale contesto affermando: “Le procedure derivanti dalla teoria del carico cognitivo sottolineano il ruolo più efficace dell’insegnamento esplicito, rispetto a quelli basati su forme di apprendimento per scoperta oppure di tipo costruttivistico”. Egli ha osservato come i metodi didattici basati su forme di quest’ultimo tipo erano stati proposti prima di avere a disposizione i risultati degli studi sull’architettura della cognizione umana e sul suo funzionamento: quindi, non deve sorprendere se essi non hanno dato i risultati sperati quanto alla loro efficacia¹⁴. Sweller ha valorizzato alcuni studi che distinguono tra acquisizione di conoscenze e abilità in contesti informali, capacità che derivano da una lunga esperienza umana codificata anche nel proprio patrimonio genetico, come imparare a parlare e a comunicare oralmente in un lingua particolare, ma anche come risolvere problemi pratici della vita quotidiana, e acquisizioni relative a conoscenze e abilità sviluppate dall’uomo più recentemente e più artificiali, come leggere, scrivere testi in scrittura alfabetica e fare matematica astratta, ecc. Per questo ambito di sviluppo si ha bisogno di ambienti strutturati e di forme di insegnamento diretto e sistematico¹⁵. Ricorrere a metodi di natura esplorativa e di soluzione di problemi da una parte richiede tempo e notevole dose di creatività e di possibilità di gestione del carico cognitivo; dall’altra, occorre ricordare che non esistono metodi di problem solving generali che vadano bene in ogni caso, bensì metodi legati a specifici ambiti di conoscenza, che comunque richiedono notevoli basi informative adeguatamente organizzate¹⁶.

5. Le ricerche sull’efficacia dei vari metodi di insegnamento

Antonio Calvani ha pubblicato nel 2012 un volume che fa riferimento diretto alla ricerche sviluppate da John Hattie e pubblicate nel 2009¹⁷. Ulteriori

¹³ TOBIAS S. - DUFFY T.M. (Eds.), *Constructivist Instruction. Success of Failure?*, New York, Routledge, 2009.

¹⁴ SWELLER J., What Human Architecture Tells Us About Constructivism, in TOBIAS S. - DUFFY T.M. (Eds.), *Constructivist Instruction. Success of Failure?*, New York, Routledge, 2009, 127-143.

¹⁵ GEARY D., *The origin of mind: Evolution of brain, cognition, and general intelligence*, Washington, APA, 2005.

¹⁶ È interessante citare a questo proposito le più recenti indagini Ocse-Pisa (2012) sulla competenze dei quindicenni italiani. Questi manifestano non poche difficoltà sia nelle scienze, sia in matematica, ma se si tratta di problemi di natura pratica quotidiana non legati a conoscenze e abilità disciplinari essi si collocano a livelli assai più elevati.

¹⁷ CALVANI A., *Per un’istruzione evidenze-based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Trento, Erikson, 2012.

apporti di John Hattie si sono avuti negli anni successivi¹⁸. Calvani sottolinea come anche in questo caso possano emergere due fronti contrapposti: quello che intende basare le indicazioni metodologiche a partire dalle evidenze che sono state raccolte nel corso degli anni circa l'efficacia delle varie forme di insegnamento, "sul versante opposto vengono avanzate critiche soprattutto dai fautori dei metodi interazionisti e fenomenologici; la più ricorrente è quella che sottolinea i rischi di un nuovo rinascente neopositivismo, ispirato a una ingenua aspettativa che sia possibile formulare leggi generali in un campo che è sostanzialmente diverso da quello medico in quanto vi assumono un maggiore rilievo percezioni e aspettative personali"¹⁹. In particolare egli nota come "il costruttivismo rappresenta un orientamento epistemologico sviluppatosi verso la fine degli anni Ottanta in contrapposizione a una concezione astratta e generalizzata del funzionamento cognitivo, quale era stata esasperata dal cognitivismo [...]. Esso è nato ponendo al centro il concetto di conoscenza situata come complesso di saperi ancorati nella specificità della cultura e nelle attività e pratiche dell'allievo"²⁰.

Le ricerche sull'efficacia dei vari metodi di insegnamento hanno segnalato come molti degli approcci più sollecitati dai pedagogisti e diffusi negli ambienti innovatori non abbiano dato i risultati sperati. In particolare, le ricerche già ricordate di John Hattie (2009; 2012; 2014) hanno evidenziato la fragilità di alcuni di essi, come i metodi basati sulla ricerca autonoma condotta dagli allievi, l'apprendimento per problemi, ma anche lo stesso cooperative learning, quando questi metodi sono poco guidati e controllati dal docente; mentre l'insegnamento reciproco tra studenti, il feedback che riceve l'insegnante dagli allievi e quello che egli loro fornisce, la valutazione formativa, l'insegnamento diretto ed esplicito, che segue da vicino la comprensione dei concetti e la padronanza delle abilità, evidenziano una buona validità didattica. Particolarmente interessante nei suoi risultati è l'insegnamento esplicito di strategie di natura metacognitiva come il controllo della propria comprensione, a esempio attraverso il porsi opportune domande, oppure strategie di studio adattate ai vari ambiti di apprendimento. Tali indagini mettono in evidenza che le attività a finalità aperta, come le varie forme di apprendimento per scoperta, possono ren-

¹⁸ Le opere del neozelandese J. Hattie più note sono: HATTIE J., *Visible learning*, London, Routledge, 2009; HATTIE J., *Visible learning for teachers*, London, Routledge, 2012; HATTIE J. - YATES G.C.R., *Visible learning and the science of how we learn*, London, Routledge, 2014.

¹⁹ CALVANI A., o.c., 18.

²⁰ *Ibidem*, 40. L'autore considera l'interpretazione costruttivista alla quale faceva cenno anche M. Lichter, citato prima. Ormai non si può fare a meno di considerare una molteplicità di "costruttivismi": da quella radicale ispirato a J. Piaget e codificato da von Glaserfeld, a quello sociale ispirato più direttamente a Vygotsky, a quello considerato da Calvani, a un costruttivismo moderato, che tiene conto delle diverse critiche avanzate.

dere difficile indirizzare l'attenzione su ciò che ha importanza, dal momento che gli studenti amano esplorare dettagli, aspetti irrilevanti e molto specifici, mentre svolgono tali attività.

Tra i suggerimenti che derivano dalle indagini di Hattie i più significativi sono stati riassunti da lui stesso nel volume del 2012 e riesaminati in quello del 2014. L'insegnante deve puntare verso obiettivi chiari, condivisi dallo studente, mentre egli si prende cura della sua comprensione e del suo progresso, valutandone i vari passaggi e le difficoltà emergenti e intervenendo direttamente per favorire l'efficacia della sua azione e la solidità delle nuove acquisizioni. A questo fine egli dovrebbe usare metodologie che rispondano a queste finalità, in particolare associando spiegazioni orali a immagini, sollecitando l'intervento dei più pronti a favore dei più deboli (l'insegnamento reciproco, che evoca la zona di sviluppo potenziale di Vygotsky), adattando i suoi interventi alle esigenze che via via manifestano i singoli o il gruppo.

Queste e simili ricerche ripropongono con ancor maggior forza il ruolo centrale del docente non solo nel progettare l'impianto didattico ma, soprattutto, nel condurre la sua azione di insegnamento nel contesto delle lezioni. Un docente esperto dovrebbe saper individuare le forme principali attraverso le quali è possibile rappresentare ciò che insegna: valorizzando opportunamente quanto lo studente già possiede; collegandolo agli altri insegnamenti; graduando, ed eventualmente modificando, il suo procedere sulla base di quanto riescono effettivamente ad apprendere gli studenti. Per questo è necessario che egli curi l'effettivo impegno di ciascuno nel costruire attraverso i propri processi cognitivi l'impianto concettuale e operativo che egli propone. D'altra parte tutto ciò può aver luogo solo se si riesce a sviluppare un clima nella classe che sia favorevole a questa attività di apprendimento.

Hattie e Yates (2014) ricordano come spesso nella formazione degli insegnanti si insiste su un giudizio negativo nei riguardi della "trasmissione della conoscenza", affermando che si tratta di una nozione non valida, datata e che deve essere rimpiazzata dalla massima "Quello che ascolto lo dimentico, quello che faccio lo capisco", oppure da quella attribuita a Confucio: "Quando ascolto dimentico, quando vedo ricordo, quando faccio comprendo". Ma come abbiamo notato a proposito del carico cognitivo e, come noteremo evocando la distinzione proposta da Mayer tra didattica attiva e apprendimento attivo, non è automatico apprendere quando ci si muove fisicamente, ma non si lavora intellettualmente: il vero laboratorio d'apprendimento è quello che si svolge nella testa. Quando l'insegnamento esplicito è chiaro e il docente mette in luce i passaggi fondamentali e le variabili critiche di quanto espone, evidenzia i percorsi e gli schemi mentali che debbono essere utilizzati e l'appropriato vocabolario che deve essere padroneggiato, egli rende visibile ed esplicito quanto potrebbe

rimanere nascosto e implicito, impedendo un'adeguata comprensione e poi una valida valorizzazione di quanto compreso. Se lo studente, o anche il gruppo degli studenti, dovesse conquistare tutto ciò attraverso solo le risorse personali disponibili, come può raggiungere una conoscenza valida e completa? E se anche, date capacità eccezionali, potesse farlo, quanto tempo gli occorrerebbe e quanto di quel tempo andrebbe a scapito di quello necessario per gli altri apprendimenti?

6. La posizione filosofica ispirata al nuovo realismo

Negli ultimi anni il costruttivismo, soprattutto quello radicale, è stato sottoposto a nuove osservazioni critiche anche sul piano filosofico sulla base delle istanze del cosiddetto "nuovo realismo". Questo movimento teorico ha messo in luce alcune problematiche irrisolte della filosofia della conoscenza (epistemologia), quando questa tende a ignorare la cosiddetta "resistenza della realtà", cioè il doversi confrontare con l'esperienza diretta delle cose, degli eventi, delle istituzioni che tendono a limitare le nostre assunzioni interpretative. "Robusto, indipendente, ostinato, il mondo degli oggetti che ci circondano, ma anche dei soggetti con cui interagiamo, non si limita a dire no, a opporre resistenza come per dire «ci sono, sono qui». Con lo stesso gesto con cui resiste, ci offre l'accesso alla massima, e unica, positività a nostra disposizione, allo sfondo tutt'altro che amorfo, ma anzi ricco e strutturato, da cui prendono avvio la sensazione, l'immaginazione, il pensiero, il ricordo, l'attesa, il timore e la speranza. E soprattutto dispiega lo spazio delle possibilità..."²¹.

"Ribadire alcuni 'limiti' (in tutte le accezioni del termine) del costruttivismo non equivale a contestarlo *tout court*, con una mossa che sarebbe solo il rovescio di quello stigma affibbiato al 'realismo' da cui si è preso l'abbrivio. Senza disconoscerne i meriti, si tratta di smorzare le pretese del costruttivismo, di sorvegliarne gli scantonamenti, di 'limitarne' le oltranzes e le derive [...] in riferimento all'attività interpretativa e ad alcuni eccessi di decostruzionismo". "Si deve lavorarlo dall'interno, mantenendone alcune conquiste innegabili e rintuzzandone, però, le semplificazioni. Infatti, spesso le ipotesi costruttiviste sono tanto più 'viabili' ed efficaci quanto più vengono innervate di un elemento realista"²². In altre parole si critica la posizione del cosiddetto "costruttivismo ra-

²¹ FERRARIS M., *Realismo positivo*, Torino, Rosenberg & Seller, 2013, 9.

²² CORBI E. - OLIVERIO S., L'ostinazione dei fatti e l'invenzione del reale: la *koiné* costruttivista e le ragioni del realismo in pedagogia. In CORBI E. - OLIVERIO S. (a cura di), *Realtà tra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*, Lecce, Pensa, 2013, 11-29.

dicale”, per prospettare una visione più integrata in cui si ritrovi un rapporto valido e fecondo tra pensiero e percezione della realtà, dando a questa un ruolo decisivo soprattutto di fronte alle scelte di natura educativa.

Pier Giuseppe Rossi nota come nelle tendenze post-costruttiviste attuali si rivisitano le teorie aristoteliche relative all’acquisizione della conoscenza pratica con alcune modificazioni: “il fine dell’agire del soggetto non è più un riferimento esterno che determina l’azione, ma viene ricorsivamente ridefinito nell’azione stessa e in connessione con i mezzi; il soggetto non è autonomo, ma interno a una rete complessa; l’agire umano non è frutto di una decisione cognitiva, ma un fare complesso in cui l’uomo opera in modo olistico, con il suo corpo”²³. “In sintesi molte critiche al costruttivismo emerse nell’ultimo decennio sembrano focalizzarsi sostanzialmente sulle derive relativiste e sull’assenza di strumenti di validazione delle ipotesi”²⁴. “Il post-costruttivismo indica essenzialmente quattro percorsi: (1) l’interazione tra i processi di insegnamento e di apprendimento, (2) la centralità delle pratiche educative per la comprensione dei processi di insegnamento-apprendimento e per la formazione degli insegnanti, (3) la rivalutazione dei prodotti dopo la centralità dei processi, (4) la rivalutazione del ruolo del corpo nei processi di insegnamento-apprendimento”²⁵.

In realtà occorre riconoscere che buona parte della critica di natura filosofica, anche di tipo pedagogico, che anima le tendenze post-costruttiviste si concentra sulla critica delle proposte provenienti dal costruttivismo radicale, nella convinzione che non è possibile far prevalere l’elaborazione conoscitiva, l’epistemologia, ripetendo che “tutto è interpretazione”, sulla realtà, ignorandone il ruolo fondamentale come costante controllo della bontà e funzionalità delle proprie costruzioni conoscitive. In qualche modo si vuole riproporre come riferimento essenziale una dialettica, in questo caso sì costruttiva, tra oggettività ed epistemologia, tra realtà e conoscenza, tra esperienza delle cose, delle persone, delle istituzioni, degli eventi e loro descrizione, interpretazione e valutazione.

In ambito pedagogico si viene così sollecitando una posizione ragionevole, che riconosce nel dialogo educativo il ruolo fondamentale dell’altro, degli altri, del contesto, dell’ambiente culturale e sociale, di fronte a una pura deduzione di norme per l’azione derivanti da assunzioni teoriche e/o ideologiche²⁶.

²³ ROSSI P.G., Post-costruttivismo. L’attrito del reale, l’analisi pratica, le tecnologie. In CORBI E. - OLIVERIO S. (a cura di), *Realtà tra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*, Lecce, Pensa Multimedia Editore, 2013, 93-94.

²⁴ *Ibidem*, 96.

²⁵ *Ibidem*, 101.

²⁶ PELLERER M., La forza della realtà nell’agire educativo, *Educational Cultural and Psychological Studies*, 2014, in stampa.

7. La posizione propria di un costruttivismo moderato

Vari studiosi affermano che è corretto pensare al costruttivismo dal punto di vista del processo di apprendimento della singola persona. Infatti, ciascuno di noi costruisce le proprie conoscenze sulla base di quanto ha già acquisito in maniera significativa e stabile. Per chiarire meglio la distinzione tra la considerazione di una teoria dell'apprendimento di natura costruttivista, considerata corretta, e l'indicazione che nel processo istruttivo ci si debba sempre muovere con procedure pratiche di natura costruttivista, posizione quest'ultima vista come errata, Richard Mayer²⁷ ha descritto quattro possibili situazioni di apprendimento. In primo luogo viene considerato un *apprendimento attivo* nel quale lo studente si impegna in un'attività cognitiva, a esempio selezionando informazioni rilevanti, integrando le nuove conoscenze con quelle già possedute e organizzando in maniera coerente quanto acquisito. Un *apprendimento passivo* si ha quando tale attività non ha luogo e si ha solo una forma di semplice recezione di quanto proposto e ciò rimane non integrato nella struttura conoscitiva, quindi non compreso e non ricordato. Una *didattica attiva* si ha quando gli studenti sono coinvolti in un'attività pratica, come ricerca di informazioni, di soluzioni a un problema, o discussione in gruppo. Una *didattica passiva* è attuata quando non si sollecita un'attività pratico-operativa.

Un vero apprendimento si ha quando si verifica un cambiamento sufficientemente permanente nel quadro di conoscenze dello studente. La teoria costruttivista dell'apprendimento sottolinea il fatto che lo studente per apprendere deve impegnarsi personalmente nel rappresentare nella sua memoria di lavoro le nuove conoscenze mettendo in atto appropriati processi cognitivi. E ciò è coerente con molte ricerche, anche di natura empirica. La questione però si pone quando si intende trasporre tale teoria, che riguarda i processi cognitivi, a una metodologia didattica che metta in moto soprattutto i comportamenti esterni degli studenti. A un'attività esterna di questo tipo non corrisponde necessariamente un congruente e funzionale processo interno di costruzione concettuale. Ciò è dimostrato da numerose ricerche che l'Autore cita distesamente. Per contrasto non poche ricerche hanno messo in evidenza la possibilità di coinvolgere un apprendimento attivo, che mette in moto appropriati processi cognitivi, attraverso forme di insegnamento che esternamente appaiono passive. L'Autore non lo cita, ma è immediato evocare il concetto di apprendimento significativo per ricezione di D.P. Ausubel e le condizioni da lui indicate perché

²⁷ MAYER R., Constructivism as a Theory of learning Versus Constructivism as a Prescription for Instruction, in TOBIAS S. - DUFFY T.M. (Eds.), *Constructivist Instruction. Success of Failure?*, New York, Routledge, 2009, 184-200.

ciò avvenga. Mayer elenca anche alcuni principi di riferimento, derivati dalle ricerche in merito, che facilitano l'attivazione di processi di apprendimento attivo in contesti di didattica cosiddetta passiva²⁸.

A mio avviso una rilettura positiva del costruttivismo deve tener conto sia delle istanze provenienti dal cognitivismo, e valorizzare quindi i processi individuali che permettono di conoscere, comprendere, organizzare, conservare e valorizzare fatti, concetti, teorie e procedimenti e valori, sia di quelle che mettono in luce l'apporto fondamentale dell'interazione tra discente e docente e tra discente e compagni, secondo una teoria conversazionale dell'attività scolastica e formativa. Da una parte, infatti, è necessaria la presenza di un educatore, di un insegnante che guidi, sostenga e corregga efficacemente lo studente, dall'altra il processo di apprendimento implica un ruolo attivo e costruttivo dello studente stesso. Probabilmente la soluzione prospettata a suo tempo da D.P. Ausubel sul versante cognitivo è ancora valida e feconda.

Allora egli scriveva: "il fattore di gran lunga più importante nell'influenzare l'apprendimento è ciò che l'alunno conosce già. Verifichiamo quindi le sue conoscenze preesistenti e istruiamolo di conseguenza" (Ausubel, 1969, 4). Lo stesso Ausubel insisteva nel dire che un apprendimento significativo comporta spesso una trasformazione attiva e dinamica della struttura conoscitiva. Almeno una parte di essa, infatti, deve subire una riorganizzazione, che consenta al nuovo concetto o al nuovo procedimento di inserirsi in maniera ben collegata e connessa con il restante della conoscenza.

8. Un approfondimento dell'impostazione di Ausubel

Il percorso sopra ricordato esige, secondo D.P. Ausubel, da una parte un processo di differenziazione, dall'altra uno di integrazione. Il processo di differenziazione può essere visto anche come processo di messa in crisi o di destabilizzazione della struttura conoscitiva dell'alunno. Quest'ultima, infatti, possiede una certa sua stabilità dovuta o alla bontà della sua organizzazione interna e al grado di coerenza raggiunto ovvero alla sua validità esterna, in quanto si dimostra capace di interpretare giudicare ed intervenire in maniera conveniente nella realtà ambientale. La presenza di un elemento perturbatore, sia esso costituito dalla presa di coscienza di lacune e incongruenze interne, ovvero dalla constatazione dell'insufficienza o erroneità nella sua utilizzazione verso l'esterno produce un effetto di disagio o di dissonanza, cosa che è all'o-

²⁸ Si possono citare a esempio i principi: di coerenza per escludere materiali estranei; di sottolineatura delle cose essenziali; di contiguità spaziale e temporale tra testi scritti e immagini; ecc. (*Ibidem*, 193-4).

rigine di ciò che in psicologia viene definito “situazione problematica”. Questa situazione problematica produce da una parte una spinta motivazionale verso il suo superamento, dall’altra attiva tutta una serie di condotte intellettuali atte a produrre una nuova strutturazione della conoscenza. Una situazione problematica diventa problema quando sono chiaramente definiti l’oggetto e il settore che sono all’origine dello stato di disagio e viene espresso in maniera altrettanto precisa l’obiettivo da raggiungere attraverso il lavoro intellettuale messo in moto. In altre parole, diventa evidente quando si può affermare di aver risolto il problema e superata la situazione problematica.

Il processo di integrazione consiste poi nella constatazione e verifica della raggiunta soluzione del problema e nella ricomposizione della struttura conoscitiva in un nuovo stato stabile e ben organizzato nel quale la soluzione del problema viene incorporata solidamente. Il lettore anche in questo caso potrebbe erroneamente credere che per giungere a una conoscenza significativa occorra superare tale stato problematico da soli, lavorando in modo autonomo, o al più mediante una ricerca di gruppo. In realtà, se si è creato uno stato problematico, si è creato anche un bisogno di sapere, di conquistare, si è prodotta una domanda. Anche una comunicazione più o meno diretta della soluzione o della conoscenza che consente di superare tale situazione realizza allora un apprendimento significativo. Anzi, occorre dire che gran parte dell’apprendimento scolastico, soprattutto nelle classi più avanzate, avviene proprio per queste strade, cioè attraverso la comunicazione diretta fatta o dall’insegnante o da un libro di testo.

Quanto sopra richiamato oggi potrebbe essere così tradotto. L’autore dell’apprendimento è lo studente. L’insegnante crea le condizioni nelle quali egli possa e voglia far proprio quanto da lui proposto. Quindi la metafora della costruzione della conoscenza ha un suo valore se si riferisce all’attività dello studente o più in generale del soggetto che apprende: egli è l’attivo costruttore del suo sapere e del suo saper fare. La metafora però deve essere considerata in tutte le sue componenti. Un processo costruttivo che voglia essere valido e fecondo implica che chi lo mette in pratica abbia a disposizione un progetto chiaro e puntuale nelle sue varie componenti, sintetizzabili nelle questioni: perché e come. Ma è ben difficile che nel caso dell’apprendimento di nuove conoscenze il progettista e il capocantiere possa essere lo studente²⁹. L’apporto di *scaffolding* si gioca dunque a due livelli: quello degli obiettivi da raggiungere e quello della guida e del sostegno nel processo. Questo processo deve essere poi pianificato con cura, soprattutto se ci si avventura in ambiti conoscitivi impe-

²⁹ Già Platone nel suo celebre paradosso dell’apprendimento lo aveva messo in luce: non si può cercare qualcosa se non se ne conosce l’esistenza e, da altra parte, se già lo si conosce è inutile cercare.

gnativi e un po' complessi, magari avendo a che fare con soggetti che manifestano lentezza e difficoltà nell'apprendere.

In questo contesto entra in gioco anche la polemica spesso evocata contro la "lezione frontale". A questo proposito Pietro Boscolo scrive: "La lezione frontale ha indubbe potenzialità per la costruzione dell'apprendimento: attraverso essa si propone un tema o un argomento e se ne sottolinea il rapporto con apprendimenti precedenti e l'importanza e utilità per gli apprendimenti successivi." Subito dopo però avverte che questa non è e non deve essere l'unica forma di insegnamento: "Tuttavia – conta sottolineare – la lezione frontale dovrebbe rappresentare un momento della didattica della classe, da affiancare ad altri in cui gli studenti hanno l'opportunità di condividere con l'insegnante la costruzione stessa dell'apprendimento"³⁰. L'osservazione di Boscolo si presta a essere estesa per considerare le varie forme e modalità di insegnamento come risorse didattiche in mano al docente per impostare le sue lezioni in maniera valida ed efficace, diventando così un co-costruttore delle conoscenze e delle competenze dei singoli, come del gruppo nel suo insieme, svolgendo in tale impresa un ruolo decisivo e insostituibile.

9. Per un quadro di riferimento operativo

In questo quadro di ripensamenti quale orientamento operativo assumere? Sono sempre più numerose, infatti, le pubblicazioni che mettono a confronto le assunzioni di natura costruttivista nell'ambito educativo con quelle più attente ai risultati di apprendimento che effettivamente si riescono a ottenere, soprattutto con la generalità degli studenti e non solo con i più svegli. A. Calvani e A. Fini, ad esempio, affermano: "... l'impiego delle tecnologie sotto l'égida di questo orientamento, sono oggi sottoposti a una revisione critica. [...] Dietro ai modelli di taglio costruttivistico che riducono la guida istruttiva ampliando lo spazio decisionale consentito all'allievo, si annida un pregiudizio, una sorta di proiezione egocentrica che fa sì che si attribuiscono all'allievo capacità che sono proprie dell'adulto esperto"³¹. Come precedentemente chiarito l'approccio costruttivista ha una sua chiara denotazione positiva quando si riferisce ai processi di apprendimento interni al soggetto, mentre non appare sempre adeguato quando insiste su forme organizzative esterne degli stessi processi: spesso, infatti, all'attivismo esterno non corrisponde l'attività interna del soggetto. Come già osservato, l'appoggiarsi sulla tradizione vygotskiana senza tener conto dell'attività interna del soggetto è un segno di infedeltà alle sue idee: quasi che

³⁰ BOSCOLO P., Costruire l'apprendimento, *Rivista dell'istruzione*, XXIX(2013), 1, 14.

automaticamente e in maniera deterministica quanto sollecitato dall'esterno si traduca in processi interni. A me sembra utile fornire una specie di bussola di orientamento alla progettazione di attività didattiche tenendo conto di una osservazione di D. Jonassen³². Egli insisteva sul fatto che non tutti i contenuti e gli obiettivi d'apprendimento sono uguali e di conseguenza anche i processi di apprendimento e di insegnamento debbono articolarsi. Ciò porta a valorizzare quanto E. Eisner nel 1985 aveva indicato come aree di progettazione didattica di natura differente, che implicano anche la considerazione di obiettivi di apprendimento diversificati e metodi didattici congruenti³³.

La prima area concerne concetti e abilità che nella scolarità primaria e secondaria sono considerati come fondamentali e irrinunciabili; non solo, essi si presentano come strumentali rispetto ad altri apprendimenti e sono caratterizzati, o caratterizzabili, da una organizzazione sequenziale interna. Cioè si tratta di conoscenze e competenze che costituiscono come il nucleo centrale dell'apprendimento scolastico con il quale dobbiamo a tutti i costi confrontarci e che si presentano come altamente concatenate tra loro. La seconda area riguarda un insieme di aperture culturali e di competenze che non si presentano così strutturate e sequenziali, ma costituiscono una base conoscitiva fondamentale per collocare i giovani nel contesto culturale del proprio Paese e più in generale dell'Europa e del mondo intero. Questi apporti allargano, approfondiscono e danno senso alla prima area, costituendo spesso come il campo nel quale esercitarne le abilità fondamentali e nel quale usarne i concetti. La terza area è costituita da attività di arricchimento di natura più espressiva: ambiti di lavoro che offrono spazi di libera esplorazione, di gioia di esprimersi, di manifestazione spontanea dei propri sentimenti e dei propri interessi, di partecipazione a progetti vissuti come propri o di iniziative personali. Spesso una stessa disciplina può essere presente in tutte e tre le aree e, a seconda delle sue componenti, esige metodologie didattiche e processi di apprendimento coerenti.

³¹ CALVANI A. - FINI A., Criticità e guideline per l'innovazione tecnologica. In CALVANI A. et alii, *Valutare la competenza digitale*, Trento, Erickson, 2011, 30. In questo stesso contributo sono citati vari Autori che tendono a demitizzare alcuni assunti assai diffusi, tra cui il mito dell'apprendimento autentico. Infatti, nonostante i numerosi tentativi, i compiti ancorati a un contesto realistico hanno sinora portato a scarsi apprendimenti. Anche le posizioni che suggeriscono un guida minima da parte del docente nel corso dell'ultimo cinquanta anni non hanno avuto conferme adeguate.

³² JONASSEN D., Reconciling a human cognitive architecture, in TOBIAS S. - DUFFY T.M. (Eds.), *Constructivist Instruction. Success of Failure?*, New York, Routledge, 2009, 13-33. Probabilmente questo è stato uno dei suoi ultimi interventi, essendo venuto prematuramente a mancare dopo due anni di malattia il 2 dicembre 2012.

³³ EISNER E., *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*, New York, MacMillan, 1985. La proposta di Eisner era stata valorizzata da PELLERAY M., *Progettazione didattica*, Torino, SEI, 1994², 60-63.

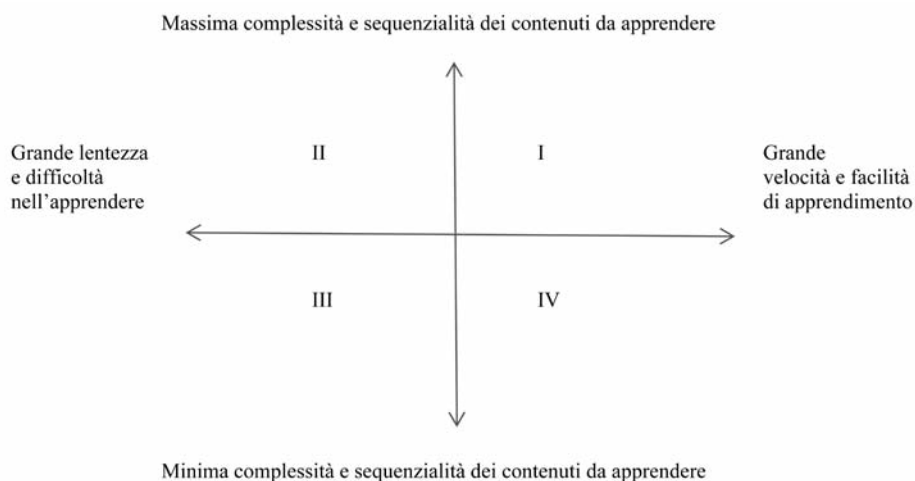
Inoltre, occorre tener conto della diversità dei processi cognitivi quali possono essere messi in atto da parte dei singoli studenti. Alcuni manifestano notevoli lentezze e difficoltà di elaborazione e organizzazione mentale, mentre altri sono più rapidi e capaci non solo di capire, ma anche di collegare le nuove conoscenze con quelle già possedute. Nell'attività di apprendimento, poi, alcuni sono più pronti a collaborare con gli altri, mentre altri sono più restii a lavorare in maniera cooperativa. Certo, in quest'ultimo caso occorre favorire la disponibilità a lavorare in gruppo, ma ai fini dei risultati da ottenere nell'immediato occorre tener conto dello stato di preparazione già raggiunto da ciascuno, non solo sul piano delle conoscenze e delle abilità già fatte proprie.

Da queste osservazioni deriva la possibilità di costruire un riferimento a due assi (cfr. Fig. n. 1). Il primo asse riguarda le esigenze del contenuto da apprendere, facendo però riferimento a quanto già acquisito o meno stabilmente da parte degli studenti come base portante per una sua acquisizione, cioè alla disponibilità o meno di conoscenze di appoggio o di ancoraggio al fine di coglierne gli elementi essenziali. Il secondo asse concerne le caratteristiche degli studenti dal punto di vista della loro capacità di attivare e gestire i processi di apprendimento necessari per padroneggiare i contenuti proposti in maniera più o meno lenta e difficoltosa oppure veloce e agevole. Gli assi debbono quindi essere considerati come graduati da un minimo a un massimo. Normalmente gran parte degli studenti possono essere collocati dal punto di vista della facilità e velocità nell'apprendere in posizioni intermedie. La stessa cosa non sempre è vera per i contenuti. Come sopra si è cercato di chiarire, alcuni permettono forme più esplorative e quindi modalità di insegnamento meno dirette, esplicite e strutturate; altri esigono una organizzazione sequenziale più attenta e interventi didattici più espliciti, diretti e progressivi.

Nel primo quadrante, in alto a destra, si potrà procedere secondo quanto suggerito da Rosenshine, ma dando progressivamente maggiore autonomia e responsabilità ai singoli e favorendo forme di collaborazione per approfondire e applicare quanto acquisito. Mentre in alto a sinistra, nel secondo quadrante, occorrerà seguire più da vicino e sistematicamente i singoli studenti, sostenendoli, correggendoli e adattando frequentemente quanto proposto al livello di acquisizione raggiunto. Molte delle abilità che si ritengono essenziali per soggetti con disturbi specifici di apprendimento possono essere considerate come riferimento al limite per questo quadrante. I due quadranti inferiori permettono una minore strutturazione del percorso e una meno diretta ed esplicita azione didattica, inserendo attività di ricerca, di produzione collettiva, di lavoro di gruppo, ecc. Ma se ciò può essere un canone di riferimento per i soggetti più veloci e pronti nell'apprendere, per gli altri spesso si tratterà solo di attività occasionali, miranti più che ad apprendimenti disciplinari, allo sviluppo di dimensioni educative più generali.

È facile collocare in questo quadro di riferimento anche le pratiche formative che si ispirano alle varie forme di apprendistato, sia quando il più esperto deve intervenire più da vicino e con più sistematicità nel guidare, correggere e sostenere l'apprendista nel suo apprendimento, sia quando può progressivamente seguirlo più da lontano e occasionalmente.

Figura 1 - Quadro di riferimento progettuale



10. Conclusione

Da queste brevi osservazioni viene rafforzata l'importanza di una delle competenze fondamentali dei docenti: quella di progettatore di percorsi di apprendimento che mediano tra le esigenze poste da un'acquisizione significativa, stabile, fruibile di conoscenze e abilità disciplinari e interdisciplinari e le caratteristiche peculiari degli studenti con cui deve interagire. Uno studio di Diana Laurillard³⁴ ha messo bene in luce l'importanza strategica di tale competenza, in particolare oggi, a causa delle esigenze poste da una integrazione valida ed efficace della tecnologie informatiche, soprattutto di natura mobile (tablet e

³⁴ LAURILLARD D., *Teaching as a design science*, London, Routledge, 2012. La Laurillard ricorda come anche nell'ambito della ricerca didattica occorra tener conto della complessità e fluidità delle situazioni concrete e la necessità di considerare metodologie di indagine che ne tengano conto. A questo proposito si può leggere: PELLERREY M., Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: La Ricerca basata su progetti (Design-Based Research), *Orientamenti pedagogici*, 52(2005), 5, 721-737.

smartphone). In questa attività progettuale occorre adottare una maniera di procedere che si ispira a quella che studi recenti definiscono “ragionevole” e che da alcuni viene riletta nella prospettiva della saggezza pratica quale fu già definita da Aristotele. La distinzione tra ragione e ragionevolezza è stata sollecitata da J. Rawls per evidenziare come l’impatto delle proprie ragioni ideali con la realtà delle ragioni degli altri e le situazioni di fatto implica la ricerca di mediazioni operative che raggiungano il massimo possibile di consenso e di efficacia. Nel caso dei processi didattici da mettere in atto ci si trova a dover mediare tra teorie dell’apprendimento provenienti da studi di natura cognitiva o socio-cognitiva, teorie dello sviluppo della conoscenza di natura epistemologica e situazioni reali che spesso resistono a ogni forma di deduzionismo e sollecitano un’attività di riflessione progettuale, o anche di continua riprogettazione. Accettare i condizionamenti che provengono dalla realtà non è sempre agevole, né gratificante. Ma è anche deleterio rimanere prigionieri di situazioni difficili, che vengono considerate senza speranza. In questo complesso bilanciamento tra idealità e realtà si evidenzia la qualità personale di chi ha sviluppato la capacità di prendere decisioni prudenti e responsabili attraverso un duraturo esercizio³⁵.

³⁵ PELLERREY M., La forza della realtà nell’agire educativo, *Cultural, Educational and Psychological Studies*, 2014, in stampa.

Proposte di intervento in classe per la promozione delle risorse individuali e di gruppo.

Il caso del progetto Olympia nella Formazione Professionale iniziale di lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano

GIORGIO MEROLA e LUIGI NEVOLA¹

Il presente contributo nasce dal desiderio di condividere alcune esperienze positive maturate nel contesto dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) della Provincia Autonoma di Bolzano, che possono essere inquadrare nell'ambito del coaching scolastico. L'esperienza che qui viene presentata (e quelle che saranno presentate nei prossimi numeri della rivista) rappresenta un primo step in vista della realizzazione di un modello di intervento per la promozione delle competenze trasversali individuali e del gruppo classe.

Introduzione

Sempre di più si avverte la necessità di rileggere gli obiettivi dei percorsi scolastici e formativi in termini di competenze (Pellerey, 2010), intese come “capacità di mobilitare (attivare) e orchestrare (combinare) le risorse interne possedute e quelle esterne disponibili per far fronte a una classe o tipologia di situazioni sfidanti, in maniera valida e produttiva”.

Le situazioni sfidanti che tuttora la scuola pone agli studenti si limitano però a sollecitare quelle competenze linguistiche, matematiche e logiche che permettono di essere bravi studenti e non le competenze trasversali, necessarie per inserirsi nel mondo del lavoro e per diventare validi cittadini. Già Neuweg

¹ Centro di Formazione Professionale per il Commercio il Turismo e i Servizi “Luigi Einaudi” di Bolzano.

(2002) ha messo in evidenza il rischio che, sulla base del loro saper dire, ad alcuni allievi si riconosca un saper fare che in realtà non possiedono e ad altri, sulla base della loro incapacità di dire ciò che sanno, non venga riconosciuto un saper fare che invece possiedono. Allo stesso modo, si corre il rischio che studenti brillanti, per quel che riguarda il rendimento scolastico, ma poco abituati a mettersi in gioco in altri contesti, si accorgano troppo tardi della necessità di sviluppare competenze emotive, relazionali e di *problem solving* per inserirsi nel mondo lavorativo e per affrontare le sfide della vita. Il valore di queste competenze è riconosciuto a livello mondiale grazie all'impulso dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), che ha dato vita a numerosi progetti finalizzati alla promozione delle cosiddette *Life Skills* che costituiscono appunto una "gamma di abilità cognitive, emotive e relazionali di base, che consentono alle persone di operare con competenza sia sul piano personale che sociale" (Bertini et al., 2003). Da diversi anni è stato altresì sostenuto il ruolo che le competenze meta cognitive rivestono nella qualità dell'apprendimento dei ragazzi e sono stati realizzati strumenti di intervento finalizzati alla promozione di tali competenze (cfr. per es. Cornoldi, 1991; De Beni & Moè, 2000). Tuttavia le esperienze di applicazione di questi strumenti nella scuola consistono prevalentemente in progetti di consulenza costruiti ad hoc e non si è assistito per ora alla diffusione di un modello di didattica metacognitiva che dedichi il tempo necessario alla promozione di competenze socio-cognitive legate ad autoefficacia, motivazione intrinseca, approccio strategico allo studio, capacità organizzative, resilienza, ecc.

Nell'ambito dell'IeFP, risultano ancora più importanti l'insegnamento per competenze, la spendibilità pratica degli apprendimenti, l'esperienza sul campo, le attività laboratoriali e di stage. Sicuramente, anche il curriculum formativo tende a privilegiare l'acquisizione di un saper fare. D'altra parte si pone il problema di come rendere discipline come la storia, l'italiano o la matematica il più possibile collegate alle aree professionalizzanti e utili rispetto al futuro lavorativo degli alunni. Questo vuol dire che l'IeFP, in misura maggiore rispetto alla Scuola, si pone l'obiettivo di promuovere "il saper fare" oltre che il "sapere".

Ciò che sembra spesso mancare in entrambi i contesti è invece un'attenzione al saper essere degli alunni. Riteniamo che nella Scuola e nell'IeFP siano ancora troppo poche le occasioni in cui gli insegnanti riescono a vedere i propri alunni in contesti extrascolastici, impegnati in attività per loro realmente significative in cui possano esprimersi al meglio. Occasioni di questo tipo, dove gli allievi riescono ad esprimere i propri talenti, le proprie risorse e le proprie competenze trasversali, potrebbero ampliare il punto di vista attraverso il quale un insegnante tende a valutarli e mettere in discussione eventuali pregiudizi o semplificazioni dovute a relazioni insegnante-alunno che si limitano alle situazioni d'aula.

L'esperienza che ci accingiamo a raccontare nasce in un contesto di IeFP, come quello della Provincia Autonoma di Bolzano, che pone molta enfasi sulla promozione del saper essere degli allievi e prevede un monitoraggio sistematico delle attività extrascolastiche in cui sono impegnati, svolto anche da esperti, come nel caso del progetto Olympia, che prevede l'osservazione degli allenamenti e delle competizioni degli atleti-studenti da parte di un'équipe di psicologi dello Sport. Nei paragrafi successivi verranno riportati alcuni dettagli riguardo a questo percorso formativo.

■ Cornice metodologica

L'articolo che proponiamo privilegia gli spunti operativi che possono sostenere ed ispirare l'agire professionale degli insegnanti, fornendo esempi pratici di interventi portati a termine con successo. La scelta di questo approccio nasce dalla condivisione da parte degli autori di quanto sostiene Tacconi (2011) riguardo al fatto che il "sapere pratico" degli insegnanti non sia per nulla inferiore al sapere teorico: "Si tratta di un sapere vivo, ricco e prezioso, che spesso però rimane 'non saputo', incarnato com'è nei gesti e nelle azioni, nei corpi e nei contesti". Gli autori del presente articolo si pongono dunque nella doppia veste di ricercatori e "pratici" impegnati nel narrare principalmente situazioni ed episodi. Prendendo ancora a prestito la cornice epistemologica suggerita da Tacconi, ci sentiamo di affermare che il nostro lavoro vuole essere coerente innanzitutto col *principio di solidarietà* (Rorty, 1994) prima che con quello di *oggettività*, che spesso rappresenta una meta illusoria e fuorviante. In altri termini, la nostra aspirazione è di mettere in primo piano le persone reali, proponendo un percorso che possa concretizzarsi in orizzonti operativi e servizi utili per le persone. Questa scelta non viene compiuta a scapito della scientificità del lavoro, che, invece, si muove su coordinate metodologiche ben precise. L'intero percorso è stato strutturato coerentemente con quanto insegnano i contributi teorici della *Social Cognition* (Bandura, 2000) riguardo a costrutti e dimensioni psicologiche come *autoefficacia*, *resilienza*, *ottimismo*, *motivazione: apprendimento osservativo e automodeling*, *ristrutturazione cognitiva*, *modello triadico Ambiente-Persona-Comportamento*; sono tecniche e presupposti teorici che hanno guidato le nostre azioni formative e che non abbiamo utilizzato a priori e in modo preconstituito, ma, in modo flessibile, come strumenti attivabili sulla base delle esigenze che emergevano nel vivo delle dinamiche d'aula che si sviluppavano nei nostri gruppi durante le attività. Le riflessioni che emergeranno a conclusione dell'esposizione di specifiche esperienze sul campo, saranno il frutto di analisi di tipo qualitativo.

In una ricerca di questo tipo, diventa fondamentale prendere in considerazione il modo in cui gli stessi partecipanti, non più ridotti a semplici “soggetti sperimentali”, interpretano gli eventi oggetto della ricerca e il contesto in cui si muovono. La ricerca qualitativa, infatti, non è interessata a raccogliere dati su quelle che vengono definite opinioni di superficie, come avviene nella *Survey Research* (Merriam, 2002, p. 19), ma assume come oggetto di indagine i significati che le persone attribuiscono alla loro esperienza e ha come obiettivo di pervenire ad una comprensione quanto più adeguata possibile del punto di vista dei partecipanti (Merriam, 2002, p. 6).

I partecipanti della nostra ricerca-azione, sono in primo luogo gli alunni delle classi a cui abbiamo destinato gli interventi. È con loro infatti che abbiamo svolto un lavoro metacognitivo sui percorsi di apprendimento che si sono sviluppati anche nel corso delle stesse attività che abbiamo proposto loro.

Per valutare la ricaduta dei nostri interventi, più che proporre questionari a scelta multipla da cui sarebbero derivati dati facilmente ordinabili in categorie predeterminate, abbiamo privilegiato un’attenzione al processo, stimolando i ragazzi a impegnarsi in attività sfidanti, ad agganciarle alle proprie esperienze scolastiche e lavorative, a generalizzare ad altri contesti gli apprendimenti conseguiti nelle attività esperienziali, invitandoli ad assumere un *atteggiamento riflessivo* durante l’azione stessa (Shon, 2006). I nostri dati derivano proprio da questi momenti di riflessione che hanno accompagnato le diverse fasi di questo lavoro esperienziale e dell’intero percorso formativo.

L'intervento

I progetti formativi rivolti alle classi del CFP, nascono sempre come risposta concreta alle esigenze rilevate dal tutor e dai colleghi del consiglio di classe e danno luogo ad interventi che aiutano gli allievi a migliorare le proprie abilità sociali e a sviluppare un atteggiamento di collaborazione, tra loro e con gli insegnanti, a partire dal consolidamento del senso di appartenenza al gruppo e dalla conoscenza reciproca. Al fine di progettare un intervento efficace rispetto agli obiettivi, la procedura prevede una riunione dello staff in cui il tutor presenta i profili individuali dei singoli allievi, mettendo in luce gli aspetti di maggior rilevanza per stabilire i criteri di assegnazione di ruoli e compiti per le attività programmate, considerando le reazioni individuali e le dinamiche di gruppo che si potrebbero sviluppare in fase di realizzazione. Mettiamo qui di seguito in evidenza lo schema generale di uno degli interventi di coaching scolastico sperimentato nell’anno formativo 2011/2012.

Gli interventi vengono progettati per rispondere ai bisogni che emergono dai

feedback dei docenti del Consiglio di classe e da quanto raccolto attraverso i colloqui individuali con gli studenti. La finalità delle attività proposte sono duplici:

- 1) agire sul potenziale del gruppo (in termini di coesione, fiducia, rinforzo reciproco e orientamento al compito);
- 2) agire sul potenziale individuale (presa di coscienza delle proprie risorse, del potenziale personale, delle aree di miglioramento e delle strategie per raggiungere gli obiettivi).

Le attività che realizziamo per raggiungere tali obiettivi rientrano in un protocollo flessibile, che permette di rispondere alle esigenze specifiche rilevate. Tutte le attività vengono videoregistrate con lo scopo di analizzare, in un secondo momento, insieme ai ragazzi i loro comportamenti individuali e di gruppo ed evidenziare i punti di forza e di miglioramento. Coerentemente, con quanto insegna la teoria *Socio-cognitiva* riguardo all'efficacia delle tecniche di apprendimento osservativo del *modeling* e dell'*automodeling* (Bandura, 2000), durante la visione dei filmati relativi alle attività, gli allievi vengono invitati ad assumere un atteggiamento metacognitivo e hanno il compito di compilare specifiche griglie di osservazione. È a partire dai dati raccolti in queste griglie che si costruisce la riflessione di gruppo. Inoltre, le risorse e le aree di miglioramento individuali e, più in generale, gli apprendimenti realizzati nelle attività laboratoriali sono ridiscussi in occasione di successivi colloqui individuali con ciascun allievo. Fermo restando la flessibilità del protocollo, gli interventi si articolano solitamente nelle seguenti fasi:

- **attività psicomotorie in palestra:** giochi motori di fiducia e cooperazione, attività di *problem solving* seguiti da momenti di riflessione individuale, *brainstorming* in gruppo, scambio di *feedback*, e assegnazione di un compito a casa;
- **rielaborazione dell'esperienza in aula:** osservazione e analisi del filmato relativo alle attività, auto ed etero valutazione delle *performance* individuali e di gruppo, esposizione relativa al compito a casa;
- **scambio di *feedback*:** ciascun allievo, dopo aver valutato la propria prestazione, raccoglie i feedback da parte di tutti i compagni e dei trainer;
- **generalizzazione e transfert dell'esperienza in gruppo:** attraverso attività di *brainstorming*, gli allievi vengono stimolati a riflettere su come possano riportare quanto appreso dal laboratorio alla vita quotidiana;
- **interviste finali videoregistrate:** i ragazzi vengono incontrati individualmente, con lo scopo di ripercorrere l'esperienza e di collegarla a quanto emerso durante tutto il percorso formativo, rispetto agli obiettivi individuali, per ridefinire le aree di miglioramento e fissare nuovi obiettivi futuri partendo dalla valorizzazione dei risultati ottenuti.

Al fine di rendere più chiaro il nostro metodo, riportiamo le linee fondamentali di un intervento realizzato presso il Centro di Formazione Professionale per il Commercio, il Turismo e i Servizi “L. Einaudi” di Bolzano, nell’ambito del primo anno del corso Olympia per “Operatore Turistico Sportivo”, lasciando a successivi contributi il resoconto relativo ad altri progetti. Olympia è un percorso di Formazione Professionale di base nel settore Turistico Sportivo. Il corso è nato per valorizzare le potenzialità dello sport come strumento educativo ed è aperto a ragazzi che abbiano concluso il primo ciclo e pratichino attività sportive a livello agonistico. Gli allievi che portano a termine con successo il triennio di questo corso conseguono la qualifica di Operatore Turistico Sportivo e hanno la possibilità di frequentare un quarto anno per ottenere diploma di “Tecnico dei Servizi di Animazione Turistica e del Tempo Libero”.

Come anticipato sopra, gli atleti-studenti a cui il percorso formativo è rivolto, vengono monitorati dagli psicologi dello sport che, attraverso osservazioni sistematiche sul campo e confronti con gli allenatori, rilevano le risorse di ogni allievo in termini di competenze trasversali, per poi restituire quanto osservato in occasione di colloqui individuali con gli allievi e riunioni con il corpo docente. In questo modo, ciò che di positivo emerge dall’esperienza sportiva rappresenta un patrimonio personale del quale ciascun allievo diviene consapevole e che, opportunamente metabolizzato da un punto di vista metacognitivo, diviene spendibile anche nel contesto scolastico. D’altra parte, la condivisione di un punto di vista favorevole su un allievo che magari si mostri svogliato o insicuro a scuola, può aiutare gli insegnanti a rompere i propri pregiudizi e promuovere un circolo virtuoso.

L’intervento che ci accingiamo a descrivere, ha avuto come destinatari i ragazzi di una classe Prima di questo corso di Formazione. Partendo dalle finalità generali sopra descritte, abbiamo declinato gli obiettivi sulla base di quanto emerso dal confronto con i colleghi del consiglio di classe. Le principali aree di miglioramento riguardavano i seguenti punti:

- difficoltà da parte di alcuni allievi nel far emergere il proprio potenziale e le proprie risorse cognitive/relazionali nel contesto classe;
- un debole senso di autoefficacia, da parte di un buon numero di allievi, rispetto ad alcune competenze cognitive, emotive e relazionali importanti nella scuola;
- una bassa coesione rispetto al compito e uno scarso senso di efficacia di gruppo rispetto alle attività d’aula;
- alcuni problemi legati alla fiducia in sé e negli altri.

Al fine di agire sui potenziali di gruppo e individuali, sono stati stabiliti i seguenti obiettivi:

- 1) far sperimentare agli allievi attività (prevalentemente motorie) che stimolassero diversi presupposti dell'agire cooperativo: fiducia nell'altro; coordinazione interindividuale funzionale al raggiungimento di un obiettivo comune; disponibilità a mettersi in gioco e ad offrire il proprio contributo da parte di tutti; incoraggiamento reciproco; capacità di offrire *feedback* costruttivi ai propri compagni; metacognizione sulle dinamiche di gruppo;
- 2) porre gli allievi di fronte a compiti sfidanti che facessero emergere le loro difficoltà e stimolassero la messa in campo delle loro risorse;
- 3) stimolare la riflessione individuale e di gruppo sulle aree di miglioramento, i punti di forza e le strategie più efficaci per raggiungere gli obiettivi.

L'intervento si è sviluppato in due incontri e in una serie di colloqui individuali (interviste videoregistrate)².

1° Incontro: attività in palestra

Il primo incontro, che si è svolto nella palestra del nostro CFP, prevedeva attività psicomotorie, momenti di riflessione individuale, *brainstorming* in gruppo, scambio di *feedback* e assegnazione di un compito a casa. Nello specifico, sono state proposte attività coinvolgenti sul piano psico-fisico, in una progressione che consentisse un passaggio da un'alta attivazione emotiva e fisica ad un graduale stato di rilassamento (conseguito attraverso una seduta di Rilassamento Progressivo di Jacobson; vedi Cei, 1998) che agevolasse una profonda riflessione sull'esperienza vissuta, le difficoltà incontrate in questa attività e nella vita di tutti i giorni. Dopo un'introduzione sulle finalità della giornata, i ragazzi sono stati impegnati nelle seguenti attività motorie:

- 1) simulazione di un'azione di rugby con il vincolo del passaggio indietro e la difficoltà di distinguere i propri compagni di squadra senza l'aiuto del colore della maglietta; il compito richiedeva quindi una notevole coordinazione interindividuale, associata ad un livello di concentrazione ottimale;
- 2) "Tunnel umano" e "Salto della fiducia", attività caratterizzate da un forte coinvolgimento emotivo, che implicano il mettersi in gioco e l'affidarsi agli altri e permettono a ciascuno di sperimentare, forse per la prima volta, l'importanza del sostegno del gruppo;
- 3) rilassamento progressivo di Jacobson per favorire uno stato psicofisico ottimale per visualizzare le esperienze motorie appena concluse e favorire una riflessione profonda.

Dopo aver guidato i ragazzi verso la condizione di rilassamento, il trainer ha condotto la riflessione ponendo loro le seguenti domande: "Quali sono i vostri

² Per garantire la privacy degli studenti useremo dei nomi inventati.

sogni e cosa ne blocca la realizzazione? Cosa non vi permette di fidarvi di voi stessi e degli altri? Qual è la ‘zavorra’ che blocca la vostra crescita?”. Al termine del Rilassamento Progressivo e della riflessione guidata, gli allievi hanno immediatamente riportato su un post-it azzurro delle etichette verbali per indicare le principali difficoltà individuate. Successivamente, i ragazzi sono stati invitati ad attaccare il foglietto su un materasso posto sul fondo della palestra e ad esprimere liberamente il proprio stato emotivo attraverso gesti, azioni, messaggi non verbali, che facessero loro provare un senso di liberazione rispetto alle difficoltà dichiarate.

Al termine di questo momento di “catarsi”, ciascuno aveva il compito di individuare una strategia utile al superamento della propria difficoltà e di riportarla su un post-it verde. Si passava quindi da un piano di azione puramente emotivo ad un’operazione di natura cognitivo-comportamentale. Una volta individuate le strategie, gli allievi sono stati raggruppati sulla base della tipologia delle difficoltà indicate. Si è giunti così alla composizione di quattro gruppi di discussione, in cui i ragazzi avevano il compito di confrontarsi sulle stesse difficoltà e sulle possibili strategie da mettere in atto. È stato esplicitato che l’obiettivo di questo confronto era quello di “contaminarsi” a vicenda, scambiandosi *feedback* e ristrutturando cognitivamente problemi e soluzioni. Al termine di questo confronto, ciascuno poteva perfezionare le strategie riportate nel post-it verde tenendo conto delle osservazioni dei propri compagni. Il post-it verde corretto veniva attaccato sotto quello azzurro, in modo tale che, sul materasso, fosse visibile la soluzione per ciascuna criticità precedentemente individuata.

Infine il gruppo è stato riunito per un *debriefing* in cui venisse riportato quanto emerso dalle discussioni di ciascun sottogruppo. La giornata si è conclusa con la consegna di un compito a casa: i ragazzi avrebbero dovuto ripensare alla propria difficoltà dichiarata e preparare un auto feedback sulla propria partecipazione alle attività svolte.

Tutti i membri gruppo hanno preso seriamente le attività proposte e hanno mostrato interesse e capacità coordinative, cooperative e attentive significativamente superiori rispetto a quelle osservate in altre circostanze. In particolare:

- durante l’attività del rugby, gli allievi, sono riusciti a coordinarsi perfettamente, nonostante il vincolo del passaggio all’indietro e della mancanza del colore della maglietta per distinguere le due squadre;
- nel “salto della fiducia” abbiamo notato pochissime esitazioni nell’esecuzione, a dimostrazione di una tendenza generale a fidarsi dei propri compagni e lasciarsi andare; inoltre, i ragazzi si sono incoraggiati a vicenda spontaneamente creando un clima collaborativo che ha aiutato anche i più “tutubanti” a prendere coraggio e a raggiungere l’obiettivo;

- l'attività di Rilassamento Progressivo, solitamente caratterizzata da atteggiamenti iniziali di resistenza, difficoltà a lasciarsi andare e a concentrarsi, è stata affrontata dai ragazzi con maturità ed è risultata efficace, come è emerso in fase di rilettura dell'esperienza;
- tutti gli allievi, nella fase di riflessione, hanno individuato la propria "zavorra", a parte un ragazzo che ci ha spiegato di non riuscire a focalizzarsi su una singola difficoltà;
- ognuno ha affrontato il momento di "catarsi", esprimendosi con libertà, nel modo che riteneva più opportuno: a titolo di esempio, Lucia ha individuato come propria area di difficoltà l'autostima e ha strappato a metà il post-it appendendo, separatamente e a grande distanza tra loro, le due parole "auto" e "stima", rappresentando così una rottura simbolica che esprimeva bene il suo disagio; Jerry ha individuato come propria difficoltà il voler avere sempre ragione e ha comunicato, a livello non verbale, la propria distanza emotiva dal gruppo classe applicando il post-it in un altro materasso rispetto a quello dei compagni.

Anche se l'attività nel complesso è stata affrontata in modo molto positivo, abbiamo notato comunque alcune aree di miglioramento:

- non tutti hanno dato lo stesso contributo nel gioco del rugby e qualcuno ha avuto un atteggiamento passivo;
- nel tunnel umano, diversi studenti hanno avuto bisogno di due o tre tentativi, prima di riuscire a compiere l'esercizio senza esitazioni; Lucia non è riuscita a vincere la paura e ha mascherato la propria insicurezza con atteggiamenti di superficialità;
- nella formulazione delle strategie, alcuni allievi hanno riproposto gli obiettivi di miglioramento, invece di individuare delle possibili soluzioni; per esempio, c'è stato chi ha evidenziato difficoltà legate alla concentrazione e ha poi individuato come strategia quella di concentrarsi di più;
- Alessandro è stato l'unico ad aver frainteso la consegna: ha individuato come area di miglioramento un aspetto prettamente tecnico (la velocità nel calcio) e non si è messo in discussione per quanto riguarda aspetti di crescita più trasversali;
- nonostante l'impegno dimostrato in tutte le fasi del laboratorio, la rilettura finale è risultata, nella prima giornata, poco profonda e sbrigativa, probabilmente anche a causa dell'intensità delle attività svolte.

Riportiamo qui di seguito un quadro riassuntivo delle difficoltà emerse e alcune delle strategie ipotizzate.

Nome (fittizio) dell'allievo/a	Difficoltà dichiarate	Strategie
Ivano	Coraggio e concentrazione	
Alexander	Fiducia negli altri (e in se stesso ³)	
Fabiano	Paura di sbagliare	
Michele	Concentrazione	
Daniele	Concentrazione	
Simeone	Insicurezza	"Cercare di apprezzarmi per quello che sono"
Giovanni	Pensieri negativi	
Joachin	Motivazione (avere più voglia)	
Alessandro	(Velocità)	
Alexej	Agitazione e lucidità	
Lucia	Autostima	"Cercare di tirare senza pensare di sbagliare; se sbaglio, vado avanti con le altre frecce e non ci penso"
Roberto	Impegno e concentrazione	
Michael	Esperienza	
Alessio	Continuità	"Concentrarmi singolarmente su quello che devo fare (un passo alla volta)"
Riccardo	Insicurezza	
Patrick	Fiducia	
Franco	Pessimismo ⁴	
Luigi	Fiducia in me stesso	
Jerry	Fiducia negli altri (voglio sempre avere ragione io)	
Valeria	Concentrazione	
Stefano	Fiducia in me stesso e negli altri	

Tra le strategie ipotizzate o sperimentate dagli allievi, dopo il confronto con i compagni, per affrontare le proprie difficoltà, possiamo ricordare le seguenti:

- concentrazione: utilizzare tutti i sensi ("portare al massimo i sensi"); "non fare casino"; "prendere appunti"; "dormire abbastanza per essere in forma";
- autostima/insicurezza: "cercare di apprezzarmi per quello che sono"; "cercare di migliorarmi"; nello specifico del proprio sport, "cercare di tirare senza pensare di sbagliare, e se sbaglio vado avanti e non ci penso con le altre frecce";
- pensieri negativi/pessimismo: "impegnarsi di più e non pensare sempre alla stessa cosa";

Molte di queste strategie coincidevano in realtà, nella loro formulazione, con gli obiettivi e i ragazzi sono stati invitati a individuare dei piani operativi per migliorare e raggiungere tali obiettivi.

³ Questo aspetto è stato dichiarato solo dopo la riflessione.

⁴ Elemento individuato solo dopo riflessione.

2° Incontro: attività in aula

Il secondo incontro si è svolto in aula e prevedeva una rielaborazione dell'esperienza della prima giornata, attraverso l'osservazione e l'analisi del filmato relativo alle attività, l'auto ed etero valutazione delle performance individuali e di gruppo. Per far emergere dall'osservazione elementi di analisi significativi, è stata fornita a ciascun allievo una griglia specifica, dalla quale potessero emergere i punti di forza e le aree di miglioramento di ciascuno. Successivamente, ogni allievo esprimeva di fronte ai compagni quanto emerso dalla propria autovalutazione, le considerazioni sull'esperienza e le riflessioni maturate sulle proprie difficoltà e sulle strategie da attuare. Dopo averlo attentamente ascoltato, i compagni restituivano un *feedback* costruttivo e ipotesi di strategie alternative. Il programma avrebbe previsto ulteriori attività riflessive, ma, visto il notevole coinvolgimento degli allievi nella fase di auto ed etero valutazione e la ricchezza delle osservazioni emerse, si è scelto di valorizzare questo momento permettendo a tutti di esprimersi. Pur non avendo prodotto documenti scritti a casa, i ragazzi si sono mostrati molto pronti ad affrontare l'attività di autovalutazione e riflessione sulle proprie difficoltà, dimostrando di aver elaborato profondamente quanto emerso dalla prima giornata. La fase di osservazione è stata molto produttiva e la maggior parte degli allievi ha utilizzato correttamente le griglie, prendendo nota di comportamenti propri e dei compagni. Vista la ricchezza delle osservazioni da parte degli allievi e dei feedback che si sono scambiati, riportiamo una sintesi delle auto ed etero valutazioni relative a ciascuno studente.

Alexej:

AUTOVALUTAZIONE: "Ero troppo timido e non ho partecipato abbastanza nel primo lavoro, mentre nel secondo è andata bene, perché mi sono buttato subito. Nell'auto valutazione mi sono dato 9 alla fiducia, 6 all'impegno (è stata una giornata "no"), 7 al sostegno. Come punti di forza ho indicato il coinvolgimento e come area di miglioramento l'impegno. Gli errori che ho commesso di solito non li faccio. Ho provato emozioni diverse durante le attività rispetto a quando mi sono visto nel video. Per quanto riguarda la difficoltà ho individuato la mancanza di continuità e come strategia il concentrarmi singolarmente (su una cosa alla volta) in quello che faccio".

ETEROVALUTAZIONE: Lucia: "Sei stato molto bravo, perché ti sei impegnato"; Joachin: "Hai fatto un lavoro bellissimo!"; Simeone: "Sei stato positivo in tutto".

Lucia:

AUTOVALUTAZIONE: "Sono impedita nei giochi di squadra, quindi mi è mancata la fiducia: davo troppa importanza a me stessa senza fidarmi degli altri. Però nell'esercizio del 'salto della fiducia' è andata molto meglio e mi sono fidata di più. L'area di miglioramento non mi è ancora chiara, ma la difficoltà che ho individuato è l'autostima. Come strategia devo capire che anche se una cosa non la faccio al massimo la volta successiva andrà meglio. Nello sport questa strategia sta funzionando e sto migliorando molto".

ETEROVALUTAZIONE: Alexej: “Nel primo gioco eri un po’ timida e questo ha limitato la tua partecipazione. Ho notato che mancavi di fiducia e sembravi un po’ paurosa. Per quanto riguarda la tua difficoltà, sai qual è il tuo potenziale e devi partire da quello (i trainer invitano a specificare il potenziale in questione). Il potenziale è che sei molto solare, vivace, brava e simpatica”. Lucia chiede: “E le cose da migliorare secondo voi quali sono?”. Alexej risponde: “Fare meno cazzate!”.

Alexander:

AUTOVALUTAZIONE: “Penso di aver partecipato attivamente sempre. Nel secondo esercizio mi sono fidato di più e la mia autovalutazione complessiva è molto positiva. Come area di miglioramento ho individuato la fiducia negli altri, ma tutto sommato nel video mi sono visto meglio di quanto credessi. Il mio killer è l’agitazione; la strategia è stare più calmo (i trainer fanno notare che questa non è una strategia e invitano lo studente a riformularla).

ETEROVALUTAZIONE: Arrivano suggerimenti dai compagni. Alexej: “Mi sei piaciuto ti ho visto protagonista in tutti i giochi. Eri il più sveglio. Forse nel secondo e terzo esercizio ci voleva più fiducia. Quanto alla tua difficoltà ti ho visto anche quando giochi a calcio, quando prendi la palla vai troppo di fretta per paura di sbagliare. Invece sei bravo! E non capisco perché ti agiti”. Lucia: “Ti conosco, mi sei piaciuto molto. Una cosa che mi piace di te è che aiuti sempre gli altri”. Daniele: “Dovresti migliorare la fiducia in noi, secondo me ti puoi fidare di noi. Nel resto sei positivo in tutto”. Joachin: “Quando giochiamo a calcio hai troppa fretta” (i trainer fanno notare che le osservazioni devono essere autentiche e originali e non una replica di quanto suggerito da altri compagni).

Patrick:

AUTOVALUTAZIONE: “Ho valutato il mio livello di partecipazione 6, non molto bene soprattutto nel rugby. Pensavo di aver meno fiducia e poi quando ho svolto le attività ho avuto più fiducia e mi sono messo 8. Non ho dimostrato molto impegno; nel sostegno del gruppo mi valuto 7. I miei punti di forza non riesco a identificarli. La mia area di miglioramento è la fiducia. La strategia che voglio sperimentare è quella di buttarmi di più e fidarmi di più degli altri.

ETEROVALUTAZIONE: I trainer evidenziano in Patrick la tendenza a scegliere di non fare per paura di sbagliare. Gli riconoscono un grande potenziale (competenze tecniche nel ciclismo, risultati ottenuti, persistenza negli allenamenti, ambizione nello sport, eccessiva scrupolosità nella pianificazione degli allenamenti e delle gare che, pur essendo una risorsa, forse alimenta la sua paura di sbagliare tramutandosi in un limite). Alexej: “Dai troppo peso alle parole che ti dicono gli altri per esempio quando ti diciamo che sei stanco o che dormi tu ti abbatti, ma la nostra intenzione è di aiutarti”.

Jerry:

AUTOVALUTAZIONE: “Avevo voglia di fare le attività, devo migliorare la fiducia negli altri, mi sono piaciuto nell’impegno e anche a livello scolastico sono molto migliorato sotto questo punto di vista. Il mio punto debole è la mancanza di fiducia negli altri: mi blocca un po’ la lingua e un po’ la timidezza”. I trainer invitano lo studente a farsi conoscere per quello che è e gli fanno capire quanto una sua maggiore esposizione ed apertura possano risultare utili alla crescita del gruppo.

ETEROVALUTAZIONE: Alexander: “Per la lingua non devi avere problemi perché ti capiamo bene”. Alexej: “Ho l’impressione che tu non sia aperto verso tutti *“mi faccio la mie 6 ore e me ne vado a casa”*... Hai creato, non dico un muro, ma un po’ di distanza. Devi pren-

dere la scuola meno seriamente e unirti a noi anche per migliorare nella lingua. Joachin: "Non devi arrabbiarti subito e perdere la pazienza quando non riesci a comunicare con noi". Simeone: "Quando non ti vengono le parole insisti che noi ti capiamo".

Valeria:

AUTOVALUTAZIONE: "La mia partecipazione è stata positiva, ma nel rugby sono negata. A livello di fiducia mi fido di tutta la classe. Mi sono impegnata molto, sostengo il gruppo e il gruppo sostiene me. Un'area di miglioramento è la concentrazione".

ETEROVALUTAZIONE: Alexej: "Ti consiglio di prendere le cose più seriamente". Lucia: "Hai un problema che ho anche io: dovremmo entrambe interessarci di più a ciò che dice l'insegnante perché può servirci".

Michael:

AUTOVALUTAZIONE: "Ho fatto un buon lavoro nel complesso. Ho partecipato, ho avuto fiducia, mi sono impegnato molto. Devo migliorare la concentrazione che è stato sempre il mio punto debole. Ci provo, ma non ce la faccio".

ETEROVALUTAZIONE: Lucia: "Ti conosco da tanto e questo problema lo hai sempre avuto". Alexej: "Forse più che mancanza di concentrazione, fai le cose con troppa superficialità. Tante cose le sai, ma poi le fai male. Sei una bellissima persona". I trainer chiedono al gruppo se ritengono Michael una persona che si spende molto per il gruppo. Rispondono tutti unanimemente di sì.

Fabiano:

AUTOVALUTAZIONE: "Come partecipazione mi sono dato 6 perché mi sono reso conto che nel rugby ho fatto poco. Mi fido moltissimo di tutti e quindi sono andato tranquillo in tutte le attività. A livello di impegno un po' meno bene. Il mio problema è la paura di sbagliare in gara perché mi faccio prendere subito dall'ansia e continuo a fare errori. La strategia e quella di non pensare agli errori".

ETEROVALUTAZIONE: Lucia: "Il mio allenatore per distrarmi dai pensieri negativi, mi ha dato un gioco sul pc che aiuta a migliorare la concentrazione". Alexej: "Non è corretto dire che non hai partecipato al rugby, io ho visto che ti sei dato da fare, il tuo contributo lo hai sempre dato, ma eravamo tantissimi e quindi era difficile mettersi in evidenza". Franco: "Io penso che l'ansia non vada scacciata, ma affrontata. Io per esempio ho imparato a vedere il positivo anche quando le cose in partita non vanno bene".

Stefano:

AUTOVALUTAZIONE: "Ho partecipato attivamente e mi sono impegnato. Nel primo gioco della fiducia non mi sentivo a mio agio, nel secondo meglio. Devo comunque migliorare la fiducia in me stesso e negli altri".

ETEROVALUTAZIONE: Alexej: "Secondo me non è vero che hai poca fiducia in te stesso. Mi sembri una persona sicura, piuttosto non hai fiducia negli altri". Simeone: "Anche secondo me non hai mostrato sfiducia in te stesso". Alexej: "Hai paura di dire quello che pensi".

Riccardo:

AUTOVALUTAZIONE: "Mi do questi voti: partecipazione 6, fiducia 7, impegno 7, sostegno 6. Il mio punto di forza è stata la fiducia nell'ultimo gioco. L'area di miglioramento la partecipazione e il mio problema l'insicurezza. Dovrei provare a fare di più e mettermi di più in gioco.

ETEROVALUTAZIONE: Alexej: "Ho notato che Riccardo si è esposto di più rispetto all'inizio dell'anno, "sta venendo fuori". Tutto il gruppo conferma l'osservazione. Franco: "Sopporta troppo le provocazioni. Questa è una capacità, ma anche un punto debole". Anche su questo tutti sono d'accordo. Joachin: "È un ragazzo calmo, un buon ragazzo, ma deve reagire di più".

Alessio:

AUTOVALUTAZIONE: "A livello di partecipazione sono stato discontinuo. A Livello di fiducia mi do 0 perché mi fido solo di me stesso. Il sostegno al gruppo è stato minimo. Non ho riscontrato i punti di forza, mentre l'area di miglioramento è la fiducia negli altri. Non ho trovato una strategia per affrontare questo problema".

ETEROVALUTAZIONE: Alexej: "Confrontati di più con noi!". Michael: "Sei intelligente e anche se sbagli buttati!". Alessio: "A me piace stare da solo e se qualcuno mi vuole conoscere non mi fa né caldo, né freddo!". Alexej: "Se riesci a farti conoscere poi ti trovi meglio".

Franco:

AUTOVALUTAZIONE: "Queste sono le mie valutazioni: collaborazione in parte positiva, in parte negativa; comunicazione non molto positiva; sostegno molto positivo perché incitavo; partecipazione, fiducia e impegno molto positivi. Il punto di forza è stata la sicurezza. L'area di miglioramento non lo so. Il mio problema, anche se all'inizio non mi era venuto in mente è il pessimismo". I trainer fanno notare a Franco che l'intervento fatto per aiutare Riccardo era invece un chiaro esempio di ottimismo. Franco dice che nel calcio sta riuscendo ad applicare questi pensieri positivi, ma in altri contesti (ad es. pugilato) fa molta più fatica.

ETEROVALUTAZIONE: Lucia: "Invece no! Sei solare però hai poca voglia di fare scolasticamente!". Franco risponde mostrandosi visibilmente interessato al feedback di Lucia: "Però mi sembra di impegnarmi, magari può essere vero quello che dici però il risultato c'è".

Joachin:

AUTOVALUTAZIONE: "Partecipazione 8, fiducia positiva, impegno positivo. Mi sono sentito bene perché ho capito qualcosa in più su me stesso (ad es. quando ho fatto l'esercizio di rilassamento). Il mio punto debole riguarda la voglia di fare".

ETEROVALUTAZIONE: Alexej: "Dovresti iniziare a fare un passo alla volta". Joachin risponde: "A volte prendo le cose alla leggera". Alexej: "Ogni tanto devi essere più umile e devi avere più stile. Devi essere più sicuro di quello che fai e avere una tua idea invece di seguire quelle degli altri".

Luigi:

AUTOVALUTAZIONE: "Partecipazione 8, fiducia un po' meno, impegno 7, sostegno 7. Punti di forza non lo so. Area di miglioramento: dovrei avere più fiducia in me stesso, anche quando c'è una verifica. Mi sono piaciuto quando giocavo a rugby".

⁵ Notiamo come, a differenza di altri compagni, i feedback rivolti a Riccardo sono tutti in terza persona e non in prima. Questo appare in contrasto con quanto asserito verbalmente dai ragazzi che sottolineano la maggiore integrazione del compagno.

⁶ Nei colloqui individuali e nell'intervista finale lo studente ha mostrato invece di aver sperimentato con successo alcune strategie che gli hanno permesso di raggiungere alcuni obiettivi prefissati.

⁷ Qui, emerge un chiaro atteggiamento difensivo da parte dello studente.

ETEROVALUTAZIONE: Alexej: "I tuoi punti di forza sono la positività e la forza che hai dentro nonostante il fatto che ti svegli alle 4 ogni giorno mostri sempre energia e non ti lamenti mai". Michael: "Luigi è uno che dà l'anima anche se è un po' rompi balle!". Valeria: "Per me Luigi ha avuto un cambiamento estremo in negativo: è diventato molto fastidioso!".

Daniele:

AUTOVALUTAZIONE: "Partecipazione positiva, fiducia non tanto nella terza attività. Mi fidavo solo di alcuni. L'impegno non c'era del tutto. All'inizio non avevo tanta voglia, poi mi è venuta nel corso delle attività. Sostegno e partecipazione rappresentano i miei punti di forza, mentre impegno e concentrazione sono i miei problemi. La strategia a cui sono giunto attraverso il confronto con il gruppo è di andare a letto prima e fare colazione".

ETEROVALUTAZIONE: Nessun feedback.

Simeone:

AUTOVALUTAZIONE: "Non ho partecipato molto al rugby perché non avevo voglia di correre. La fiducia nei miei compagni è stata positiva perché vi dovrò sopportare per i prossimi 4 anni! L'impegno è stato molto positivo ed è il mio punto di forza, mentre la partecipazione alla prima attività è l'area di miglioramento. Anche a livello scolastico dovrei riuscire ad impegnarmi con più costanza e pensare che tutto quello che si fa a scuola sia utile".

ETEROVALUTAZIONE: Alexej: "Si sta rilassando troppo in vista dell'estate. Lo vediamo tutti troppo sciolto e meno reattivo".

Ivano:

AUTOVALUTAZIONE: "Partecipazione 7, anche se nel rugby non ho fatto niente. Fiducia in me stesso appena sufficiente, mentre negli altri buona. Impegno 7. Le mie aree di miglioramento sono: concentrazione e coraggio. Per esempio: non ho trovato il coraggio di chiedere il materiale didattico adattato ai professori, rischiando di non riuscire a recuperare le insufficienze, quindi non ho raggiunto l'obiettivo concordato durante il colloquio, ma sono molto migliorato nella gestione della rabbia in campo quando gioco a basket".

ETEROVALUTAZIONE: Nessun feedback.

Alessandro:

AUTOVALUTAZIONE: "Non ho partecipato molto alla prima attività, invece nelle altre sì. Mi sono fidato più nel primo gioco perché nel secondo ero troppo agitato. Impegno 7 e anche il sostegno al gruppo e la fiducia sono stati punti di forza. L'area di miglioramento è l'agitazione"⁸.

ETEROVALUTAZIONE: Alexej: "A me non sembri agitato". Simeone: "Secondo me le cose le sai, prova a fare da solo prima di chiedere aiuto".

Le interviste finali hanno messo in luce quanto profondamente gli allievi siano stati in grado di rielaborare l'esperienza e di riflettere sull'intero percorso formativo. La maggior parte di loro ha mostrato di aver raggiunto consapevo-

⁸ In un primo momento, Alessandro aveva frainteso la consegna, forse appositamente come atteggiamento difensivo, facendo riferimento alla velocità nel campo di gioco.

lezza sulle proprie aree di miglioramento e soprattutto su quanto hanno appreso nel corso dell'anno rispetto al proprio percorso di crescita. Inoltre, alcuni ragazzi hanno dichiarato di aver raggiunto gli obiettivi condivisi durante i colloqui individuali, adottando strategie discusse e valutate con i trainer. Tra le riflessioni più interessanti riportate nelle interviste, ricordiamo i riferimenti a:

- percorsi di potenziamento dell'autoefficacia avviati in occasione dei colloqui individuali e arricchiti dall'esperienza laboratoriale sopra descritta;
- consapevolezza maturata nel corso dell'anno rispetto agli effetti del proprio modo di interpretare gli eventi che portava chi a maturare aspettative irrealistiche, chi ad assumere un atteggiamento pessimista, chi a chiedere troppo a se stesso ricercando la perfezione nel proprio sport, chi a reagire male ad alcune situazioni d'aula vissute come frustranti;
- percorsi di ristrutturazione cognitiva in cui gli allievi hanno sperimentato nuove strategie, svolto "compiti a casa" di natura cognitivo comportamentale, lavorato sull'autovalutazione al fine di riuscire ad attribuire con maggiore oggettività le cause dei propri successi e fallimenti;
- percorsi di crescita rispetto alla capacità di gestire le proprie emozioni e i propri comportamenti rendendoli più funzionali al contesto classe;
- contaminazione positiva dovuta al confronto con i propri pari in occasione di attività come quelle descritte sopra.

Sebbene tutti i ragazzi abbiano partecipato attivamente e seriamente al laboratorio si sottolineano gli interventi costruttivi e profondi di Alexej e Franco. Molto positivo l'atteggiamento di Lucia che, in piena coerenza con l'obiettivo della giornata, ha chiesto al gruppo dei feedback autentici e critici che la aiutassero realmente a riflettere su come migliorare. Nelle interviste finali gli allievi hanno dimostrato di apprezzare molto il percorso scolastico e di credere nel progetto Olympia sentendosi parte di una squadra. Sono stati molti i riferimenti dei ragazzi a quanto la scuola offre loro, alla scoperta di materie interessanti, ai laboratori svolti, alle uscite di gruppo, e a quanto hanno imparato su loro stessi grazie al rapporto con gli insegnanti e attraverso le attività e i colloqui con il tutor e lo psicologo dello sport.

Conclusioni

In questo lavoro abbiamo presentato un'esperienza realizzata nella Scuola di Formazione Professionale CTS Einaudi, finalizzata alla promozione delle competenze socio-relazionali degli allievi e di un clima d'aula positivo nelle loro classi di appartenenza, a partire dalle esigenze specifiche rilevate dal consiglio

di classe. Nell'articolo abbiamo descritto dettagliatamente le attività che hanno caratterizzato i nostri interventi formativi, ma è necessario precisare che l'efficacia di questa esperienza è probabilmente da attribuirsi al più ampio lavoro di *coaching* individuale e di gruppo in cui tali attività si inseriscono. Riteniamo infatti fondamentale che gli allievi vengano seguiti costantemente nel processo di apprendimento delle competenze trasversali oggetto degli interventi presentati e ad acquisire consapevolezza rispetto ad esse attraverso un percorso metacognitivo che preveda anche degli spazi individuali. In questo modo è possibile ragionare con ciascun allievo sui suoi punti di forza e sulle aree di miglioramento, aiutarlo a stabilire obiettivi che ne guidino la crescita e ad adottare un atteggiamento propositivo e un *locus of control* interno rispetto al cambiamento. Gli interventi descritti nell'articolo, intesi in continuità con i percorsi di *coaching* individuale, consentono a ciascun allievo di arricchirsi attraverso il confronto con il gruppo, a partire però da un lavoro di consapevolezza su sé già avviato. Nell'esperienza descritta, il gruppo si è effettivamente rivelato una risorsa per gli allievi, e questi, a loro volta, riportando le proprie storie, mettendo in gioco i propri punti di vista e le proprie emozioni, hanno permesso alla classe di crescere. I risultati ottenuti ci spingono a ritenere opportuni e realizzabili percorsi per la promozione di competenze trasversali, a partire dalla valorizzazione di un efficace scambio di esperienze personali tra pari.

Bibliografia

- BANDURA A. (2000), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson (ed. or. 1997).
- BERTINI M. - GAGLIARDI M.P. - BRAIBANTI P. (2003), *Educazione alle Life Skills: sperimentazione di itinerari di promozione della salute, dell'orientamento e dello sviluppo personale e sociale degli studenti delle scuole medie di otto province italiane*. In: MARTULLO R. (a cura di), *Life Skills Education*. San Felice a Cancellò (CE): Edizioni Melagrana Onlus.
- CEI A. (1998), *Psicologia dello Sport*. Bologna, Il Mulino.
- MERRIAM S.B. (2002), *Qualitative Research in Practice. Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- NEUWEG G.H. (2002), *Wenn die einen nicht können, was sie wissen, und die anderen nicht wissen, was sie können*. In: BAUMGARTNER P. - WELTE H. (Hrsg.), *Reflektierendes Lernen. Beiträge zur Wirtschaftspädagogik*. Innsbruck: StudienVerlag, pp. 86-103.
- PELLERER M. (2010), *Competenze. Conoscenze, abilità, atteggiamenti. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Tecnodid, Napoli.
- RORTY R. (1994) (ed.), *La svolta linguistica*, Milano, Garzanti.
- SCHÖN D.A. (2006), *Il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, FrancoAngeli.
- SCHULTZ J.H. (1993), *Il Training Autogeno*, Milano, Feltrinelli.
- TACCONI G. (2011), *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*, Milano, FrancoAngeli.

Per una valutazione coerente con il valore dell'Istruzione e Formazione Professionale

DARIO NICOLI¹

La Formazione Professionale rappresenta un esempio positivo di gestione della qualità. Infatti, in base a tutte le indagini in materia, possiede le migliori performance sui punti decisivi della sua azione: capacità di attrazione e tenuta degli allievi; metodologia didattica laboratoriale; valutazione autentica; capolavori e concorsi; successo formativo interno; efficacia sociale; continuità formativa. L'introduzione del Regolamento del Sistema Nazionale di Valutazione (Dpr. 80 del 28 marzo 2013) in materia di Istruzione e Formazione, rappresenta l'occasione per riportare ad unità tutti gli sforzi che la Formazione Professionale sta compiendo in tema di qualità, dando vita ad una sperimentazione nazionale in collaborazione con Invalsi da cui possa uscire un modello unitario essenziale, centrato sulla responsabilità delle istituzioni formative, in grado di rappresentare correttamente il valore delle opere della Formazione Professionale.

L'inerzia, malattia dei Sistemi educativi delle società "signorili"

Lo straordinario sviluppo dei Sistemi di valutazione nel campo dell'Istruzione e della Formazione non è l'ennesimo segnale – come molti sembrano ancora credere – della tecnicizzazione della scuola, ma piuttosto l'esito più evidente della mobilitazione istituzionale volta a far fronte ad un problema decisivo che attanaglia le società "signorili" (Ricolfi 2014), ovvero la difficoltà della scuola nello svolgere il proprio compito che consiste nella consegna culturale e la formazione del cittadino della società complessa. Molti Paesi sperimentano che, a fronte di un investimento senza precedenti nella storia dell'Istruzione, i risultati paiono deludenti; da qui la necessità di tenere sotto controllo i macro indicatori di efficacia ed efficienza di tali Sistemi.

¹ Docente Università degli studi di Brescia.

La grande maggioranza degli Stati, anche sotto la pressione degli organismi internazionali (in particolare l'Ocse), sta via via conferendo ai propri Sistemi educativi un'impronta decisamente "performativa" sia a livello di apprendimento (ad un modello dominato da programmi disciplinari per contenuti si sostituisce un altro caratterizzato da "traguardi formativi" definiti sotto forma di competenze che mobilitano un set di abilità e conoscenze), sia a livello di Sistema, con particolare riferimento ai tre scopi chiave: implicazione dell'utenza, risultati di apprendimento, riduzione della dispersione. Se ai controlli amministrativi del passato, centrati prevalentemente sulla verifica di conformità del lavoro dei docenti in relazione ai programmi ministeriali impartiti, si sostituisce sempre più una valutazione di Sistema, partendo dalle performance formative degli allievi, ciò significa che nelle società complesse gli esiti degli investimenti nell'*education* non sono affatto scontati.

È opinione comune degli esperti che la sola diligente esecuzione di programmi centralistici non consente più di perseguire i risultati che ci si attendono dalla scuola; che anzi l'indole routinaria nell'Istruzione rappresenti in realtà un ostacolo in vista di tale scopo, poiché conduce ad una scuola "inerte", incapace di mobilitare appieno le proprie risorse. Tale espressione è stata introdotta dal filosofo e matematico inglese Alfred North Whitehead in un suo libro del 1929 intitolato *Le finalità dell'educazione* nel quale chiarisce che si dice "inerte" quel tipo di conoscenza che lo studente è in grado di esprimere, ma che non sa usare. Ciò ha a che fare con le modalità di insegnamento, che privilegiano – come sappiamo – la trasmissione dei contenuti alla ricerca ed alla scoperta. Il problema che sta alla base della conoscenza inerte risiede nella povertà dei contesti in cui tale trasmissione avviene, così che, per lo studente, ciò che apprende non è visto in tutte le sue possibili potenzialità euristiche ed applicative.

Il problema riguarda la fragilità e labilità degli apprendimenti nel corso del tempo, quando questi sono stati acquisiti nella modalità della informazione ripetuta di beni intellettuali già pronti² piuttosto che della conoscenza significativa, e quindi sottoposti facilmente alla cancellazione ed all'oblio appena esaurita la loro utilità estrinseca costituita dal conseguimento del voto (Bruner 1999, 196).

La diffusione della "teoria della competenza" (Ajello 2002) che sta a poco a poco sostituendo la "teoria dell'istruzione", pur con le sue incertezze semanti-

² «La persona media è oggi circondata da beni intellettuali già pronti, così come da cibi, merci e strumenti d'ogni genere. Non partecipa direttamente alla creazione dei beni, sia intellettuali che materiali, come invece facevano i pionieri suoi antenati. Di conseguenza questi ultimi sapevano meglio ciò che facevano, benché sapessero infinitamente meno di ciò che il mondo faceva in generale» (Dewey, 1953, 50).

che e metodologiche, è dovuta precisamente alla problematicità degli esiti scolastici che si connette soprattutto alla scarsa motivazione degli studenti nei confronti della normale offerta formativa; essa cerca di stimolare la mobilitazione dei “fattori vitali” propri delle scuole, vale a dire quella tensione educativa che consente di suscitare tramite la cultura la volontà di apprendere da parte degli studenti: la curiosità, il desiderio di competenza, il desiderio di emulare un modello positivo, il desiderio di essere utili agli altri (Bruner 1999, pp. 177-196).

Ma anche la via della competenza può risolversi in un mero tecnicismo se si traduce nella sequenza del processo costruttivo delle unità formative e, soprattutto, nella loro valutazione e certificazione. Ciò può condurre ad una *nuova “burocrazia”* scolastica che appesantisce i compiti formali degli insegnanti generando così una “certificazione di carta” che nulla aggiunge sul piano valutativo alla funzione tradizionale della pagella e del voto che ne costituisce l’elemento portante³, non fornendo alcun beneficio ai singoli. Il cambiamento cui sono chiamati i Sistemi educativi non consiste primariamente nella sostituzione di nuove procedure a quelle esistenti, ma nel mutamento del modo di porsi nei confronti della cultura, della realtà e dei giovani stessi. Il punto non è cosa devono fare, ma come devono essere una scuola e gli insegnanti, se vogliono suscitare il desiderio di apprendere da parte dei loro studenti. Come dice don Milani: «Spesso gli amici mi chiedono come faccio a far scuola e come faccio a averla piena. Insistono perché io scriva per loro un metodo, che io precisi i programmi, le materie, la tecnica didattica. Sbagliano la domanda, non dovrebbero preoccuparsi di come bisogna fare per fare scuola, ma solo di come bisogna essere per poter far scuola» (1990, p. 239).

Si può dire che il centro della crisi dei Sistemi educativi è dato dall’affievolimento della passione educativa degli insegnanti, che in gran parte viene sostituita dalla tendenza impiegatizia a svolgere più o meno diligentemente il proprio compito, e dalla lamentazione circa la “durezza dei tempi” ed il triste destino degli insegnanti, eternamente incompresi da tutti, gettati in una battaglia persa in partenza, oltre che misconosciuti nella loro professionalità. È la passione educativa la forza in grado di mobilitare la motivazione degli studenti, a trasformare la noia della ripetizione di beni intellettuali già pronti in un’avventura positiva di scoperta e conquista del sapere. In un certo qual modo, si tratta di tornare alla scuola antica, quella che concepiva la cultura come *paideia*, secondo cui il filo conduttore dell’educazione consisteva nella virtù ed il motivo dominante stava nel destare il sentimento dell’impegno verso l’ideale. In que-

³ Cfr. TIRABOSCHI M., *Certificazione competenze: un castello di carta*, Bollettino Adapt, www.bollettinoadapt.it/acm-on-line/Home/documento20170.html

st'ottica, molto importante era l'esempio, il fattore decisivo di un'educazione non ancora fatta oggetto di norme. Per Platone «l'educazione consiste nel formare l'uomo alla virtù sin dalla prima giovinezza, ispirandogli il desiderio di divenire cittadino perfetto, tale da saper comandare e obbedire secondo giustizia».

Ma si tratta di tornare anche alla scuola di Montaigne il quale descriveva così il compito del buon precettore: «Non si smette mai di blaterare nei nostri orecchi come si versa in un imbuto, e il nostro compito è soltanto ridire quello che ci è stato detto. Vorrei che egli correggesse questo punto e che fin dal principio, secondo le possibilità dell'animo che gli è affidato, cominciasse a metterlo alla prova, facendogli gustare le cose, sceglierle e discernere da solo» ((Montaigne 2005, II, XXVI, 196-8).

Come si vede, l'inerzia non è una recente malattia dell'Istruzione, ma si è manifestata più volte nella storia; la sfida odierna della scuola consiste nel ritrovare l'impulso per una nuova stagione educativa, in grado di suscitare l'entusiasmo dei giovani, nel metterli nelle condizioni di "scoprire il mondo" così da conquistare un'autentica identità personale, quella che si radica su fattori stabili e non è continuamente indebolita dall'opinione e dalla moda.

Il modello di valutazione input-output ed i suoi limiti

Il modello prevalente di valutazione dei Sistemi educativi, quello sostenuto dalle organizzazioni internazionali (OCSE, IEA e Consiglio d'Europa) che tendono ad assumere un ruolo sempre più rilevante in questa materia, si basa sul rapporto input-output e non sulla considerazione dei fattori vitali che consentono alla struttura scolastica o formativa di fronteggiare le criticità proprie del nostro tempo (Castoldi 2012). Si tratta di Sistemi di valutazione ispirati ad una concezione piuttosto comune, centrata su tre funzioni principali: la rendicontazione circa i livelli di qualità degli esiti e dei processi educativi, il controllo sociale circa la responsabilità dei soggetti che compongono il Sistema educativo riferita al funzionamento ed alle prestazioni ottenute, infine lo stimolo all'apprendimento organizzativo ed al miglioramento delle capacità gestionali e professionali delle scuole (Scheerens; Glas; Thomas 2003).

Ed è qui che avviene un fenomeno che la letteratura conosce come "eterogenesi dei fini": indipendentemente dalle intenzioni di chi lo propone, a poco a poco la valutazione diviene non più una funzione al servizio del pensiero educativo, bensì il fattore centrale dello stesso, cui vengono attribuite non solo finalità di monitoraggio, ma anche di organizzazione del rapporto che intercorre tra le scuole e gli stakeholder; in tal modo la teoria gestionale di stampo mana-

geriale, a valenza fortemente performativa, assume un peso sempre crescente nella gestione della scuola. Applicando in modo continuo e diffuso tale approccio, si crea una torsione nella stessa impostazione dell'attività scolastica che finisce per essere concepita come una sorta di "organizzazione di servizi" che intrattiene con i propri "clienti" un rapporto di natura para commerciale centrato sull'ottimizzazione degli esiti in funzione delle attese manifestate al momento del contratto iniziale (Morgan 2002).

Si coglie in questo punto la tendenza all'inclusione nell'educazione di un principio economicistico, centrato sulla razionalità strumentale, che porta ad un pensiero "tecnicizzante" sulle scuole, secondo un meccanismo tramite cui si sostituisce un valore con un funzionamento. Si tratta di un processo riduzionistico, mirante ad eliminare gli aspetti retorici di cui era impregnata la pedagogia classica, ma che porta con sé ciò che Max Weber definiva con il termine "disincantamento", cioè il primato delle scienze centrate sul calcolo matematico nel fornire una spiegazione dei fenomeni sia naturali sia sociali, fornendo all'uomo gli strumenti tecnici per padroneggiare la realtà, ma un modo di procedere in se stesso privo di senso pieno, non essendo in grado di dare una risposta convincente (ma neppure di porre coscientemente il quesito) alla domanda cruciale «che cosa dobbiamo fare? come dobbiamo vivere?» (Weber 2006, pp. 19-27). Si tratta di questioni ineludibili e decisive per l'educazione: la natura del compito della scuola dipende decisamente dalla risposta che viene fornita a queste domande, visto che il perseguimento degli "apprendimenti" degli allievi, vale a dire la componente "minuta" in cui consiste l'esito scolastico, dipende inevitabilmente dalla capacità di collocare la sua opera entro una visione piena del senso della vita e del mondo, vale a dire dalla natura "incantata" della sua visione.

Il compito educativo, essendo un'opera pienamente umana, non può accadere tramite la riduzione di tale attività nella forma del "progetto", un artefatto del reale funzionante nella sequenza piano-implementazione-controllo. Così, l'esagerata enfasi posta sulla valutazione e la contemporanea caduta di attenzione nei confronti dei fattori pienamente educativi, conducono ad attribuire un'esagerata attenzione agli indicatori ed al controllo dell'efficienza, piuttosto che a cercare di comprendere come sostenere la tensione educativa, il vero "motore d'azione" delle scuole che ne costituisce il cuore vitale da cui dipendono tutti gli altri fattori. Tale distorsione rischia di produrre una sorta di nuovo conformismo, così che la gran parte delle energie finirà per essere destinata a tenere sotto controllo le performance finali anche a discapito della qualità sostanziale della scuola stessa. Potremmo in tal modo ottenere comportamenti formalmente efficienti, ma insinceri nella sostanza: si veda la tendenza ad attrarre la fascia più preparata dell'utenza, spingendo quella meno dotata verso "gi-

roni” scolastici e formativi considerati inferiori; a ciò si collega la tendenza all’ampliamento a dismisura delle certificazioni di disabilità e bisogni educativi speciali così da escludere tali utenti dalle rilevazioni standard.

Volendo formulare una proposizione più generale, possiamo affermare che l’opera educativa non è riconducibile ad un “processo”, ma piuttosto ad un’emanazione per onde da un centro vitale. Essa procede da una tensione positiva nei confronti dei giovani, della cultura e della scuola stessa, suscita le risorse degli insegnanti nei quali sollecita quelle virtù tanto apprezzate da Tocqueville: «un vero spirito di indipendenza, l’amore delle cose grandi, la fede in se stessi e in una causa» (2011, p. 30). L’azione generosa di questi ed il loro esempio – la loro preparazione, ma anche la loro passione – smuove le risorse buone degli allievi così da stimolarli nel vivere da protagonisti l’avventura culturale; infine, gli esiti positivi di tale coinvolgimento ottengono un effetto di riconoscimento e gratificazione influenzando positivamente il sentimento dell’onore professionale degli insegnanti.

È ovvio che anche la struttura educativa possieda funzionamenti, ma questi fungono da supporto – “servizio” – all’evento educativo, ma non possono essere assunti come fattore portante dell’intera istituzione. Ciò che ne costituisce l’elemento portante è lo slancio educativo e la passione per la crescita degli allievi condivisa, rischciata e perennemente rinnovata dalla consapevolezza del valore di tale opera.

La qualità dell’Istruzione e Formazione Professionale: il ruolo dei fattori vitali

Tutto quanto abbiamo sostenuto finora rappresenta la teoria di fondo che pare a noi indispensabile per comprendere il contesto dell’Istruzione e Formazione Professionale. Tale Sistema, se concepito in una logica “disincantata”, finisce per essere visto come un triste luogo cui vengono destinati i giovani considerati privi di talenti intellettuali o problematici, o entrambe le cose insieme, divenendo un mero servizio di assistenza sociale. Di conseguenza, il suo compito si limiterebbe al contenimento ed alla generica “socializzazione lavorativa” di questa gioventù così che, una volta ammaestrata ad una qualche specifica mansione, possa svolgere il suo compito di scimmietta “operativa”. Al contrario, se collocata entro una prospettiva pienamente educativa, la “scuola professionale” assume tutt’altra accezione acquisendo una valenza ricca di attrattiva, poiché mostra di possedere tutti i requisiti necessari per rispondere alle attese dei giovani – suscitando il loro entusiasmo – e della società che viene arricchita da personalità volitive e libere, autonome e responsabili:

- è centrata sul lavoro, ciò che consente ai giovani di assumere ruoli significativi ed utili riconosciuti dagli altri;
- permette di definire un legame vitale tra i saperi, così che gli studenti possano scoprire il mondo da persone libere;
- valorizza la capacità degli studenti di mettersi in gioco concretamente, di apprendere operando;
- favorisce l'instaurazione di legami forti tra scuola e territorio, nella prospettiva di una responsabilità educativa comune denominata «comunità professionale» (Nicoli 2011).

Tre sono i riferimenti di fondo dell'impegno educativo e formativo dell'IeFP:

1. *cultura popolare*: è necessario che la "solida base di istruzione generale" sia commisurata al tipo di studenti che frequentano gli Istituti, così che sia significativa ed utile, riscontrabile nel reale;
2. *professionalità*: si tratta di concepire il lavoro come cultura, un insieme di operazioni, procedure, simboli, linguaggi e valori che riflettono una visione della realtà ed un'etica ovvero un modo di agire in essa per scopi buoni;
3. *laboratorialità*: il valore del lavoro si estende dallo scopo del percorso degli studi (imparare a lavorare) al metodo privilegiato che consente di apprendere in modo attivo, coinvolgente, significativo e valido (imparare lavorando).

Decisivi sono la condivisione di una visione educativa, il tono del legame che intercorre nella comunità professionale, la passione che quotidianamente si riesce ad immettere nel lavoro, l'apertura alle opportunità formative esterne, la capacità di fronteggiare le sfide e replicare alle criticità.

Per questo motivo, un'analisi adeguata della qualità del Sistema IeFP deve essere centrata sul modo in cui le strutture che vi operano sono in grado di suscitare i fattori vitali così da saper mobilitare la volontà di apprendere da parte dei giovani, alimentando il loro desiderio di identificazione nel modello di "adulto riuscito" che viene loro proposto, e di valorizzare quanto acquisito entro il proprio progetto personale di vita e di lavoro. In altri termini, si tratta di comprendere in che modo tali strutture si dispongono nel valorizzare le potenzialità proprie della scuola professionale, sapendo imprimere al cammino formativo una direzione positiva. Si tratta perciò di comprendere come queste perseguono i seguenti fattori della qualità della formazione:

- a) *Capacità di attrazione e tenuta degli allievi*: circa l'attrazione, è decisiva la caratterizzazione della proposta formativa in riferimento alla figura professionale traguardo, oltre alla capacità di assicurare, tramite allievi ed ex allievi, una promozione spontanea dell'attività, così da alimentare una positiva reputazione del Centro, tanto più convincente quanto più promossa dagli stessi utenti, dalle loro famiglie e dalla cerchia dei conoscenti. È pure im-

portante fornire agli studenti della secondaria di primo grado, in sede di orientamento, micro stage presso i laboratori del Centro, così da far vivere loro l'esperienza del "fare opere" di valore, promessa di ciò che potranno realizzare da allievi dei corsi. Circa la tenuta, è decisiva la considerazione dedicata a ciascun allievo a partire non da "livelli di partenza" formali, bensì dalla loro effettiva preparazione iniziale come pure dalla reale volontà di apprendere suscitata tramite lo stile concreto ed appassionato che informa l'intera struttura. Infine, serve un tutoraggio individuale così da cogliere i segnali di demotivazione e disorientamento, intervenire nei momenti di crisi, incoraggiare continuamente gli allievi nel loro cammino.

- b) *Metodologia didattica laboratoriale, valutazione autentica, capolavori e concorsi*: l'apprendimento non è una trasmissione di conoscenza astratta e decontestualizzata, ma un processo sociale in cui la conoscenza è agita all'interno di un particolare ambiente sociale e fisico. In tal modo, l'allievo è visto come un novizio che si avvia a "diventare" professionale, tramite una successione di azioni sociali situate, esperite attraverso pratiche quotidiane e scambi linguistici mediante i quali i membri della società conoscono e attribuiscono un senso al mondo quotidiano, ma nel contempo riconoscono la realtà come entità esterna da sé, limite e scenario in cui l'attore può sviluppare la propria soggettività "prendendo casa" in un contesto ed impegnandosi in esso per scopi buoni. La scuola professionale sviluppa una metodologia di qualità se sa insegnare non *le* discipline, ma *con le* discipline, ponendo al centro della sua azione i compiti di realtà, sia nei laboratori sia nelle attività di alternanza intesa come una metodologia formativa che connota l'intero curriculum e coinvolge per intero il collegio dei docenti ed i consigli di classe. Di conseguenza, la valutazione consiste nel valorizzare le acquisizioni ottenute nelle varie modalità indicate, secondo il paradigma dell'attendibilità; questo concentra l'analisi della padronanza su prove reali ed adeguate tramite le quali il soggetto si confronta con compiti e problemi significativi poiché riflettono le esperienze reali e sono legati ad una motivazione personale.
- c) *Successo formativo interno*: questo riguarda gli apprendimenti acquisiti dagli allievi, ma anche la maturazione che è stata resa possibile dalle esperienze formative proposte. Va ricordato che, nella gran parte dei casi, i giovani manifestano i saperi acquisiti non già nella modalità della "risposta esatta" alla domanda diretta, ma nella forma della mobilitazione indiretta a fronte di un compito dotato di senso e sottoposto a una valutazione consistente, quella che proviene da "giudici" della realtà. La maturazione si evidenzia nella capacità della persona di esporre in modo chiaro ed efficace il proprio modo di porsi nella realtà (disposizione esistenziale) entro una prospettiva

di vita mirata ad uno scopo positivo, e nella capacità di perseguire tale meta mettendo a frutto i propri talenti e le proprie risorse. Dall'ultimo monitoraggio svolto dall'Isfol risulta infatti che «il successo formativo degli iscritti alle strutture accreditate si conferma maggiore rispetto a quello di chi si rivolge alle scuole» (2013).

- d) *Efficacia sociale*: il momento più rilevante dal quale si riscontra la qualità di una proposta formativa professionalizzante è costituito dall'occupazione degli allievi, rilevata a distanza di tempo dalla fine degli studi. È ciò che affermano nella gran parte le piccole piccolissime imprese che costituiscono il tessuto portante della nostra economia. Tutte le ricerche svolte mostrano il primato occupazionale dei percorsi formativi professionalizzanti sia in termini di percentuali sia di coerenza con la qualifica o il diploma acquisito sia, infine, per ciò che concerne la stabilità del rapporto di lavoro.
- e) *Continuità formativa*: mentre prima della Legge 53/03 l'unica continuità era costituita dalla passerella presso gli Istituti professionali, con l'introduzione del diploma professionale quadriennale IeFP, in alcune Regioni e Province Autonome i qualificati possono proseguire gli studi nella stessa filiera formativa. A questo proposito, ancora Isfol rileva «un crescente interesse per la partecipazione al IV anno per l'acquisizione del diploma professionale. Sebbene solo 7 regioni abbiano attivato tale opzione formativa, gli iscritti sono stati per il 2012-13 circa 9 mila e 500, di cui oltre 8 mila presso i centri accreditati».

Sono questi gli elementi decisivi della qualità dei Centri di Formazione Professionale, i focus sui quali far convergere l'attenzione al fine di rilevare se questi sono davvero in grado di mobilitare i fattori vitali tramite cui sviluppare la messa in moto in modo circolare della "volontà di insegnare" dei docenti e della "volontà di imparare" degli allievi.

Un piano organico di valutazione degli apprendimenti e del Sistema

Sulla base del modello proposto, è necessario affrontare le nuove sfide costituite dal Regolamento del Sistema Nazionale di Valutazione (Dpr. 80 del 28 marzo 2013) in materia di Istruzione e Formazione, con cui il nostro Paese ha risposto agli impegni assunti nel 2011 dall'Italia con l'Unione europea in vista della programmazione dei fondi strutturali 2014/2020, applicato per ora solo ad un numero limitato di scuole. Ognuna di queste ha elaborato il proprio rapporto di autovalutazione secondo un quadro di riferimento comune e con i dati messi a disposizione dal sistema informativo del MIUR ("Scuola in chiaro"), dal-

l'Invalsi e dalle stesse istituzioni scolastiche. Il percorso si concluderà con la predisposizione di un piano di miglioramento e la rendicontazione pubblica dei risultati. Sono pure previste le visite dei nuclei esterni di valutazione. Sono oltre 1300 le istituzioni scolastiche che stanno già seguendo in via sperimentale questo percorso.

Ma rimane ancora scoperto l'ambito delle istituzioni formative accreditate presso le Regioni e Province Autonome. Nel comma 4 dell'art. 2 si afferma che le priorità strategiche e le modalità di valutazione del Sistema di IeFP ai sensi dell'articolo 6 previsto dal Capo III del Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, sono definite secondo i principi dello stesso regolamento dal Ministro con linee guida adottate d'intesa con la Conferenza unificata di cui all'articolo 9 del Decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, previo concerto con il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali.

Le istituzioni formative – come accennato – sono già oggetto di un accreditamento regionale o provinciale; inoltre, nella stragrande maggioranza, adottano il sistema qualità ISO 9001 con il quale forniscono già una rendicontazione pubblica circa la propria capacità di ascolto, autovalutazione e miglioramento continuativo. La massa di procedure messe in atto dall'intreccio di questi due sistemi è finalizzata quasi esclusivamente all'ottenimento ed al mantenimento degli accreditamenti, ma non è ancora conforme alle nuove esigenze poste dal Dpr. 80/2013 che si orientano più decisamente verso il principio di autovalutazione e di mobilitazione delle capacità migliorative espresse dagli organismi erogativi.

Inoltre, l'introduzione delle prove Invalsi per alcune materie degli assi culturali anche alla Formazione Professionale, ha messo in luce le difficoltà didattiche degli Enti che spesso hanno sottovalutato gli aspetti culturali della loro proposta formativa, preferendo un'impostazione nella quale le attività pratiche non vengono del tutto valorizzate al fine di condurre gli allievi ad una vera padronanza dei saperi sottostanti. Accanto a ciò, risultano i limiti della tendenza a ridurre lo spazio culturale alla sola componente strettamente contigua alle pratiche professionali, riducendo in tal modo l'ambito della formazione culturale degli allievi. Si tratta essenzialmente di un problema metodologico, non di standard, perché diverse esperienze hanno dimostrato che un metodo adeguato alla formazione ad ampio spettro degli allievi della FP porta a risultati incoraggianti.

In questo quadro, occorre ricondurre l'intera questione della gestione della qualità nella Formazione Professionale ad una riflessione organica, che riporti ad un quadro unitario tutto ciò che viene finora realizzato, procedendo nel contempo ad una semplificazione delle procedure attivate. Infatti, piuttosto che aggiungere un'altra procedura, pare assolutamente indispensabile riportare ad un disegno essenziale e semplificato ciò che già viene realizzato in tema di qualità.

A tale scopo, serve un quadro di riferimento che prenda avvio dalla chiara distinzione tra la valutazione degli apprendimenti degli allievi e la valutazione del Sistema.

A livello degli *apprendimenti*, occorre evitare che le prove Invalsi somministrate agli allievi della IeFP siano una derivazione, solo un po' annacquata, delle prove dei licei perché in tal modo prevale una visione inerte della cultura, mentre gli allievi dei corsi professionali si mobilitano soprattutto a fronte di situazioni riferite alla realtà concreta. Non si tratta, quindi, di abbassare il livello delle prove, ma di contestualizzarle in modo che gli allievi ne riconoscano il senso e l'utilità. È necessario pertanto porre mano all'elaborazione di prove Invalsi di tipo collaborativo, in grado di rilevare effettivamente le competenze possedute dagli allievi intese come capacità di fronteggiare compiti e problemi reali sapendo mobilitare i saperi posseduti, evitando soluzioni uniche ed unificate di derivazione liceale come quelle attuali applicate al biennio.

Inoltre, occorre realizzare in quest'ambito la stessa campagna di sensibilizzazione svolta nella scuola, così che insegnanti e allievi familiarizzino con queste tipologie di prove e non le snobbino, sostenendo nel contempo una metodologia innovativa per l'insegnamento degli assi culturali.

A livello di *sistema*, è urgente partire da un giusto approccio alla IeFP che ne metta in luce le caratteristiche peculiari. In effetti, come abbiamo visto, tutte le ricerche (specie di fonte Isfol) confermano che si tratta dei corsi con il più elevato valore di attrazione dell'utenza deprivata dal punto di vista della cultura scolastica, con maggiore valenza laboratoriale, con più intensi legami con il contesto economico e sociale territoriale, con maggiore spendibilità occupazionale delle qualifiche e dei diplomi rilasciati, ultimamente con una forte valenza di motivazione allo studio visto che, là dove sono presenti, circa metà degli allievi qualificati si iscrive ai quarti anni di diploma professionale.

Il mondo della Formazione Professionale evidenzia già un impegno rilevante in direzione della qualità e del miglioramento continuativo; si tratta ora di "metterlo a sistema" contribuendo a realizzare quanto indicato dall'art. 2, comma 4, del Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione in materia di Istruzione e Formazione.

Risulta ora necessario dare vita, in stretto accordo con il MIUR ed Invalsi, ad una sperimentazione che coinvolga gli Enti disponibili con preferenza per coloro che fanno parte della compagine interessata alla Legge 40, d'intesa con le rispettive Regioni, in un progetto VALeF (Valutazione e sviluppo Formazione Professionale), così da poter elaborare una metodologia di autovalutazione, miglioramento e rendicontazione coerente con il modello VALeS, e nel contempo rispettosa della peculiarità della Formazione Professionale, avendo speciale attenzione ai fattori di eccellenza di quest'ultima.

Una proposta sperimentale

Il compito di questa sperimentazione consiste nell'adottare un modello di gestione della qualità che consenta di porre in luce i veri fattori di successo della Formazione Professionale, come in precedenza indicati, e quindi:

- a) Capacità di attrazione e tenuta degli allievi;
- b) Metodologia didattica laboratoriale, valutazione autentica, capolavori e concorsi;
- c) Successo formativo interno;
- d) Efficacia sociale;
- e) Continuità formativa.

In coerenza con il modello della qualità indicato, il progetto sperimentale potrebbe adottare la seguente metodologia:

- 1) Costituzione di un Nucleo tecnico di rilevazione a livello sia nazionale sia regionale che, sulla base dei sistemi informativi esistenti, quelli già utilizzati per la redazione dei rapporti di qualità a cura del Centro Studi Scuola Cattolica, sia in grado di fornire dei report denominati "Il CFP in chiaro" tramite i quali proporre elementi sintetici di analisi e verifica del servizio erogato dalle sedi formative sperimentali sulla base dei dati relativi agli utenti (ciclo di vita dall'iscrizione fino alla continuità formativa), agli apprendimenti (Invalsi o sistemi regionali di rilevazione), oltre a ulteriori elementi significativi integrati dallo stesso Centro.
- 2) Elaborazione da parte dei CFP coinvolti, sulla base di un modello inviato dal Nucleo tecnico, di un Rapporto di autovalutazione in formato elettronico, secondo un quadro di riferimento risultante dall'adattamento al caso dei CFP del modello Invalsi elaborato per le scuole, e formulazione di un Piano di miglioramento.
- 3) Monitoraggio del processo di autovalutazione da parte del Nucleo tecnico, articolato in tre azioni: a) analisi progressiva dei Rapporti di autovalutazione e comparazione dei punti di forza/punti di miglioramento indicati con i dati dell'anno successivo per rilevare permanenze e scostamenti da includere nel report successivo "Il CFP in chiaro"; b) visite ordinarie da parte del Nucleo tecnico presso le sedi formative per raccogliere i segnali vivi della realtà indagata; c) interventi consulenziali e formativi ad hoc nelle realtà che segnalano criticità accentuate e problematiche gestionali e metodologiche, al fine di qualificare i piani di miglioramento elaborati.
- 4) Rendicontazione sociale da parte delle istituzioni formative tramite pubblicazione e diffusione dei risultati raggiunti, in base ad indicatori e linguag-

gi chiari e comparabili, al fine di garantire trasparenza, condivisione e promozione della comunità educativa e formativa attivata.

- 5) Elaborazione di una Linea guida per l'autovalutazione del Sistema di Istruzione e Formazione Professionale, a seguito del triennio sperimentale, così da giungere ad una proposta validata dall'esperienza.

Si tratta di un modo di procedere che consente di "rimettere in ordine" tutta la materia della qualità, evitando di adottare in modo pedissequo i dispositivi spesso farraginosi elaborati dalle Regioni, e di ricondurre l'intera gestione della materia ad un quadro che enfatizza l'autonomia e la responsabilità dell'organismo formativo, piuttosto che perseguire unicamente la conformità ai regolamenti spesso ripetitivi e finalizzati esclusivamente al rilascio degli accreditamenti. La Linea guida potrà costituire, infatti, il quadro di riferimento per una revisione dell'intero scenario delle pratiche della qualità del settore.

La sperimentazione sarà gestita tramite due strutture organizzative:

- 1) Il Gruppo guida nazionale, composto da esponenti ed esperti degli Enti di formazione interessati, dai rappresentanti delle Regioni e dagli esperti indicati dall'Invalsi.
- 2) Il Nucleo tecnico di rilevazione con il compito di elaborare il report "CFP in chiaro", di realizzare il monitoraggio compresa la consulenza e formazione, di fornire al Gruppo guida gli elementi metodologici per la validazione della proposta di Linea guida.

La proposta dovrebbe essere estesa a tutti gli Enti di Formazione Professionale che vogliano farne parte con preferenza – per omogeneità statistica – per coloro che fanno parte della compagine interessata alla Legge 40; l'adesione è sancita sulla base della condivisione dell'impostazione e del quadro degli impegni previsti per l'intero triennio formativo 2014-2017.

Indicativamente, si può prevedere che la compagine sperimentale possa essere definita da 15 Centri di formazione distribuiti su tutto il territorio nazionale.

Riferimenti bibliografici

- AJELLO A.M. (2002), *La competenza*, Il Mulino, Bologna.
- ARENDT H. (1999), *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano.
- BRUNER J.S. (1999), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma.
- CASTOLDI M. (2012), *Valutare la scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Carocci, Roma.
- CNOS-FAP (2012), *Linee guida sulla progettazione formativa di percorsi di Istruzione e formazione professionale. Un manuale per i formatori*, Pio XI, Roma.

- DEWEY J. (1953), *Libertà e cultura*, La Nuova Italia, Firenze.
- DEWEY J. (2004), *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Milano.
- FRANCHINI R. - CERRI R. (2005), *Per un'istruzione e Formazione Professionale di eccellenza. Un laboratorio per la riforma del sistema educativo*, FrancoAngeli, Milano.
- ISFOL (2013), *Istruzione e formazione professionale – una filiera professionalizzante – a.f. 2012-13. Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*, Roma.
- MAZZEO R. (2005), *L'organizzazione efficace dell'apprendimento*, Erickson, Trento, Milani L. (1990), *Esperienze pastorali*, LEF, Firenze.
- MONTAIGNE M. (2005), *Saggi*, 2 voll., Adelphi, Milano.
- MORGAN G. (2002), *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Angeli, Milano.
- NICOLI D. (2009), *Il lavoratore coinvolto*, Vita e Pensiero, Milano.
- NICOLI D. (2011), *Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia*, Libreria Ateneo Salesiano, Roma.
- NOVAK J.D. (2005), *Imparando a imparare*, SEI, Torino.
- PELLERER M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- RICOLFI L. (2014), *L'enigma della crescita*, Mondadori, 2014.
- SCHEERENS J. - GLAS C. - THOMAS S.M. (2003), *Educational Evaluation Assessment and Monitoring*, Swets and Zeitlinger, Abington.
- SMITH M. - ROBERTSON I. (2003), *La valutazione delle competenze*, in BOAM R. - SPARROW P., *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative. Un approccio basato sulle competenze per sviluppare le persone e le organizzazioni*, Angeli, Milano.
- VYGOTSKIJ L.S. (1987), *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino.
- WEBER M. (2006), *La scienza come professione. La politica come professione*, Milano, Mondadori.
- WENGER E. (1998), *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, London.
- WIGGINS G. (1993), *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- WHITEHEAD A.N. (1992), *Il fine dell'educazione e altri saggi*, Nuova Italia, Firenze.

L'implementazione ed attuazione della Youth Guarantee in Italia.

La Prima fase

MASSIMO DE MINICIS e MANUEL MAROCCO¹

Il contributo analizza lo stato dell'arte dell'implementazione ed attuazione della Youth Guarantee in Italia, partita il primo maggio permettendo ai beneficiari di prenotare il "portafoglio servizi" attraverso i portali nazionale e regionali.

1. Premessa

Simbolicamente, anche se in ritardo rispetto alla tabella di marcia iniziale, dal primo maggio è stata attivata la Garanzia Giovani (*Youth Guarantee*, YG), consentendo ai beneficiari di "prenotare" il "portafoglio servizi" connesso alla misura; ciò attraverso i portali nazionale o regionali.

Alcuni dati vanno ricordati² prima di passare ad esaminare lo *stato dell'arte*.

Per l'attuazione della YG, l'Italia ha a propria disposizione risorse complessive pari a un miliardo e 513 milioni di euro e, stando al Piano di attuazione italiano, ratificato dalla Commissione europea, i potenziali utenti beneficiari sono pari a 1.274.000 soggetti.

Dal punto di vista di programmazione e rendicontazione del finanziamento comunitario, è stato poi deciso che la gestione del Piano italiano avvenga tramite un Programma Operativo Nazionale (PON). Lo stesso Piano ha precisato

¹ Ricercatori Isfol. Pur essendo frutto di un lavoro comune il paragrafo 1 e 2 sono da attribuirsi a Manuel Marocco, il paragrafo 3 e 4 a Massimo De Minicis, il paragrafo 5 ad una comune riflessione.

² Per maggiori dettagli si veda DE MINICIS M. - MAROCCO M., *Il processo italiano di costruzione ed attuazione della Youth Guarantee*, in q. rivista, 1, 2014.

inoltre le nove misure che potranno essere offerte al giovane e vale a dire: la presa in carico e il primo orientamento al lavoro; un servizio di accompagnamento; un lavoro, eventualmente accompagnato da un bonus occupazionale per l'impresa; un 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; un'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.

2. L'attuazione regionale: lo stato dell'arte

A seguito dell'approvazione del Piano nazionale, le amministrazioni coinvolte, centrali e locali, hanno iniziato un complesso lavoro concertativo, che è stato standardizzato mediante una procedura uniforme, scandita dalla negoziazione ed approvazione di una serie di atti e documenti.

In primo luogo, con un Decreto (il Decreto direttoriale n. 404 del 4 aprile 2014) sono suddivise le risorse disponibili tra le Regioni, sulla base della dimensione locale dei disoccupati *under 25* (cfr. Tab. n. 1). Sulla ripartizione sembra aver pesato anche il dato relativo alla popolazione residente, come dimostrano le quote spettanti ad alcuni territori; su tutte spiccano, nell'ordine, Campania, Sicilia e Lombardia. Forse anche di altri indicatori si sarebbe dovuto tener conto, ad es. della vitalità dei Mercati del lavoro locali, ovvero della efficienza della rete mista pubblico privata dei servizi per l'impiego.

Il passaggio successivo è stata la conclusione di apposite Convenzioni tra Ministero del Lavoro e singola amministrazione regionale. Al momento in cui si scrive, tutte le Regioni, ad esclusione dell'Umbria, hanno sottoscritto tale documento³, in un arco temporale che va dal 7 aprile, quando hanno stipulato l'accordo Toscana ed Emilia-Romagna, al 13 maggio 2014, quando è stato concluso quello della Sicilia.

L'articolato concordato è analogo per tutte le Regioni, seppure con l'importante eccezione delle quote assegnate e del Piano di attuazione regionale del PON (ove presente), ed è accompagnato da una serie di allegati, anche essi

³ Per la precisione: la Basilicata ha approvato la Convenzione con la Delibera di Giunta n. 497/2014, ma l'atto non è reperibile su Internet; la Giunta Regionale della Lombardia ha approvato l'8 maggio la Convenzione, ma l'atto non risulta ancora pubblicato sul BUR ed, infine, l'Umbria non risulta aver ancora stipulato la Convenzione.

tutti di eguale tenore⁴. La Convenzione in primo luogo chiarisce, ai sensi della disciplina comunitaria sull'utilizzo dei Fondi strutturali⁵, il ruolo di Organismo Intermedio della amministrazione regionale, che subentra all'autorità di Gestione – il Ministero del Lavoro – nello svolgimento delle funzioni tipiche di gestione del Piano Operativo Nazionale⁶. Il Ministero poi assicura l'anticipazione di una quota dell'importo totale assegnato a ciascuna amministrazione locale (il 7%) e segue una Tabella da cui risulta la ripartizione tra le nove misure, in precedenza ricordate, della quota assegnata alla singola Regione. Peraltro tale allocazione è solo temporanea (è valida sino alla fine del 2015) e può essere modificata dalla amministrazione locale autonomamente per importi inferiori al 20%, mentre dovrà essere autorizzata dal Ministero per importi superiori.

Tab. 1 - Ripartizione risorse Garanzia Giovani

Regioni	€ in migliaia	%
Abruzzo	31.200	2,2
Basilicata	17.200	1,2
Calabria	67.700	4,8
Campania	191.600	13,6
Emilia Romagna	74.200	5,2
Friuli Venezia Giulia	19.300	1,4
Lazio	137.200	9,7
Liguria	27.200	1,9
Lombardia	178.400	12,6
Marche	29.300	2,1
Molise	7.700	0,5
Piemonte	97.400	6,9
Puglia	120.400	8,5
Sardegna	54.200	3,8
Sicilia	178.800	12,7
Toscana	64.900	4,6
Trento	8.400	0,6
Umbria	22.800	1,6
Valle D'Aosta	2.300	0,2
Veneto	83.200	5,9
Totale	1.413.400	100,0

⁴ Si tratta dei seguenti documenti: Indicatori per il monitoraggio del Piano; Documento tecnico “Modalità di rendicontazione”; Nota esplicativa sull'art. 7 “Contendibilità dei servizi”; Linee guida sulla piattaforma tecnologica di supporto alla Garanzia Giovani; Linee Guida per la Comunicazione; Schede descrittive delle Misure del PON YEI; Profilazione degli utenti della Garanzia Giovani.

⁵ Regolamento (UE) n. 1303/2013 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 17 dicembre 2013.

⁶ Ad esclusione della misura “Bonus Occupazione”, per la quale è individuata come Autorità di Gestione l'INPS.

Sulla ripartizione nazionale delle risorse complessive illustrata nella Tabella 1, peraltro, può incidere la clausola della “contendibilità dei servizi”, prevista da tutte le Convezioni. Ai sensi di tale clausola, infatti, le Regioni si sono impegnate “a sostenere le spese relative alle misure erogate in altre Regioni italiane, nei confronti dei giovani residenti sul proprio territorio”. In altre parole la mobilità territoriale verrà favorita attraverso conseguenti riassegnazioni di risorse, disposte dal Ministero, in modo che le spese sostenute per i giovani non residenti nel proprio territorio saranno rimborsate alla Regione che ha in effetti realizzato il servizio.

Un altro elemento interessante da sottolineare è la previsione di un Sistema di monitoraggio (garantito dall’apposita piattaforma tecnologica costituita dal Ministero e popolata da tutte le amministrazioni coinvolte), cui è collegata la previsione di “interventi in sussidiarietà” da parte della amministrazione centrale. È infatti previsto che qualora le risultanze del monitoraggio evidenzino disallineamenti nell’implementazione del Piano di Attuazione Regionale, Ministero e Regione possano concordare “interventi mirati di rafforzamento”, consistenti anche in un possibile “affiancamento” da parte del Ministero e delle sue agenzie strumentali.

Seppure ciascuna Regione è stata libera di aggiungere altre risorse, rispetto a quelle previste dal PON Garanzia Giovani (così ha fatto ad es. il Friuli Venezia Giulia che ha, di fatto, duplicato il finanziamento nazionale con proprie risorse, riallocando le ulteriori disponibilità sulle singole misure), è comunque interessante effettuare, sulla base di quanto previsto nelle Convezioni, una prima analisi delle allocazioni tra le misure, per verificare su quali misure le Regioni hanno inteso investire di più le risorse provenienti dallo stesso PON (cfr. Tab. n. 2).

Tab. 2 - *Allocazione delle risorse del PON YG per misura (mancano Basilicata, Lombardia ed Umbria)*

Misure	Dato nazionale	%
Accoglienza, presa in carico e orientamento	€ 145.155.384,54	12%
Formazione	€ 262.361.626,00	22%
Accompagnamento al lavoro	€ 164.457.957,01	14%
Apprendistato	€ 52.429.428,69	4%
Tirocinio extra-curriculare, anche in mobilità geografica	€ 257.488.730,23	22%
Servizio civile	€ 80.780.334,39	7%
Sostegno all’autoimpiego e all’autoimprenditorialità	€ 66.029.182,16	6%
Mobilità professionale transnazionale e territoriale	€ 36.559.198,79	3%
Bonus occupazionale	€ 131.953.383,66	11%
TOTALE	€ 1.197.215.225,47	100%

Allo stato, e pur con tutte le cautele indotte dalla non completa esaustività del dato⁷, le Regioni nel complesso sembrano aver in particolare deciso di investire, in primo luogo, sui servizi formativi ed i tirocini, poi sui servizi di presa in carico (orientamento) e su quelli propedeutici all'inserimento lavorativo, quindi, ed in diretta connessione con quest'ultimo servizio, sugli incentivi all'assunzione. Scarsamente finanziati risultano l'apprendistato e le misure intese a favorire la mobilità.

Infine, il Ministero ha reso disponibili i primi dati relativi ai soggetti che, nel primissimo periodo di attivazione della Garanzia (1-22 maggio 2014), hanno deciso di partecipare alla stessa⁸. Dai dati pubblicati risulta che sono stati quasi 60 mila i soggetti che hanno aderito alla YG e che, nella stragrande maggioranza, si tratta di soggetti residenti in Campania e Sicilia (per una quota del 38%), anche se, pure i residenti nelle Regioni centrali hanno mostrato un certo interesse (Toscana e Lazio).

3. Alcune esperienze regionali

Non in tutti i casi alla Convezione risulta allegato il Piano di attuazione regionale (cfr. Tab. n. 3). Nei paragrafi seguenti verranno presi in esame i Piani e i modelli di gestione della YG adottati in due Regioni: Veneto e Lazio.

3.1. Il Piano di Attuazione regionale e gli *Youth corner* nella Regione Veneto

La Regione Veneto con apposita delibera di Giunta (DGR n. 551 del 15/04/2014) ha approvato sia la convenzione con il Ministero del Lavoro, sia il Piano di attuazione regionale; alla delibera risultano inoltre allegati le indicazioni per il monitoraggio, il piano di comunicazione e le modalità di profilazione dei beneficiari dell'intervento.

Mediante un'altra delibera (DGR n. 555 sempre del 15/04/2014) sono stati individuati requisiti e tempi per la selezione, tra gli operatori accreditati per i servizi al lavoro, delle strutture di primo accesso alla garanzia (*Youth Corner*, YC).

In particolare il modello regionale veneto YG prevede una collaborazione tra strutture pubbliche e private formative e di inserimento al lavoro già nella prima fase di realizzazione della garanzia: accoglienza, attività orientative e

⁷ Va detto che l'analisi che segue è parziale in quanto, come detto, non è disponibile il dato relativo a Basilicata, Umbria e Lombardia; si tenga conto che quest'ultima, con quasi 179 mila euro, ha raccolto una quota pari al 12,6% delle risorse nazionali disponibili.

⁸ Vedi <http://www.garanziegiovani.gov.it/Monitoraggio/Pagine/default.aspx>.

stipula del patto di servizio. In questa fase le strutture private che parteciperanno insieme ai CPI verranno individuate tramite una selezione tra gli operatori privati accreditati per i servizi al lavoro. Per la realizzazione delle altre misure – formative, di accompagnamento e inserimento al lavoro, di *start up* di impresa e per l'erogazione di bonus occupazionali – i soggetti verranno individuati successivamente mediante procedure a sportello, sulla base di singoli progetti presentati in partenariato con imprese e/o istituzioni sociali o formative. Gli operatori privati selezionati come YC potranno anche essere gestori delle altre misure dopo la presentazione di specifico progetto.

Tab. 3 - *Piani di attuazione regionali approvati*

Regioni	Piano di attuazione Regionale
Abruzzo	
Basilicata	
Calabria	X
Campania	X
Emilia Romagna	X
Friuli Venezia Giulia	X
Lazio	X
Liguria	
Lombardia	
Marche	
Molise	
Piemonte	X
Puglia	
Sardegna	
Sicilia	
Toscana	X
Trento	
Umbria	
Valle D'Aosta	
Veneto	X

Box 1 - Gli Youth Corner veneti

Per poter candidarsi come primo punto di accesso gli operatori privati dovranno:

- essere accreditati allo svolgimento dei servizi per il lavoro
- essere agenzie autorizzate ad operare nel Mercato del lavoro con provvedimento ministeriale o regionale
- garantire che ogni unità operativa candidata a YC sia operativa 5 giorni alla settimana e sia aperta al pubblico almeno 4 ore giornaliere
- garantire la presenza di minimo 2 operatori del Mercato del lavoro locale che rispondano a determinati profili professionali
- avere gestito interventi di politiche attive del lavoro nel corso del periodo di programmazione FSE 2007-2013

Le risorse finanziarie attribuite alla Regione Veneto dal Ministero del Lavoro per la YG sono complessivamente € 83.248.449. Il Piano operativo regionale stabilisce che tale risorse dovranno essere impegnate entro il 31 dicembre del 2015 e, come previsto dal criterio di contendibilità degli interventi precedentemente descritto, la Regione si impegna a riconoscere le spese per la realizzazione della garanzia anche a giovani che sceglieranno di svolgerla presso altri territori e otterrà i rimborsi per le spese sostenute da giovani non residenti in Veneto.

I beneficiari degli interventi saranno i giovani NEET 15-29 anni, con questa differenziazione: per i 15-24 sarà garantito un accesso prioritario alla YG, mentre altri interventi specifici saranno riservati ai giovani tra i 25-29 anni.

L'attuazione complessiva delle misure avverrà attraverso un modello che prevede la forte sinergia tra soggetti pubblici e privati che fanno riferimento al mondo dell'Istruzione, della Formazione Professionale e dei servizi al lavoro.

Gli operatori coinvolti saranno, quindi, CPI, Enti di formazione accreditati per la Formazione Professionale nelle macrotipologie dell'obbligo formativo e della Formazione superiore, soggetti accreditati e/o autorizzati per i servizi al lavoro.

Nell'ambito delle proprie attività istituzionali, i Centri per l'impiego potranno svolgere attività di orientamento e accompagnamento al lavoro, insieme alle strutture selezionate per integrare la rete degli *Youth corner*. I CPI, inoltre, erogheranno ai partecipanti voucher formativi, indennità per i tirocini, nonché i rimborsi previsti in caso di mobilità professionale.

Il coordinamento delle attività ed il monitoraggio sarà affidato alla Regione Veneto con il supporto di agenzie strumentali territoriali e nazionali.

L'accesso alla garanzia da parte dei beneficiari avverrà o tramite le piattaforme informatiche regionali o nazionali, o attraverso dei punti di accesso fisici, riconoscibili e di facile accesso per l'utente⁹.

In particolare, gli YC erogheranno servizi di:

- ✓ attuazione di alcuni interventi sulla base delle regole di funzionamento definite dalla Regione;
- ✓ continua assistenza nei confronti del destinatario durante il suo percorso formativo e professionale;
- ✓ accoglienza, informazione e lettura del bisogno e di avvio ai servizi specialistici e alle misure;
- ✓ attività di sensibilizzazione nei confronti dei giovani e delle imprese;

⁹ La rete degli YC sarà costituita dai 45 Centri per l'Impiego del Veneto, dai servizi di placement degli Atenei veneti e degli Istituti Scolastici e da un numero selezionato di Unità Operative scelte tra i soggetti accreditati per i servizi per il lavoro.

- ✓ attività di informazione e orientamento alle misure YG nelle scuole e presso le associazioni giovanili;
- ✓ raccordo con i sistemi al lavoro regionali informatizzati;
- ✓ gestione del dossier individuale del giovane in garanzia.

Terminata la prima fase di accoglienza, orientamento e presa in carico del giovane realizzata negli YC, o mediante la piattaforma informatica, la YG Veneto prevede una seconda fase di attuazione degli interventi finalizzati alla formazione specialistica o all'immediata occupabilità del giovane. Le misure individuate per la seconda fase sono: inserimento e reinserimento in percorsi formativi professionalizzanti, inserimento lavorativo mediante tirocini, mobilità, bonus occupazionali, interventi di start up di impresa. Per la realizzazione di questa seconda parte di azioni, il Sistema Veneto prevede l'emanazione di avvisi specifici a cui possono partecipare operatori privati e pubblici del Sistema formativo e dei servizi al lavoro con progetti specifici, che prevedano il diretto coinvolgimento di imprese mediante partenariato. Nel complesso, quindi, nelle modalità di realizzazione della YG in Veneto potremmo individuare due macrotipologie di misure: quelle riferibili alle attività amministrative, di accoglienza e primo orientamento riservate agli YC e quelle di orientamento di II livello, formative e di accompagnamento e inserimento lavorativo da realizzare tramite presentazione di progetti specifici. Tale differenziazione riproduce, quasi fedelmente, la distinzione tra servizi al lavoro obbligatori e servizi al lavoro specialistici facoltativi, prevista dalla Regione Lazio nel proprio Piano di attuazione (vedi *infra*).

I costi dei progetti verranno rimborsati tramite bonus e varieranno in relazione alla differenziazione territoriali e alla profilazione del giovane.

Infine, gli interventi di apprendistato e le esperienze di servizio civile saranno attuate con finanziamenti diversi da quelli del piano Garanzia Giovani.

4. L'accreditamento dei servizi al lavoro come strumento prioritario per la realizzazione della YG Lazio

La Regione Lazio per l'attuazione della Garanzia Giovani ha definito, prioritariamente, un Sistema di selezione degli operatori privati che vogliono partecipare alla realizzazione di tale iniziativa. Il Sistema di selezione è stato realizzato all'interno del nuovo modello di accreditamento regionale per servizi al lavoro.

Solo successivamente la Regione ha approvato, con determinazione dirigenziale 7463 del 23-04-2014, la convenzione con il Ministero del lavoro. Sono allegati alla determinazione il Piano di attuazione della garanzia, il Piano di

Tav. 1 - Le Misure previste dalla YG Veneto

Misure e finanziamenti	Azioni	Target	Costo Standard	Attori coinvolti	Attuazione	Risultati attesi
Accoglienza, presa in carico, orientamento	Realizzato tramite portale e YC. Si tratta di informare il giovane sul programma, di individuare le sue caratteristiche, e in base ai suoi interessi di stabilire un patto di servizio e un piano individuale.	Giovani di età compresa tra i 15 e i 18 anni e i giovani tra i 19 e i 24 anni, che hanno accesso prioritario alla Garanzia.	Non è previsto nessun tipo di rimborso per questa attività, che è considerata attività istituzionale.	Youth Corner, con il supporto operativo di Italia Lavoro e il coordinamento dell'Amministrazione Regionale.	Tramite YC e siti regionali e nazionale dedicato.	Attivazione della rete degli "Youth Corner", costituita da almeno 45 Centri per l'impiego, servizi per il lavoro privati accreditati e servizi di placement universitario/scolastico.
Orientamento specialistico o di il livello (2.400.000 euro)	Orientamento del giovane verso nuovi progetti formativi e professionalizzanti; attività che viene svolta in maniera individuale.	Giovani che hanno assolto l'obbligo di istruzione.	Applicazione dei costi standard regionali stabiliti con DGR 808 del 15/03/2010, ovvero: €38,00 per attività individuale di orientamento, salvo gli interventi di orientamento erogati dai servizi al lavoro pubblici nell'ambito della propria attività istituzionale.	Servizi per il lavoro pubblici e privati accreditati. Soggetti accreditati per la Formazione superiore. Formazione superiore.	I servizi al lavoro privati accreditati e i soggetti accreditati per la Formazione superiore potranno presentare proposte progettuali in risposta a specifici avvisi emanati dall'Amministrazione Regionale.	Costruzione di un progetto professionale realizzabile in coerenza con i valori e le scelte di vita del destinatario e il contesto economico di riferimento. Costruzione del dossier individuale delle evidenze.
Formazione mirata all'inserimento lavorativo (26.000.000 euro)	Formazione professionalizzante o di specializzazione da 16 ore fino ad un massimo di 200 ore. Le attività possono essere di tipo individuale o di gruppo.	Giovani che hanno assolto l'obbligo di istruzione.	€38,00 per attività individuale e €93,30 per attività di gruppo. In ogni caso, il costo per ciascun allievo non potrà superare l'importo di €4.000,00. In alternativa, possono essere messi a disposizione dei partecipanti dei "voucher", per un importo massimo di €4.000,00.	Soggetti accreditati per l'ambito della Formazione superiore e soggetti accreditati per l'obbligo formativo, limitatamente ai propri ex allievi. I servizi al lavoro pubblici e privati accreditati potranno erogare ai partecipanti voucher per la frequenza di percorsi specialistici.	Presentazione di progetti da parte degli Enti interessati. Già nella definizione del progetto dovrà essere rappresentato un partenariato obbligatorio con imprese disponibili.	Inserimento immediato del giovane nel mercato del lavoro.

(Segue)

(Segue)

Misure e finanziamenti	Azioni	Target	Costo Standard	Attori coinvolti	Attuazione	Risultati attesi
Reinserimento di giovani 15-18enni in percorsi formativi (1.500.000 euro)	Percorsi di Istruzione e Formazione per il conseguimento di un diploma professionale, mediante l'acquisizione di un Sistema di competenze tecnico-professionali definite nel repertorio nazionale dell'offerta di IeFP.	Possono accedere ai percorsi di reinserimento i giovani che non hanno ancora assolto l'obbligo formativo, di età compresa tra i 15 e i 18 anni.	Si adottano le unità di costo standard previste per la Formazione Iniziale.	Soggetti accreditati per l'ambito dell'obbligo formativo, che negli anni formativi 2012-2013 e 2013-2014 abbiano concluso un intervento di terzo anno conclusivo di un percorso triennale di Istruzione e Formazione.	Gli organismi formativi interessati dovranno presentare un progetto di realizzazione del percorso formativo.	Definire una figura professionale con un grado di complessità delle conoscenze e competenze superiore a quella del qualificato di 3 livello EQF.
Accompagnamento al lavoro (9.700.000 euro)	Attivazione di specifici strumenti per la ricerca attiva del lavoro e accompagnamento nella prima fase di inserimento (tutoring) alle esperienze lavorative.	Giovani che hanno assolto l'obbligo di istruzione.	Il servizio erogato sarà rimborsato al conseguimento del risultato. In funzione della categoria di profilazione del giovane.	Servizi per il lavoro privati accreditati e, nell'ambito della propria attività istituzionale, i servizi per il lavoro pubblici.	Presentazione di progetti ad hoc con partenariato obbligatorio con imprese e/o Enti bilaterali già in fase di presentazione.	Contratto di lavoro stabile.
Tirocinio extra-curriculare, anche in mobilità geografica (29.808.449 euro)	Tirocini extra-curricolari della durata minima di 2 mesi e massima di 6 mesi a seconda della tipologia dei destinatari.	Giovani che hanno assolto l'obbligo di istruzione.	Indennità di frequenza da corrispondere al tirocinante. All'Ente promotore è corrisposta una remunerazione a costi standard a risultato (il 50% da erogare a metà percorso e 50% a completamento del periodo di tirocinio).	Soggetti accreditati per l'obbligo formativo limitatamente ai propri ex allievi, servizi al lavoro privati accreditati e pubblici limitatamente all'indennità di tirocinio da erogare ai partecipanti.	Modalità a sportello tale da garantire la massima cantierabilità dei progetti stessi.	Favorire l'inserimento dei giovani nel Mercato del lavoro.
Sostegno all'autoimpiego e all'auto-imprenditorialità (4.440.000 euro)	Attività di accompagnamento e supporto alle Start-up.	Giovani che hanno assolto l'obbligo di istruzione.	Applicazione dei costi standard regionali stabiliti con DGR 808/10.	Soggetti accreditati per l'ambito della Formazione superiore.	Modalità a sportello, con aperture ravvicinate e con tempi brevi di approvazione e avvio dei progetti.	Promozione imprenditorialità e creazione di impresa.

(Segue)

(Segue)

Misure e finanziamenti	Azioni	Target	Costo Standar	Attori coinvolti	Attuazione	Risultati attesi
Mobilità professionale transnazionale e territoriale (4.440.000 euro)	L'azione è rivolta in particolare ai profili professionali che trovano maggior sbocco nei mercati esteri. Si prevede il raccordo con la rete EURES.	Giovani che hanno assolto l'obbligo di istruzione.	Il contributo sostiene, in via forfetaria, sulla base dei parametri stabiliti per ciascuna Regione/Paese estero.	Servizi per il lavoro pubblici e privati accreditati, soggetti formati per la formazione superiore. I servizi EURES.	Presentazione di progetti ad hoc mediante approvazione in tempi ravvicinati.	Realizzazione di percorsi di mobilità transnazionale e interregionale ai fini dell'accrescimento di competenze e esperienza professionale.
Bonus occupazionale (5.000.000 euro)	Riconoscimento di un bonus ai datori di lavoro che, mediante l'intermediazione dei servizi competenti, assume un giovane e lo inserisce nel proprio contesto aziendale.	Giovani inseriti presso le aziende ubicate sul territorio regionale.	Parametro di costo definiti in riferimento alla difficoltà di occupabilità del giovane e alla provenienza territoriale.	Imprese private, aventi sede legale in Veneto oppure almeno un'unità operativa ubicata in Veneto tramite i soggetti promotori anche Enti Bilaterali.	Progetti con partenariato obbligatorio, già in fase di progettazione del percorso, con imprese che intendono inserire nuove figure professionali.	Giovane inserito in azienda con uno dei contratti previsti.

comunicazione, gli indicatori per il suo monitoraggio, lo schema di distribuzione delle risorse finanziarie per intervento previsto dalla YG e una stima del numero di beneficiari per ciascuna azione.

Il Sistema di selezione degli operatori privati che vogliono partecipare al Sistema pubblico-privato per la realizzazione della Garanzia e, più in generale, al Sistema regionale dei servizi al lavoro è disciplinato dalla DGR n. 198/2014 ed ulteriormente dettagliato (indicatori, indici, parametri di ciascun requisito) nella determinazione dirigenziale n. 7269 del 17/04/2014. L'obiettivo del Sistema di accreditamento è quello di realizzazione di una rete integrata tra soggetti pubblici CPI e soggetti privati. In tale Sistema, i CPI sono accreditati di diritto e non sono, quindi, in concorrenza con gli operatori privati, anche se al Sistema pubblico sono destinate solo alcune tipologie di intervento.

Un elemento qualificante del Sistema di cooperazione pubblico-privato è l'introduzione del contratto di collocazione, per l'espletamento di alcuni servizi al lavoro fortemente specializzati e finalizzati all'assunzione dell'utente.

I destinatari del provvedimento di accreditamento sono gli operatori pubblici e privati che hanno come finalità attività riconducibili ai servizi al lavoro e che hanno almeno una sede operativa nel Lazio.

Box 2 - Gli operatori accreditati nel Lazio

Possono ottenere l'accreditamento:

- i soggetti costituiti in società di capitali, cooperative e consorzi che fanno a loro riferimento
- le agenzie private del lavoro autorizzate in via definitiva a livello nazionale
- le Università (non quelle telematiche) e i consorzi universitari
- le Fondazioni ITS
- le Scuole Secondarie di II grado
- le Camere di Commercio e le loro aziende speciali
- le associazioni dei datori di lavoro e dei prestatori di lavoro
- le associazioni in possesso di riconoscimento istituzionale di rilevanza nazionale o regionale, aventi particolari finalità istituzionali (tutela del lavoro; l'assistenza e la promozione delle attività imprenditoriali; la progettazione e l'erogazione di percorsi formativi e di alternanza; la tutela della disabilità; la promozione sociale; il volontariato)
- gli Enti bilaterali
- i Comuni in forma singola o associata
- la Fondazione Lavoro, istituita dall'Ordine dei Consulenti del Lavoro
- i soggetti accreditati per la Formazione Professionale, ai sensi della normativa regionale
- gli Istituti di patronato istituiti ai sensi della l. 152/2001

Si tenga presente che alcuni soggetti sono accreditati di diritto e per il solo svolgimento dei servizi per il lavoro obbligatori (vedi *infra*). Si tratta delle istituzioni pubbliche formative, nonché delle ApL e degli intermediari speciali autorizzati dal Ministero del lavoro. In quest'ultimo caso, inoltre, l'accreditamento è comunque solo temporaneo fino alla fine del 2015.

Le attività per le quali può essere richiesto l'accreditamento sono suddivise in due tipologie, *i servizi generali obbligatori* e vale a dire:

- accoglienza e prima informazione;
- orientamento di primo livello;
- orientamento specialistico o di secondo livello;
- incontro domanda/offerta di lavoro e accompagnamento al lavoro.

La seconda tipologia è quella dei *servizi per il lavoro specialistici facoltativi* e cioè:

- servizi di *tutorship* e assistenza intensiva alla persona in funzione della collocazione e della ricollocazione professionale;
- i servizi di orientamento mirato alla formazione non generalista e per percorsi di apprendimento non formale svolti in cooperazione con le imprese che cercano personale qualificato con l'obiettivo dell'assunzione;
- i servizi di inserimento lavorativo per i soggetti svantaggiati e persone disabili;
- i servizi per l'avviamento a un'iniziativa imprenditoriale;
- i servizi per l'avviamento a un'esperienza di lavoro o di formazione in mobilità anche all'estero.

4.1. Il piano di attuazione regionale YG del Lazio

Le caratteristiche del modello YG Lazio, definite nel Piano regionale, sono rappresentate dalla forte personalizzazione del servizio, dall'introduzione di costi standard per ciascun intervento realizzato e dal pagamento delle prestazioni offerte agli operatori privati soltanto a risultato conseguito (dopo la definizione di un contratto di lavoro o la realizzazione di un percorso formativo). Come ricordato, il Sistema regionale appare fortemente collegato al nuovo modello di accreditamento per i servizi al lavoro. Infatti, i soggetti che realizzeranno le azioni saranno i CPI, insieme agli operatori privati accreditati per i servizi al lavoro. Il coinvolgimento di questi ultimi avviene nelle diverse fasi del processo di attuazione della Garanzia, in base alle tipologie di servizio per le quali gli stessi hanno ottenuto l'accreditamento e nel rispetto delle aree di competenza definite in fase di accreditamento.

Gli interventi realizzabili all'interno della YG Lazio sono:

- ✓ accoglienza e informazione sul programma;
- ✓ accesso alla garanzia, presa in carico, colloquio individuale e *profiling*, consulenza orientativa;
- ✓ orientamento specialistico o di II livello;
- ✓ formazione mirata all'inserimento lavorativo;

- ✓ reinserimento di giovani 15-18enni in percorsi formativi¹⁰;
- ✓ accompagnamento al lavoro;
- ✓ apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale;
- ✓ apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere;
- ✓ apprendistato per l'alta formazione e la ricerca;
- ✓ tirocinio extracurricolare, anche in mobilità geografica;
- ✓ sostegno all'autoimpiego e all'autoimprenditorialità;
- ✓ mobilità professionale e transnazionale;
- ✓ bonus occupazionale;
- ✓ svolgimento del servizio civile¹¹;
- ✓ tirocinio;
- ✓ avviamento al lavoro anche in apprendistato.

Per la realizzazione dell'accoglienza, delle azioni di informazione sul programma, dell'orientamento specialistico o di II livello sarà necessario un accreditamento ai servizi al lavoro di tipo obbligatorio, (le modalità di accesso alla garanzia sono di competenza esclusiva dei CPI). Per effettuare, invece, azioni di inserimento lavorativo che possono prevedere un contratto di collocazione come: l'accompagnamento al lavoro, l'apprendistato professionalizzante, tirocini extra curricolari, la mobilità e lo start-up di impresa sarà, invece, necessario un accreditamento al lavoro specialistico facoltativo.

Per gli interventi formativi mirati e di reinserimento in percorsi professionali sarà richiesto l'accREDITAMENTO per la Formazione Professionale, mentre per il servizio civile verrà richiesto quello specifico dell'albo nazionale o regionale di tale settore.

Per attivare la YG il giovane deve registrarsi in un CPI o presso i portali regionali o quello nazionale. I CPI sono chiamati a svolgere, di fatto, quelli che sono definiti i servizi obbligatori (accoglienza e prima informazione; presa in carico e registrazione dei giovane; orientamento di primo livello; eventuale orientamento specialistico o di II livello), nonché attività di informazione e vigilanza rispetto alle attività degli operatori accreditati (illustrazione dei servizi;

¹⁰ Almeno in fase di prima attuazione non è previsto l'avvio della misura di reinserimento di giovani 15-18enni in percorsi formativi, in ragione della scelta strategica regionale di concentrare le risorse in percorsi fortemente orientati all'occupazione coerentemente con le finalità della Garanzia Giovani. Tuttavia, la Regione Lazio potrà avviare tale misura in base all'orientamento della richiesta da parte dei giovani, in complementarietà con gli interventi messi in atto nell'ambito della programmazione regionale per contrastare la dispersione scolastica.

¹¹ Per la realizzazione dei percorsi di servizio civile e l'erogazione del bonus occupazionale, la Regione si avvarrà del Dipartimento della Gioventù e dell'INPS quali Organismi intermedi designati dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali nell'ambito del PON Occupazione Giovani 2014-2015.

segnalazione di circostanze fondate che possano motivare la revoca dell'accreditamento).

Dopo questa prima fase il giovane sarà in grado di scegliere liberamente un operatore pubblico-privato per la concreta realizzazione dell'intervento, cui verrà affidato ad opera del CPI. L'operatore verrà pagato con il *voucher* a disposizione dell'utente.

I servizi che prevedono un accompagnamento intensivo al lavoro finalizzato alla collocazione o alla ricollocazione professionale immediata (i servizi specialistici facoltativi), verranno attuati mediante il cd. contratto di collocazione.

Tale contratto sarà offerto al giovane nel patto di servizio e verrà firmato da quest'ultimo, nonché dal Centro per l'impiego e il soggetto privato accreditato scelto.

Il contratto di collocazione prevede l'attivazione di un servizio di assistenza intensiva per il reperimento di una occupazione il più possibile corrispondente alle capacità professionali e alle aspirazioni del giovane, compatibilmente con la domanda espressa dal Mercato del lavoro territoriale, nonché l'affidamento del giovane ad un tutor¹².

Tutti i servizi resi dall'operatore privato previsti dalla Garanzia verranno pagati al soggetto accreditato entro 15 giorni a partire dalla comunicazione al CPI relativa alle azioni svolte in favore del giovane. Soltanto per il contratto di collocazione il voucher comprende un compenso fisso e uno variabile in relazione al grado di lontananza dal Mercato del lavoro dell'utente.

5. Conclusioni

Allo stato attuale nell'attuazione della YG in Italia sembrano manifestarsi alcuni importanti elementi di analisi. Da un punto di vista finanziario, sembra emergere una tendenza delle Regioni a distribuire equamente le risorse tra due macroaree di intervento, una relativa alle misure di carattere orientativo e formativo professionalizzante, l'altra di accompagnamento e inserimento lavorativo, con una leggera prevalenza di quelle destinate all'area formativa. Un secondo elemento di analisi è rappresentato dalle modalità di implementazione della YG, che sembra sempre più assumere l'aspetto di una prima sperimentazione per la ridefinizione complessiva dell'impianto organizzativo dei servizi al lavoro in Italia.

¹² La sperimentazione del modello prevede nuovi servizi per il lavoro, quali i servizi di *tutorship*, di assistenza continuativa alla persona disoccupata o inoccupata e di controllo della sua disponibilità per l'attività stessa e per le occasioni di lavoro disponibili sul territorio.

Un aspetto su cui riflettere è rappresentato, poi, dal principio di contendibilità degli interventi e delle risorse finanziarie tra le diverse Regioni. Tale principio, infatti, ideato per garantire efficacia ed efficienza delle misure, se non accompagnato da un attento e continuo monitoraggio e da una regia di carattere nazionale, può rappresentare un rischio per quelle Regioni che evidenziano maggiori ritardi nel primo contatto con l'utenza per attivare l'accesso alla Garanzia. Tale dinamica può determinare un acuirsi del divario in termini di servizio, di opportunità e di risorse economiche tra le diverse aree territoriali del paese, a discapito di quelle con maggiori difficoltà.

Analizzando i modelli regionali della YG rappresentati, ci sembra interessante segnalare alcune particolarità. In riferimento al modello della Regione Lazio la presenza del contratto di collocazione, uno strumento interessante e innovativo la cui attuazione andrà seguita con attenzione; per quanto riguarda il modello Veneto, invece, il forte protagonismo degli Enti di Formazione Professionale che operano nell'obbligo formativo e nella Formazione superiore, a testimonianza dell'alto valore in termini di risultati formativi e occupazionali del Sistema formativo professionalizzante in quei territori.

Tav. 2 - Le Misure dalla YG Lazio

Misure e finanziamenti	Azioni	Target	Costo Standard	Attori coinvolti	Attuazione	Risultati attesi
Accoglienza e informazioni sul programma (2.840.244 euro) (potenziali beneficiari 30.000)	Facilitare e sostenere l'utente nell'acquisizione di informazioni, anche in auto consultazione, utili a valutare la partecipazione al programma e a orientarsi rispetto ai servizi disponibili.	Giovani di età compresa tra i 15 e i 29 anni.	Non è previsto nessun tipo di rimborso per questa attività, che è considerata attività istituzionale.	Centri per l'Impiego (CPI). Soggetti accreditati per i servizi al lavoro nell'ambito del Sistema regionale.	Incontri individuali e collettivi mirati alla presentazione del Programma e alle descrizioni delle tipologie di servizi previste.	Informazione in merito all'Iniziativa per l'occupazione giovanile, al programma nazionale e al PAR e ai servizi offerti nell'ambito della Garanzia Giovani.
Accesso alla garanzia (presa in carico, colloquio individuale e profiling, consulenza orientativa)	Le misure di accoglienza, presa in carico e orientamento sono mirate a sostenere l'utente nella costruzione di un percorso individuale di fruizione dei servizi finalizzati a garantire, entro 4 mesi, una proposta di proseguimento degli studi, di tirocinio o di lavoro.	Giovani 15-29 anni.	Unità di Costo Standard nazionale, come indicato nell'Allegato D.2.1 della Convenzione, pari a: 34 euro/h.	CPI.	I servizi mirati all'accesso alla Garanzia sopra descritti saranno erogati dai CPI attraverso la costituzione di Youth corner dedicati.	Profilazione. Definizione dei percorsi individuali. Stipula del Patto di servizio e definizione del Piano di Azione Individuale.
Orientamento specialistico o di II livello	Analisi dei bisogni del giovane e formulazione e definizione degli obiettivi da raggiungere. Ricostruzione della storia personale, formativa e lavorativa del giovane. Messa a punto di un progetto personalizzato.	Tale misura è rivolta esclusivamente ai giovani più distanti dal Mercato del lavoro, individuati sulla base degli esiti del profiling, di età 15-29 anni.	Unità di Costo Standard nazionale, come indicato nell'Allegato D.2.1 della Convenzione, pari a: 35,50 euro/h.	Centri per l'Impiego (CPI). Soggetti accreditati per i servizi al lavoro nell'ambito del sistema regionale.	Colloqui individuali; laboratori di gruppo, schede strutturate, questionari; strumenti di analisi validati e standardizzati.	Rafforzamento e sviluppo della identità personale e lavorativa del giovane e costruzione di un percorso personalizzato.

(Segue)

(Segue)

Misure e finanziamenti	Azioni	Target	Costo Standard	Attori coinvolti	Attuazione	Risultati attesi
Formazione mirata all'inserimento lavorativo	Fornire competenze necessarie per l'inserimento lavorativo attraverso le seguenti attività: - percorsi formativi per l'acquisizione di specifiche competenze coerentemente con il Repertorio regionale delle competenze e dei profili formativi; - un bonus occupazionale.	Giovani 18-24 anni (estendibile fino a 29 anni).	Unità di Costo Standard nazionale ora / corso, come indicato nell'Allegato D.2.1 della Convenzione.	Soggetti accreditati per la formazione ex DGR n. 968/2007 e successive modifiche e integrazioni. Datori di lavoro.	Tale misura sarà realizzata mediante avviso pubblico per l'erogazione di servizi formativi mirati all'inserimento lavorativo.	Formazione specialistica. Attestazione delle competenze acquisite spendibile nell'ambito del successivo processo di validazione / certificazione delle competenze. Inserimento lavorativo.
Reinserimento 15-18enni in percorsi formativi	Reinserire i giovani di età inferiore a 19 anni, privi di qualifica o diploma, in percorsi di Istruzione e Formazione Professionale.	Giovani 15-18.	Unità di Costo Standard (UCS) nazionale.	Istituti professionali di Stato. Soggetti accreditati per la formazione (obbligo formativo) ai sensi della DGR n. 968/2007 e successive modifiche e integrazioni.	La Regione Lazio non prevede l'attivazione di tale misura nell'ambito del Piano di attuazione regionale. Tuttavia, tale intervento potrà essere avviato sulla base dell'orientamento della domanda, secondo le modalità già adottate nell'ambito del POR FSE 2007-2013.	Reinserimento in percorso formativo. Eventuale conseguimento di qualifica.

(Segue)

(Segue)

Misure e finanziamenti	Azioni	Target	Costo Standard	Attori coinvolti	Attuazione	Risultati attesi
Accompagnamento al lavoro	La misura ha l'obiettivo di progettare e attivare le misure di inserimento lavorativo, sostenendo il giovane nelle fasi di avvio e ingresso alle esperienze di lavoro.	Giovani 15-29 anni.	In funzione della categoria di profilazione del giovane, gli importi relativi saranno erogati in maniera differenziata.	Soggetti accreditati per i servizi al lavoro nell'ambito del Sistema regionale. Datore di lavoro (qualora venga erogato il bonus occupazionale).	La realizzazione di tale misura avverrà attraverso la sperimentazione del contratto di collocazione nell'ambito dei servizi al lavoro dedicati ai giovani.	Attivazione di un rapporto di lavoro a tempo determinato, indeterminato, o in apprendistato, entro quattro mesi dalla stipula del contratto di collocazione.
Apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale	Consentire ai più giovani di conseguire una qualifica o il diploma professionale nell'ambito di un rapporto di lavoro a causa mista.	Giovani 15-25 anni.	Unità di costo standard (UCS) nazionale orai/corso, come indicato nell'Allegato D.2.1 della Convenzione.	Istituti professionali di Stato. Soggetti accreditati per la formazione (obbligo formativo) ai sensi della DGR n. 968/2007 e successive modifiche e integrazioni. Datori di lavoro.	La misura sarà realizzata mediante avviso pubblico per l'erogazione dei servizi formativi e delle misure di incentivazione.	Stipula di un contratto di apprendistato di I livello. Conseguimento della qualifica/diploma professionale.
Apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere	Favorire l'inserimento professionale e il conseguimento di una qualificazione professionale dei giovani tra i 17 e i 29 anni attraverso un contratto di lavoro a causa mista.	Giovani 17-29 anni.	Nessuna riconoscibilità economica a valere sul Programma Occupazione Giovani.	Datore di lavoro.	Attestazione delle competenze acquisite spendibile nell'ambito del successivo processo di validazione / certificazione delle competenze.	Stipula contratto di apprendistato II livello.

(Segue)

(Segue)

Misure e finanziamenti	Azioni	Target	Costo Standard	Attori coinvolti	Attuazione	Risultati attesi
Apprendistato per l'alta formazione e la ricerca	Garantire ai giovani assunti con questa tipologia di contratto, una Formazione coerente con le istanze delle imprese conseguendo un titolo di studio in alta formazione o svolgendo attività di ricerca.	Giovani 17-29 anni.	Unità di costo standard (UCS) nazionale ora/corso, indicato nell'Allegato D.2.1 della Convenzione.	Università. ITIS. Centri di ricerca. Datori di lavoro.	La misura sarà realizzata attraverso avviso pubblico per erogazione dei servizi formativi aggiuntivi e/o l'erogazione dell'incentivo all'assunzione.	Stipula di un contratto di apprendistato di III livello. Conseguimento di un titolo di studio (nei casi previsti). Certificazione delle competenze secondo le modalità previste dalla Regione ai sensi dell'art. 6, comma 4, D.Lgs. 167/2011 e successive modifiche e integrazioni.
Tirocinio extra-curriculare, anche in mobilità geografica	Creare un contatto diretto tra le aziende e il tirocinante per favorire l'acquisizione di competenze professionali e l'inserimento nel mondo del lavoro.	Giovani 18-24 anni.	All'Ente promotore è corrisposto un rimborso a costo standard (il 50% da erogare a metà percorso e 50% a completamento del periodo di tirocinio).	Soggetti accreditati per i servizi al lavoro nell'ambito del Sistema regionale. Altri soggetti promotori, individuati dalla normativa regionale (DGR n. 199/2013). Soggetti pubblici o privati presso i quali viene realizzato il tirocinio. CPI.	I tirocini si svolgono sulla base di apposite convenzioni conformi al modello adottato, stipulate tra i soggetti promotori e i soggetti ospitanti al fine di regolare i rispettivi compiti e le relative responsabilità.	Inserimento in un percorso formativo on the job. Attestazione delle competenze acquisite spendibile nell'ambito del successivo processo di validazione / certificazione delle competenze. Eventuale inserimento lavorativo.
Servizio civile	In particolare, è prevista la partecipazione alla realizzazione di progetti di servizio civile nazionale, completi di formazione generale e specifica.	Giovani 18-28 anni.	€5.900 su base annua per ciascun volontario.	Dipartimento della Gioventù e del Servizio Civile Nazionale. Soggetti pubblici e privati accreditati all'albo nazionale/regionale del Servizio Civile Nazionale.	Avviso pubblico per la realizzazione di percorsi di servizio civile emanato dal Dipartimento della Gioventù e del Servizio Civile Nazionale.	Attestazione delle competenze acquisite spendibile nell'ambito del successivo processo di validazione/certificazione delle competenze. Eventuale inserimento lavorativo.

(Segue)

(Segue)

Misure e finanziamenti	Azioni	Target	Costo Standard	Attori coinvolti	Attuazione	Risultati attesi
Sostegno all'autoimpiego e all'auto-imprenditorialità	Supportare l'autoimpiego e l'auto-imprenditorialità attraverso un'offerta di servizi.	Giovani 18-29 anni.	Unità di costo standard (UCS) nazionale, come indicato nell'Allegato D.2.1 della Convenzione, pari a: €40/h. L'importo sarà riconosciuto per il 40% a processo e per il restante 60% a risultato (effettivo avvio dell'attività imprenditoriale).	Soggetti accreditati per i servizi al lavoro nell'ambito del Sistema regionale.	La misura sarà realizzata mediante avviso pubblico per l'erogazione dei servizi di accompagnamento allo start up di impresa.	Imprese giovanili avviate.
Mobilità professionale transnazionale e territoriale	Promuovere la mobilità professionale all'interno del territorio nazionale o in Paesi UE, anche attraverso la rete EURES.	Giovani 18-24 anni (estendibile fino a 29 anni, salvo quanto previsto nell'ambito del progetto EURES in caso di mobilità transnazionale).	Indennità per la mobilità: parametrata sulla base delle attuali tabelle CE dei programmi di mobilità e sulla normativa nazionale. Rimborso per l'operatore della rete EURES: a risultato.	Centri per l'Impiego (CPI) Soggetti accreditati per i servizi al lavoro nell'ambito del Sistema regionale. Operatore EURES.	Avviso pubblico per l'erogazione di servizi per l'avviamento a un'esperienza di lavoro o di formazione in mobilità anche all'estero, in accordo con le modalità previste nell'ambito della rete EURES.	Attivazione di contratti in mobilità geografica.
Bonus occupazionale	Favorire l'assunzione dei giovani da parte dei datori di lavoro attraverso il riconoscimento a questi ultimi di un bonus, per le seguenti tipologie di contratto: - tempo determinato o somministrazione 6-12 mesi; - tempo determinato o somministrazione ≥12 mesi; - tempo indeterminato.	Giovani 18-29 anni.	Al datore di lavoro è erogato un incentivo all'assunzione secondo i parametri per tipologia di contratto e profiling del giovane.	INPS. Datori di lavoro.	Avviso pubblico emanato da INPS per l'erogazione del bonus occupazionale.	Attivazione di un rapporto di lavoro a tempo indeterminato, determinato, o in somministrazione.

(Segue)

L'orientamento permanente: strategia e risorsa per l'integrazione e l'inclusione sociale

SPERANZINA FERRARO¹

Il contributo sottolinea l'importanza dell'orientamento permanente inteso come processo che porta ogni soggetto ad una piena conoscenza di sé e delle proprie capacità al fine di favorire lo sviluppo delle competenze necessarie per affrontare più consapevolmente il mondo del lavoro e questa nostra società in continua evoluzione.

In questo contesto, la Scuola, e in particolare il personale docente, svolge un ruolo determinante nell'orientamento e nella formazione dello studente.

Perché ciò avvenga è necessario che il personale docente sia preparato e accompagnato anch'esso con percorsi di Formazione Iniziale e Continua.

Non si può non sottolineare che oggi c'è una notevole richiesta di orientamento da parte di una platea sempre più generalizzata di persone, appartenente a tutte le fasce d'età, a tutti i livelli sociali e con caratteristiche e bisogni molto diversificati e spesso caratterizzati da complessità.

La prima domanda che ne scaturisce è la seguente:

- che tipo di richiesta di orientamento le persone manifestano oggi?
- quale tipo di orientamento è sotteso a tale richiesta?
- quali conseguenze organizzative e metodologiche comporta nei servizi e negli operatori?
- quali avvenimenti hanno determinato l'insorgere e la necessità di questo nuovo modello di orientamento?

A cominciare dall'anno 2000 e dall'avvento della strategia di Lisbona, è stato subito chiaro che un forte cambiamento era in atto, a cui la Scuola e l'educazione nel suo complesso non erano affatto estranee. La strategia di Lisbona

¹ Responsabile nazionale del Piano Nazionale Orientamento permanente del MIUR. Esperta di orientamento.

ha, infatti, riportato al centro di ogni Paese, da una parte l'importanza della riforma dei Sistemi di educazione e formazione per sostenere lo sviluppo socio-economico e culturale e per renderli coerenti con le esigenze della società e del mondo del lavoro e, dall'altra, la necessità di rivedere l'organizzazione della Scuola e i modelli didattici finora seguiti per promuovere in ciascuno lo sviluppo di **competenze** visibili, verificabili, sempre rinnovabili e in grado di favorire l'inclusione sociale e lavorativa.

I successivi cambiamenti del sistema sociale ed economico, così radicali, succedutisi in quest'ultimo decennio, hanno influenzato la vita di ogni persona, ponendo al centro la necessità per ciascuno, minore e adulto, in procinto di entrare o già inserito nel processo di lavoro o appena uscito, di aggiornare continuamente le competenze e di acquisirne di nuove, allo scopo di adattarsi ai cambiamenti e fornire le attese risposte al mondo del lavoro. Il mercato del lavoro, caratterizzato da forti squilibri, ha fatto rilevare l'esigenza indifferibile di uno stretto collegamento e di coerenza tra i Sistemi d'Istruzione e Formazione con le caratteristiche e le esigenze del Mercato del lavoro.

Questi avvenimenti hanno imposto alla scuola una seria riflessione riguardo al modello formativo portato avanti fino a quel momento e messo in discussione tradizionali certezze e riferimenti.

Oggi, infatti, si chiede alla Scuola di promuovere negli studenti, a partire dalla scuola dell'infanzia, lo sviluppo di competenze generali relative ai principali assi culturali: linguistico, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale, nonché le competenze chiave per l'apprendimento permanente (vedi Risoluzione UE, 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente). Ma si chiede anche, come richiamato nella Risoluzione UE del 18 novembre 2008, di integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente, al fine di mettere in grado la persona di definire autonomamente e responsabilmente il proprio progetto di vita.

Negli ultimi anni, anche nel nostro Paese abbiamo assistito a cambiamenti molto importanti, che val la pena sottolineare.

È stato riformato il Sistema nazionale d'Istruzione e Formazione, che ha riconosciuto la centralità dell'orientamento nel percorso formativo, e si è cercato anche di superare l'annosa e pesante frammentazione di competenze fra i Soggetti istituzionali titolari di azioni di orientamento, che tanto danno ha provocato in termini di efficacia alle azioni di orientamento erogate da vari Soggetti e Istituzioni.

In proposito, va sottolineato che, per la prima volta, tutte le Istituzioni responsabili in materia, consapevoli dell'opportunità di ripensare la strategia nazionale di orientamento e di operare unitariamente, hanno siglato, il **20.12.2012**, in Conferenza Unificata, un primo **Accordo** teso a realizzare una uni-

taria strategia nazionale di orientamento permanente nel campo dell'educazione, della Formazione Professionale e dell'occupazione. A questo primo Accordo ne è seguito un secondo, siglato in Conferenza Unificata il **5.12.2013**, che sancisce la condivisione delle "Linee guida per l'orientamento permanente", elaborate congiuntamente. In esse si riconosce come "**orientamento permanente**" il "**processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale, culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi e interagire con tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative**".

In tale contesto, di grande vivacità culturale e di forte consapevolezza interistituzionale, si è inserito il Decreto scuola (**D.L. n. 104/2013**), che con il significativo titolo "L'istruzione riparte", ha impegnato 6,6 milioni di euro per l'orientamento permanente. Un segnale forte, che indica chiaramente che il tema dell'orientamento, torna ad essere affrontato in modo organico da parte del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Tanti segnali, quindi, tutti positivi, tutti correlati e intrecciati, perché per la prima volta è forte e sentita la necessità di coordinare gli interventi e di procedere in modo coeso e condiviso al fine di realizzare nel territorio un'offerta di orientamento, davvero centrata sui bisogni della persona, giovane o adulto che sia, accessibile lungo tutto il corso della vita e facilmente identificabile e raggiungibile in ogni parte del Paese da parte di chiunque e qualunque sia il bisogno e la domanda di orientamento.

L'attuale complessità sociale ed economica richiede una profonda revisione del modello di orientamento finora seguito nelle scuole, nelle università e nei Sistemi della Formazione Professionale, la ridefinizione e condivisione, tra tutti i Soggetti coinvolti, della funzione dell'orientamento oggi nella nostra società, del ruolo della scuola e, in particolare, dei docenti, in quanto risorsa indispensabile per aiutare i giovani ad affrontare in maniera consapevole sfide ragionevoli e adeguate all'età con senso di responsabilità ed efficacia.

■ Il nuovo impegno del MIUR per l'orientamento permanente

Il rinnovato impegno del MIUR nel campo dell'orientamento ha consentito di realizzare una serie di collegati interventi, che val la pena ricordare:

- la **campagna mediatica** "Io scelgo, io studio", con lo spot, realizzato in collaborazione con la Rai e messo in programmazione nel periodo collegato

alle iscrizioni scolastiche, finalizzato a sollecitare i ragazzi italiani ad informarsi per fare presto e bene la loro scelta per il percorso che segnerà il loro futuro;

- il sito dedicato (www.ioscelgoiostudio.it), divenuto **portale permanente di orientamento**, che offre tutte le informazioni primarie necessarie agli studenti per conoscere i diversi percorsi di studio e le opzioni in campo, con la messa a disposizione di una **task force** di esperti che risponde via mail alle domande dei ragazzi e/o dei genitori che, a partire dalla home page, possono trovare, grazie ad una grafica semplificata, la sezione di loro interesse. Per gli 11-13enni la navigazione si snoda fra pagine dedicate a Istituti professionali, tecnici, indirizzi liceali e Formazione Professionale regionale. Per chi va verso il diploma il sito mette, altresì, a disposizione un test di orientamento, messo a punto dal Consorzio Interuniversitario Alma Laurea e link ad altri siti che offrono validi strumenti di supporto alla scelta, nonché pagine di approfondimento su Alta formazione artistica e musicale, Università, Istituti Tecnici Superiori e mondo del lavoro;
- il documento di **“Linee guida per l’orientamento permanente”** a firma del Ministro Carrozza, trasmesso alle scuole di ogni ordine e grado con nota prot. n. 0004232 del 19/02/2014, con le indicazioni a dirigenti e insegnanti riguardo il come sviluppare nella Scuola le nuove politiche di orientamento formativo in raccordo con il territorio e con tutti i Soggetti coinvolti;
- infine, **€ 6,6 milioni** stanziati per realizzare percorsi di orientamento nelle scuole di ogni ordine e grado con particolare attenzione per l’ultimo anno della Scuola Secondaria di primo grado, per il biennio degli istituti secondari di secondo grado e a partire già dal quarto anno della scuola secondaria di secondo grado. Come previsto dalle “linee guida”, infatti, ogni scuola deve inserire la sua proposta di orientamento nel Piano dell’offerta formativa e sul proprio sito, prevedendo anche la messa a punto e pubblicazione degli **standard minimi** dell’offerta di orientamento.

Questi interventi testimoniano l’impegno del MIUR rispetto all’orientamento, nonché lo sforzo in atto per convergere, in sinergia con gli altri Soggetti, verso una strategia unitaria di orientamento permanente, centrata sulla persona.

Poiché è da tutti i Soggetti riconosciuta la centralità del Sistema scolastico nella sua interezza, che costituisce il luogo insostituibile dove ogni giovane deve acquisire e potenziare le competenze di base e le competenze orientative trasversali, necessarie a sviluppare la propria identità, autonomia, decisione e progettualità, è necessario un investimento forte nella **formazione dei docenti**, a cui spetta il compito e la responsabilità di far acquisire questo “zoccolo” di competenze senza il quale è difficile pensare di innestare con successo

negli studenti e negli adulti ulteriori processi di transizione, di professionalizzazione, di cambiamento, di successivi apprendimenti.

Del resto, se è vero che il lavoro e l'economia sono cambiati, se è vero che è cambiato il modo di concepire l'orientamento in risposta alle attuali esigenze della società, della famiglia e della persona stessa, di conseguenza, è necessario che cambi il modo di orientare e di pensare l'orientamento da parte degli insegnanti. Per ottenere questo risultato è necessario investire in un nuovo modello di Formazione Iniziale e Continua dei docenti, che abbia al centro la trasversalità e la continuità dell'orientamento e dei suoi percorsi.

Le linee guida per l'orientamento permanente del MIUR prevedono, infatti, l'introduzione di una figura di sistema dedicata all'orientamento in ogni scuola e l'istituzione di un master per la formazione di una figura competente e specializzata nella scuola. Di conseguenza, il modello di Formazione Iniziale dei docenti tutti, di ogni ordine e grado, che attualmente non prevede alcun percorso formativo sull'orientamento e che ancora attribuisce poca o nulla attenzione al lavoro e alla sua realtà, richiede, perciò, una profonda rivisitazione.

Altro fronte su cui è necessario investire sono le **tecnologie**, per la familiarità che con esse hanno i nostri giovani e per la capacità di arrivare dappertutto e facilmente. Le tecnologie sono il linguaggio favorito dei giovani, è, perciò, fondamentale che esse entrino nelle nostre scuole e diventino per ogni docente strumento ordinario di lavoro e di interazione.

Grande centralità viene attribuita alla **rete territoriale**, con la proposta di istituire un "Centro dei servizi di orientamento" il quale, sia che si tratti di uno spazio virtuale che di uno spazio fisico, possa diventare davvero visibile per tutti e a disposizione di tutti, facilmente identificabile e coordinato, oltre che flessibile, centrato sulla domanda e adeguato ai differenti bisogni, in grado di offrire ogni tipo di servizi e di risorse, compresa la consulenza, e di attivarsi, dopo la fase di accoglienza ed analisi dei bisogni, di fronte ad ogni richiesta.

Infine, viene auspicata la definizione da parte di ogni scuola a tutti i livelli degli **standard minimi di orientamento** in relazione agli obiettivi formativi del 1° e 2° ciclo e alle fasi di sviluppo della persona.

Ma analizziamo nel dettaglio le novità del documento di "Linee guida per l'orientamento permanente".

La nuova strategia segna finalmente il passaggio da una prassi di orientamento quasi esclusivamente informativa e limitata ai momenti di transizione e decisione, ad un approccio olistico e formativo per cui *l'orientamento investe il processo globale di crescita della persona, si estende lungo tutto il corso della vita, è presente nel processo educativo sin dalla scuola dell'infanzia ed è trasversale a tutte le discipline.*

Il ruolo della Scuola rispetto all'orientamento risulta fondamentale ed innegabile in tutte le sue tappe, in quanto compito principale della Scuola e di ogni docente, attraverso la sua disciplina, è quello di aiutare lo studente a crescere e maturare perché possa realizzare integralmente se stesso, potenziando le sue capacità per inserirsi in modo attivo e creativo nella società in rapida trasformazione.

La scuola è la prima organizzazione sociale in cui lo studente muove i primi passi ed apprende come comportarsi rispetto alle situazioni, assimila un sistema di regole, impara ad assumersi responsabilità e a portare a termine un impegno, si sottopone a valutazione rispetto ai risultati raggiunti dalle sue attività. È ovvio che i processi che a scuola si sviluppano hanno ripercussioni non solo sulla sfera dell'apprendimento ma su tutta la persona in tutte le sue dimensioni.

L'orientamento, quindi, ricopre sempre più una funzione strategica nel Sistema educativo e, riguardo all'attuale complessità, diventa indispensabile. Il suo riconoscimento come dimensione educativa trasversale, che attraversa tutto il curriculum formativo, a partire dalla scuola dell'infanzia, e che è responsabilità di ogni docente, di ogni disciplina, sconvolge completamente l'assetto tradizionale dell'offerta formativa. Ne consegue che è impossibile non riconoscere quanto sia riduttivo collocare le attività orientative solo nella fase di passaggio dalla Scuola Secondaria di primo grado in relazione con le scelte di quale tipologia di scuola superiore.

L'orientamento è una dimensione educativa, permanente e trasversale, che deve essere presente in maniera consapevole sin dall'avvio del processo formativo e, in particolare, sin dalla Scuola primaria. Essa è da intendersi come azione di accompagnamento e guida del Soggetto nello sviluppo del proprio apprendimento e nella conquista della personale crescita e autonomia. Perché ciò avvenga e si realizzino percorsi efficaci di orientamento, è necessario che ciascun docente o operatore impari a:

- rilevare la domanda di orientamento anche inespressa,
- ascoltare e comprendere gli aspetti emotivi,
- accompagnare senza creare dipendenza e dotare di "dispositivi" che consentano a ciascuno di orientarsi,
- stimolare la capacità di porre domande e ricercare nuove soluzioni,
- potenziare la capacità di auto-orientarsi dentro il Sistema formativo e rispetto alla realtà sociale e al mondo del lavoro.

La persona, alunno, studente, lavoratore, con la sua individualità e diversità è il centro dell'azione educativa e costituisce il fulcro dell'impegno e dell'azione della Scuola e dei Soggetti del territorio. Al centro di ogni strategia educativa deve esserci la persona con le sue specificità (età, genere, appartenenze sociali e culturali, valori e aspirazioni personali) e il suo contesto di vita. In tale visio-

ne si riconosce l'importanza dell'orientamento come risorsa, che accompagna la persona lungo tutto il corso della vita e che caratterizza le diverse azioni in funzione e a sostegno della specificità dei bisogni orientativi del singolo. Tale visione contempla che ad ogni persona, durante il percorso di crescita, maturazione e formazione, deve essere offerta l'opportunità di costruirsi delle competenze orientative, adeguate ad accompagnare il proprio processo di orientamento nei vari momenti e stati della vita, e di sviluppare una progettualità personale sulla quale innestare scelte ragionate e consapevoli in ogni momento della vita.

È questo il compito proprio della Scuola e dell'orientamento formativo, finalizzato alla formazione integrale della persona.

Lo strumento per sviluppare tale dimensione nella Scuola è la **didattica orientativa**, che significa per il docente "mettere in atto azioni intenzionali finalizzate a sviluppare una mentalità o metodo orientativo, a costruire o potenziare le competenze orientative generali ovvero i prerequisiti per la costruzione/potenziamento delle competenze orientative vere e proprie, usando le discipline in senso orientativo, individuando in esse le risorse più adatte per dotare i giovani di capacità spendibili nel loro processo di auto-orientamento e guidandoli ad imparare con le discipline e non le discipline"².

Questo corrisponde ad una vera rivoluzione dell'attuale modello educativo.

Formazione Iniziale e in servizio dei docenti

La nuova concezione di orientamento formativo richiede un intervento sistemico e non sporadico o frammentato. Occorre porre l'orientamento formativo alla base di un *intervento sistematico di formazione per i docenti di ogni ordine e grado di scuola*. È un investimento necessario e non più prorogabile: ne va del futuro di intere generazioni di giovani, che devono imparare a scuola ad agire ed intervenire in una società sempre più complessa e mutevole, con un bagaglio articolato di competenze. Intervenire in tal senso sulla Formazione Iniziale del docente può consentire di ridisegnare la professionalità del docente nella consapevolezza che cambiamenti professionali duraturi e permanenti avvengono in tempi lunghi.

Ma quale formazione?

² Per la teoria sulle competenze orientative si fa riferimento agli scritti e interventi della prof.ssa Maria Luisa Pombeni. In particolare: POMBENI M.L. - GUGLIELMI D., *Competenze orientative: costrutti e misure*, in "Giornale italiano di Psicologia dell'orientamento", I (3), pp. 26-37; POMBENI M.L. (a cura di), *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*, Carocci editore, Roma 2008; POMBENI M.L., *Metodologie per lo sviluppo delle competenze orientative*, (Intervento al convegno "Tavolo per l'orientamento", Tione (Trento), 2007.

Dai progetti di sperimentazione e di ricerca realizzati negli ultimi anni è possibile delineare chiaramente alcune linee di priorità, che indicano la direzione in cui dovrebbe andare la formazione in servizio dei docenti. Si tratta di impostare piani di formazione e di accompagnamento al processo di cambiamento che si vuole promuovere nel docente, accostando la dimensione della conoscenza a quella della competenza che passa attraverso l'apprendimento significativo e che si realizza facendo vivere allo studente situazioni in cui egli si misura con problemi reali, di cui deve delineare possibili soluzioni:

- la personalizzazione degli interventi e il coinvolgimento attivo dello studente,
- il ruolo di intermediazione e di supporto alla formazione esercitata in maniera consapevole dal docente, in virtù del suo nuovo ruolo,
- la padronanza di competenze relazionali oltre che disciplinari,
- la didattica orientativa e laboratoriale.

La personalizzazione dell'apprendimento, il coinvolgimento attivo dello studente e l'apertura alla realtà esterna e alle sue esigenze sono le sole modalità in grado di garantire un apprendimento fondato e duraturo, lo sviluppo delle personali capacità e attitudini, la riflessione sugli errori, la comprensione di dove si sta andando e cosa si vuole perseguire. Centralità della persona significa promuovere il ruolo attivo del soggetto nei processi di conoscenza, significa promuovere occasioni di apprendimento a partire da compiti/problemi che nascono dall'esperienza che li circonda, significa favorire l'apprendimento per scoperta affrontando problemi e compiti reali, significa far cogliere il legame tra individuo e realtà, tra formazione e lavoro, significa favorire la valutazione basata su processo e prodotti realizzati.

Il ruolo del docente, non più quello di trasmettitore di saperi ma di **costruttore di saperi** in collaborazione con i suoi studenti, è anche quello di sostenerli nell'acquisizione e nell'esercizio delle principali competenze orientative: **consapevolezza, autonomia, decisione, scelta, responsabilità, imprenditorialità**, etc.

È un ruolo di mediatore, di sostegno e di supporto, di accompagnamento e di stimolo e, all'occorrenza, di consulenza.

Il ruolo del docente, che orienta attraverso la sua disciplina, deve essere svolto con consapevolezza in ogni ordine e grado di scuola, a partire dalla scuola primaria. È, infatti, osservando il docente che il bambino apprende a relazionarsi con gli altri, a sentirsi accettato e valorizzato per quello che è e che può dare, e per le capacità e potenzialità di cui è portatore. Opportunamente sostenuto dal docente e dalla sua funzione di guida, di intermediazione e di supporto, lo studente porta avanti facilmente il suo processo di apprendimento e di autonomia e, di conseguenza, anche il processo orientativo e l'acquisizione

delle specifiche competenze. Solo in questo modo è possibile garantire e sostenere sempre la motivazione allo studio di ogni studente.

Il nuovo ruolo del docente implica anche un nuovo modello di didattica orientativa.

La **didattica orientativa** indica quella particolare predisposizione delle attività da parte del docente finalizzata consapevolmente a preparare lo studente a gestire in modo autonomo e consapevole il processo di auto-orientamento, comprensivo di scelte e decisioni, reso possibile attraverso lo sviluppo delle competenze orientative generali. Questo implica l'utilizzo delle discipline in maniera strumentale rispetto all'obiettivo principale che è lo sviluppo dell'autonomia del soggetto.

Si tratta di una didattica, che si caratterizza per essere una didattica attraente e vicina ai bisogni dei ragazzi, si distingue per l'operatività delle situazioni di apprendimento, per la costruzione di percorsi di apprendimento centrati sul compito, dotati di senso e motivanti, che utilizzano l'aula scolastica come un "laboratorio", inteso sia come luogo fisico specificamente attrezzato, sia come momento in cui gli alunni progettano, costruiscono artefatti e manipolano materiali, prevedono, sperimentano, confrontano e discutono affiancati da un docente mediatore e guida. Questa strategia costituisce il modo per attivare processi significativi di apprendimento a partire dal dato reale ed oggettivo per poi passare alla riflessione teorica. Tale metodologia, applicabile a qualunque disciplina, parte dal dato dell'esperienza e del contesto che circonda lo studente, che, nel "laboratorio", che può essere la classe o l'aula di laboratorio, impara ad indagare, analizzare, problematizzare, cogliere nessi di causa ed effetto, confrontare, selezionare, dedurre, ipotizzare, comunicare, decidere, ricavando informazioni, conoscenze, ma anche procedure e modelli cognitivi. Il laboratorio, ove lo studente è attore e protagonista, ha un forte valore orientante per il suo coniugare insieme sapere e saper fare, per il rendere concreto, reale ed efficace l'apprendimento. Infatti, attraverso le azioni e le decisioni messe in atto in laboratorio, lo studente prende coscienza delle sue capacità, acquisisce competenze e sviluppa gradualmente il suo progetto di vita individuale e collettivo nel rispetto dei suoi desideri e delle sue attitudini.

Tale modello di didattica ha un altro valore, che la rende particolarmente efficace, cioè il suo coniugare nello stesso tempo e mettere in pratica sapere e saper fare, in modo da capire, provando e sperimentando, il valore dell'apprendimento e dei contenuti delle singole discipline rispetto alla vita. Questo contribuisce a far acquisire **competenze specifiche e trasversali per la vita.**

Un'attenta ed efficace strategia di progettazione formativa con finalità orientativa parte quindi dalla centralità della persona, "hic et nunc", che si ha davanti e da cui non si può prescindere.

Partire dalla persona per progettare un intervento formativo significa e implica il rispetto di alcune fasi, a partire dall'**analisi dei bisogni** della persona, perché ogni persona è unica e diversa, e dalla sua **accoglienza**.

Analisi dei bisogni

Il docente, di qualunque ordine e grado di scuola, o un qualsiasi operatore di orientamento, che voglia intervenire a favore dello sviluppo dell'identità della persona, deve, infatti, cercare di capire chi è l'allievo che ha davanti, quali sono i suoi bisogni, quali sono i suoi sogni (e, se non sogna, capire perché non ha sogni), quali sono i suoi modelli di azione, cioè in che modo comunica con gli altri, come interagisce, come apprende, quali i limiti e/o le difficoltà, chi sono i soggetti che ruotano intorno a lui e in che modo.

Accoglienza

Il docente/operatore deve anche avvicinarsi alla persona in modo attento e flessibile, per comprendere come stabilire un efficace canale di comunicazione, che la faccia sentire accolta per quello che è e che contribuisca a creare quel clima di empatia e il feeling necessario per suscitare fiducia e apertura all'altro.

Queste due modalità sono strategiche e indispensabili con qualunque soggetto e in qualunque momento della vita scolastica e professionale per creare condivisione e disponibilità a darsi e mettersi in gioco e, di conseguenza, aprirsi all'apprendimento.

Ruolo strategico del docente

Terzo elemento indispensabile per una efficace strategia di formazione con finalità orientativa è senza dubbio l'atteggiamento del docente verso la sua missione e verso la disciplina che insegna.

Non a caso si parla di "missione" e non di un lavoro qualsiasi, perché davvero si tratta di una missione delicata e complessa, che può riuscire solo se il docente crede davvero in quello che fa, sente la responsabilità del suo impegno e ama profondamente la sua disciplina, che sa presentare come uno strumento efficace per leggere la realtà e intervenire su di essa con padronanza. Il docente deve amare la sua disciplina, perché solo il docente che la ama e la conosce

profondamente, è in grado di veicolare e trasmettere tale passione ai suoi allievi, che a loro volta impareranno ad amarla e ad apprezzarla e ad apprendere senza avvertirne (o avvertendone poco) le difficoltà.

I giovani devono imparare a scuola ad appassionarsi alle cose che fanno e che apprendono e a farle proprie. È questa la sola via per fare diventare l'apprendimento lieve e significativo. Questo risultato è completamente nelle mani del docente.

Queste tre prime "chiavi" che il docente deve saper mettere in atto a scuola nell'approccio alle nuove classi sono quelle che consentono di delineare il volto di ogni allievo e di progettare interventi calati sulle sue specificità. Infatti, la lettura di questi primi elementi può chiaramente portare alla luce eventuali segni premonitori di una situazione di disagio, embrionale o già in atto. È noto che il disagio adolescenziale è un elemento del processo di crescita di ogni giovane e, come tale, non è eliminabile. Tuttavia il disagio e le manifestazioni che esso assume in ciascuno va identificato, attentamente considerato e accompagnato, perché non evolva in situazioni distruttive o pesanti o gravi, la cui gestione chiami poi in causa altri Soggetti e Istituzioni.

Questo per dire che il ruolo della scuola rispetto allo sviluppo delle persone ad essa affidate è importantissimo e determinante. Un intervento attento e vigile di prevenzione e presidio sulle persone, specie su quelle che vivono delle chiare difficoltà o che manifestano maggiori fragilità, è determinante per favorire il dispiegarsi di condizioni favorevoli all'apprendimento e al rafforzamento della motivazione e, a seguire, alla sua inclusione sociale e lavorativa.

Ogni azione educativa del docente dovrebbe mirare, infatti, ad accrescere la partecipazione della persona, attraverso attività in classe che ne favoriscano il **protagonismo**, al fine di mettere ciascuno in grado di far emergere le proprie capacità/attitudini, nel confronto aperto e leale con gli altri pari.

Lo sviluppo dell'identità di ciascuno non significa, però, solo sviluppo cognitivo: infatti, perché esso sia efficace e significativo, deve svilupparsi contestualmente con le emozioni, che il singolo deve imparare a riconoscere e gestire nel confronto leale con gli altri. Quindi è importante lavorare con gli altri e confrontarsi con gli altri: attraverso la relazione tra pari imparerà a conoscere un po' di più se stesso, a gestirsi e controllarsi, a non prevaricare gli altri nel confronto, a saper ascoltare gli altri, ad accogliere altre posizioni se davvero più efficaci delle proprie, a individuare il proprio modello di comunicazione, a contribuire con le proprie risorse alla risoluzione di problemi, a chiedere aiuto quando e se necessario (secondo il modello della **peer education e del cooperative learning**).

Un'attenzione particolare va rivolta anche al curriculum formativo delle scuole di ogni ordine e grado. In una scuola orientativa che tenda alla formazione del-

l'uomo e del cittadino, non si può più parlare di curricolo del singolo grado ordine di scuola, ma, pur nel rispetto delle singole specificità, bisogna che la scuola tutta si attrezzi per lo sviluppo di un **curricolo unitario, continuo, trasversale e verticale**, che parta con l'inserimento del minore nella scuola dell'infanzia e prosegua, senza soluzioni di continuità, lungo tutto il percorso di crescita e di formazione del minore dai tre anni, quando la scuola lo accoglie, fino ai 18 e oltre, lungo tutto il percorso di sviluppo personale e professionale, sostenendone cambiamenti, transizioni, passaggi, sfide, difficoltà, etc.

■ Patto di corresponsabilità educativa

Lo sviluppo di una persona in termini di competenza ed equilibrio implica il coinvolgimento di più Soggetti e Istituzioni.

È vero che la Scuola ha una forte responsabilità rispetto a successo o insuccesso formativo di ogni persona, tuttavia è anche vero che essa non può da sola intervenire sul minore in formazione isolatamente, ma deve, innanzitutto, coinvolgere i genitori attraverso un vero e proprio **“patto di corresponsabilità educativa”**.

Si tratta, infatti, di realizzare un'alleanza educativa in primo luogo con le **famiglie** al fine di condividere obiettivi comuni che favoriscano la maturazione della persona in termini di identità, autonomia, responsabilità, consapevolezza, secondo i diversi cicli (e fasi di età) del percorso formativo.

Oltre a realizzare tale alleanza con le famiglie per meglio sostenere i giovani in un'azione condivisa e armonica di sostegno allo sviluppo e alla realizzazione della identità, l'**alleanza** va ricercata nel territorio **con gli altri Soggetti** che intersecano la vita dei nostri giovani e che possono contribuire al loro sviluppo in una direzione condivisa e in uno sforzo congiunto e coeso e attraverso modalità anche non formali.

Ciò implica da parte della Scuola un'apertura alla realtà esterna in uno sforzo di condivisione e coinvolgimento. Il coordinamento di Soggetti e servizi è l'unica strategia possibile per moltiplicare le opportunità per i nostri giovani, specie per quelli più fragili, di imparare e orientarsi dentro e fuori le mura scolastiche. Vanno ricercate, infatti, concrete sinergie tra tutti i Soggetti che ruotano intorno ai giovani, centri per l'impiego, enti locali, associazioni, servizi socio-sanitari e del lavoro, tempo libero, università, etc. ma con una avvertenza: che il servizio che si va a realizzare non sia una giustapposizione di azioni, ma la sintesi di un percorso condiviso, che nasce dalla presa in carico in primis della persona, del bisogno che manifesta e dei suoi sogni da sostenere attraverso il sostegno e lo sviluppo delle sue potenzialità ed attitudini. La **rete**

che si va a costruire, intorno e a sostegno della persona, deve essere una rete flessibile e non rigida, che si attiva come un “laboratorio” per la risoluzione di un problema, che non presenta una gerarchia tra i Soggetti, ma che agisce secondo un modello unitario e paritario in cui ciascuno parla lo stesso linguaggio e mette in gioco le proprie risorse per contribuire al benessere fisico e psichico della persona e per rendere effettivo il diritto allo studio e al lavoro e, con essi, l’inclusione nella società attiva.

Tale rete è una struttura di servizio che produce legami, condivisione, dialogo, comunicazione a tutto vantaggio della persona e del suo sviluppo, che parte da una presa in carico unitaria da parte di tutti i Soggetti territoriali, nel senso di una vera “**community care**”.

Il fine dell’azione formativa è, infatti, il **benessere della persona**, ove per benessere si intende uno stato psico-fisico di equilibrio, che dà serenità alla persona e lo mette in grado di definire, autonomamente e responsabilmente, il suo progetto di vita.

Formare uno studente competente e sereno significa aiutarlo nella definizione del suo progetto di vita, cioè metterlo in grado di:

- scegliere liberamente, consapevolmente e serenamente,
- riconoscere ed utilizzare efficacemente le proprie competenze,
- proiettarsi con spirito di iniziativa e intraprendenza verso scenari dotati di senso.

Il modello fin qui delineato non è altro che il modo più efficace per fare orientamento formativo, contribuendo alla realizzazione del soggetto come persona e alla sua realizzazione nella vita privata e professionale.

La parola Orientamento, che deriva da “orior”, oriente, che indica il sorgere del sole, significa trovare la direzione da dare alla propria vita.

Allora val la pena richiamare le linee guida del MIUR per l’orientamento permanente (febbraio 2014) ove si afferma che:

*“L’orientamento è un processo associato alla crescita della persona in contesti sociali, formativi e lavorativi. È un **diritto** del cittadino e comprende una serie di attività finalizzate a mettere in grado il cittadino di ogni età ed in ogni momento della sua vita di:*

- *identificare i suoi **interessi**, le sue **capacità**, **competenze** e **attitudini**,*
- *identificare **opportunità e risorse** e metterle in relazione con i vincoli e i condizionamenti,*
- *prendere **decisioni** in modo **responsabile** in merito all’istruzione, alla formazione, all’occupazione e al proprio ruolo nella società,*
- ***progettare** e realizzare i propri progetti,*
- *gestire percorsi attivi nell’ambito dell’istruzione, della formazione e del lavoro e in tutte quelle situazioni in cui le capacità e le competenze sono messe in atto”.*

Solo che oggi le persone devono orientarsi in società sempre più complesse e liquide e in più momenti della vita. Ciò significa che gli studenti de-

vono acquisire a scuola quelle competenze trasversali/per la vita che mettano in grado ciascuno di affrontare cambiamenti, difficoltà, rischi con atteggiamento di fiducia in se stesso e con responsabilità, assumendo il rischio ad essi correlato.

Il modello a cui facciamo riferimento oggi è il **Modello formativo-relazionale**.

L'orientamento viene concepito come un lungo processo formativo (long life learning) intrecciato ai percorsi didattici, che mette in condizione la persona di progettare il proprio futuro, realizzarlo in modo flessibile, costruire le proprie scelte e partecipare attivamente alla vita sociale anche con la prospettiva di modificarla. Strumento per questo è la didattica orientante o orientativa.

Vorrei terminare con un nuovo richiamo al docente e alla necessità di un nuovo modello di formazione, differente da quello che conosciamo.

A fronte dei grandi cambiamenti e delle difficoltà manifestate dai soggetti più fragili, è necessario programmare iniziative di **Formazione Iniziale e Continua** di tutti i docenti, sia per inserire l'orientamento nelle loro competenze strutturali sia per far loro acquisire tecniche e strumenti più coerenti con le caratteristiche dello studente di oggi.

L'università è chiamata direttamente in causa e ad essa è richiesto di offrire un nuovo modello coerente, unitario, efficace di formazione del docente.

Il fine ultimo dell'azione della scuola e di ogni docente è quello di costruire una società solidale e inclusiva dei cittadini, ove ciascun componente della rete sia "ponte", traghettatore, accompagnatore, esploratore, inventore... con quella componente di flessibilità che consenta a ciascuno di assecondare, quando necessario, l'adattamento in ogni fase della vita e durante ogni cambiamento.

Rispetto a tale obiettivo c'è ragione oggi per un moderato ottimismo, in quanto per la prima volta si intravedono nel nostro Paese le condizioni per una intesa reale tra le parti coinvolte per realizzare un sistema di orientamento lungo tutto il corso della vita davvero rispondente ai tempi, alle condizioni del mercato, alle esigenze delle persone. Oggi ci sono i presupposti per la messa in atto di un sistema diverso, certamente coeso e volto alla cooperazione tra le parti. Ognuno, infatti, ha la consapevolezza della necessità di operare al meglio per la sua parte e insieme al fine di favorire la crescita e la maturazione di persone forti, consapevoli di sé, in grado di scegliere e di decidere, di cambiare in caso di necessità, di affrontare nuove sfide, di mettersi in gioco, di tornare alla formazione per acquisire nuove competenze, per una inclusione sociale e professionale, attiva e responsabile.

Bibliografia

- BANDURA A. (1996), *Il senso di Autoefficacia*, Trento, Erickson.
- BANDURA A. (2000), *Autoefficacia: Teoria e applicazioni*, Trento, Erickson.
- BRESCIANI P.G. (2001), *La valutazione delle competenze tra bilancio e assessment. Modelli di intervento e dispositivi a confronto* (introduzione a C. Ruffini, V. Sarchielli, Il bilancio di competenze) - Nuovi sviluppi, FrancoAngeli.
- GARDNER H. (1987), *Formae mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli.
- GARDNER H. (1989), *Aprire le menti*, Milano, Feltrinelli.
- GARDNER H. (1999), *Sapere per comprendere*, Milano, Feltrinelli.
- GARDNER H. (2007), *Cinque chiavi per il futuro*, Milano, Feltrinelli.
- GOLEMAN D. (1996), *Intelligenza emotiva: Che cos'è, perché può renderci felici*, Milano, Rizzoli.
- GOLEMAN D. (1999), *Lavorare con Intelligenza Emotiva*, Milano, Rizzoli.
- MAROSTICA F. (2011), *Lo sguardo di Venere. Orientamento formativo o didattica orientativa/orientante per la costruzione di competenze orientative di base*. Ed. Labanti e Nanni, Bologna.
- MORIN E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- MORIN E. (2002), *Il metodo 5. L'identità umana*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- PELLERAY M. (2000), *Il portfolio formativo progressivo per la valutazione delle competenze in Orientamenti pedagogici n. 5*.
- PELLERAY M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze.
- PELLERAY M. (2007), *Gli apprendimenti e le competenze di base*, Provincia Autonoma di Trento.
- POMBENI M.L. - GUGLIELMI D. (2000), *Competenze orientative: costrutti e misure* in «Giornale italiano di Psicologia dell'orientamento», I (3), pp. 26-37.
- POMBENI M.L. (a cura di) (2008), *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*, Carocci editore, Roma.
- POMBENI M.L. (2007), *Metodologie per lo sviluppo delle competenze orientative*, Intervento al convegno Tavolo per l'orientamento, Tione (Trento).

Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane

Un'alleanza strategica in risposta alle esigenze formative del territorio: l'offerta di IeFP nella Provincia di Treviso

GIANCARLO GOLA e GIUSEPPE TACCONI¹

In continuità con lo studio avviato sull'IeFP (Istruzione e Formazione Professionale) nelle Regioni italiane (cfr. Tacconi, Gola, 2012a; 2012b; Gola, Tacconi, 2012a; 2012b; 2013; 2014), si pone l'attenzione a un piano formativo territoriale in cui l'offerta di IeFP è frutto di una sinergia tra Enti di formazione, istituzioni scolastiche e sistema delle imprese.

La Formazione Professionale rivolta ai giovani in obbligo di istruzione è stata l'oggetto, ma non sempre il soggetto attivo, di una radicale trasformazione che, nell'arco di pochi anni, dal 2003 a oggi, l'ha portata ad essere uno dei canali per l'assolvimento dell'obbligo di Istruzione fino a 16 anni e del successivo diritto-dovere fino ai 18 anni. Tale trasformazione coincide anche con una sorta di "rivoluzione culturale", che sta mutando in profondità l'immagine non sempre positiva che la Formazione Professionale ha di sé e che ad essa viene socialmente attribuita (Formosa, 2013, p. 13).

L'armonizzazione fra i due soggetti che attualmente concorrono ad erogare percorsi formativi per il raggiungimento della qualifica – le agenzie formative, che operano attraverso i Centri di Formazione Professionale (CFP) e gli Istituti Professionali di Stato (IPS) – appare non priva di problemi, nell'attuale Sistema formativo italiano, soprattutto se si compara questo con i sistemi e i livelli internazionali ed europei dell'Istruzione e Formazione Iniziale. Il tentativo da parte degli organismi istituzionali (Stato-Regioni) di mettere ordine nel Si-

¹ C.A.R.V.E.T. (Center for Action Research in Vocational Education and Training), Università degli Studi di Verona.

stema, definendo un organico quadro di qualifiche professionali, costruendo accordi tra gli Uffici Scolastici Regionali e le Direzioni Regionali competenti e istituendo nuovi percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) in capo agli IPS, in regime di sussidiarietà, ha favorito l'attivazione di alcune interessanti collaborazioni, che in parte rispondono a una serie di obiettivi condivisi: lotta alla dispersione scolastica e all'esclusione, offerta di una pluralità di percorsi formativi, accrescimento del numero degli allievi che si iscrivono ai percorsi regionali di IeFP per acquisire una qualifica professionale riconosciuta e spendibile a livello nazionale ed europeo e migliorare le possibilità di avere uno sbocco occupazionale soddisfacente².

In un quadro di politica formativa ancora frammentato, appare però difficile individuare degli elementi che possano consentire una modellizzazione dall'alto del Sistema. Diventa, invece, utile inquadrare l'attenzione sulle specificità locali e rintracciare quelle situazioni "micro" che rappresentano buone prassi di convergenza e si prestano ad una successiva messa a "sistema".

La sinergia tra diversi attori nell'offerta di IeFP: il caso della Provincia di Treviso

Nella Provincia di Treviso (zona caratterizzata da un modello imprenditoriale di piccole imprese e da un tessuto economico-produttivo molto "operativo"), l'IeFP trova uno "spazio di esistenza" che non è comune a quello che essa ha nel resto del Paese, complice la presenza di un tessuto di istituzioni scolastiche, Enti di formazione e imprese che alimentano una cultura capace di valorizzare il lavoro e la Formazione Professionale.

Le professionalità richieste nella Provincia di Treviso

A livello nazionale i movimenti occupazionali previsti per il 2013 evidenziano un saldo negativo, pari a oltre -250.000 unità, che non riscontra prece-

² La riforma, così come attuata (o non attuata in molte Regioni del Paese) non può ancora definirsi compiuta e soddisfacente. Appare, anche agli addetti ai lavori, un quadro normativo confuso, disarticolato e in continuo divenire, caratterizzato: 1) da un accentuato squilibrio fra le Regioni e dall'impossibilità di alcune di queste di soddisfare con propri mezzi strumentali ed economici la richiesta di assolvimento dell'obbligo di istruzione, prima, e del diritto-dovere, poi; 2) dalla mancanza di chiarezza sui rispettivi ruoli dell'Istruzione Professionale e dell'Istruzione e Formazione Professionale operanti a livello regionale (Formosa, 2013, p. 15) nel più ampio contesto del secondo ciclo dell'istruzione superiore. L'IeFP rientra nel più generale Sistema dell'istruzione - aspetto che induce ormai a rifiutare una concezione puramente "professionalizzante" dei servizi erogati dalle istituzioni formative -; essa contribuisce pertanto a fornire quelle prestazioni essenziali che la Repubblica, nelle sue specifiche articolazioni istituzionali, deve ai suoi cittadini.

denti dall'inizio della crisi e che risulta quasi raddoppiato rispetto a quanto previsto per l'anno precedente; la stessa dinamica si riscontra anche nel Nord-Est del Paese, dove il saldo negativo arriva a superare le 50.000 unità. A livello regionale le previsioni occupazionali sono ancor più negative considerato che in Veneto, per l'anno 2013, risulta quasi triplicato, rispetto all'anno precedente, il saldo tra entrate e uscite dal mondo del lavoro (-23.000 unità) e che solo nel 2009 si erano registrati valori negativi superiori.

Anche nella Provincia di Treviso il bilancio occupazionale risulta fortemente negativo e pari a -4.680 unità, anche se va evidenziato come i saldi reali tra assunzioni e cessazioni, resi disponibili da Veneto Lavoro, con riferimento al primo semestre del 2013, offrono indicazioni meno negative (-290). Le 11.450 assunzioni complessive, previste per la Provincia di Treviso, si ripartiscono in: 10.210 lavoratori dipendenti (costituiti da 5.650 lavoratori non stagionali, 1.260 stagionali e 3.310 interinali); 520 collaboratori con contratto a progetto; 720 altri lavoratori non dipendenti (Fonte Excelsior, CCIAA 2013).

Ad inizio 2013, quando sono state raccolte le previsioni per l'intero anno, la quota di imprese propensa ad assumere era pari al 12,6%, quasi due punti percentuali in meno rispetto all'anno precedente e ben dieci punti in meno rispetto al biennio precedente. Ciò significa che oltre l'87% delle aziende dichiara di non prevedere assunzioni, in quanto dotata di un organico adeguato. La quota delle aziende disposte ad assumere rimane sostanzialmente invariata a livello di macro settori di attività: sale di un punto nell'industria (13,8%) per scendere di un punto nei servizi (11,7%). La quota di imprese disposta ad assumere sale oltre la media del settore nelle industrie chimiche, farmaceutiche e della plastica (23,8%), nelle *Public utilities* per l'industria (24,5%), nel settore Informatica e telecomunicazioni (16,4%) e nel settore Turismo e ristorazione (15,3%). La stessa quota di previsione di assunzioni sale del 22,4% con riferimento alle imprese che esportano e al 20,7% con riferimento alle imprese che sviluppano innovazione (Fonte Excelsior, CCIAA 2013).

I fabbisogni professionali delle imprese

Nonostante il calo nel numero di assunzioni (previste e reali), non cambia in modo significativo, negli ultimi tre-quattro anni, la composizione dei fabbisogni professionali espressi dalle imprese.

Le *professioni tecniche e specialistiche* continuano a pesare per circa il 18-20% sul totale delle assunzioni previste nella Provincia di Treviso. All'interno di questo gruppo si trovano le professioni in campo ingegneristico, gestionale, commerciale e informatico, che esprimono le *core competence* del sistema economico trevigiano, con riferimento sia all'industria manifatturiera che al terzia-

rio avanzato. È sempre gradita (per due assunzioni su tre) la pregressa esperienza di lavoro ma, per i tecnici dell'organizzazione e dell'amministrazione aziendale come per gli informatici, le imprese ritengono buoni candidati anche i giovani in uscita dal Sistema formativo. In crescita, anche per il gioco delle compensazioni, risulta il peso delle professioni nell'ambito delle attività commerciali e dei servizi: era del 22% nel 2010, sale quasi al 30% nel 2013. Le specifiche figure richieste sono gli addetti alle attività di ristorazione e i commessi, che rappresentano il 78% delle ricerche di personale in questo ambito. Più distanziate, ma con numeri comunque significativi, risultano le richieste di personale qualificato nei servizi sanitari, sociali e personali. Torna al 18% la quota di assunzioni previste con riferimento agli operai specializzati, in linea con il biennio 2010-11, dopo la flessione al 15% registrata nel 2012. Il manifatturiero e l'edilizia non saranno ancora in grado di espandere la base occupazionale, dopo cinque anni di recessione, ma rappresentano pur sempre il 45% degli addetti all'industria e ai servizi in Provincia (Fonte Excelsior, CCIAA 2013).

Le competenze richieste

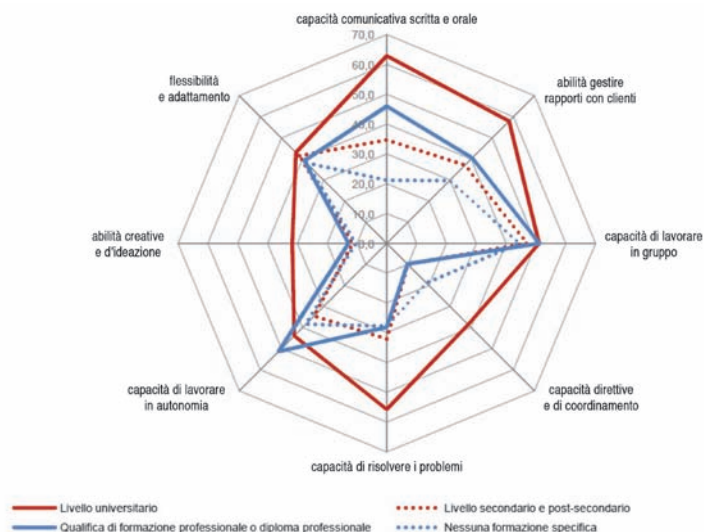
Per quanto riguarda le competenze richieste, contano sempre di più le competenze trasversali, che vanno a comporre, per ciascun candidato, il profilo del suo "saper essere", complementare al profilo del "saper fare".

Le imprese, al riguardo, danno molta importanza alle seguenti competenze:

- la *capacità di lavorare in gruppo* (soprattutto per le professionalità ad alta specializzazione);
- la *capacità di lavorare in autonomia*, che è il degno contrappunto al *teamworking*: si deve saper lavorare assieme, ma non in modo amicale; ciascuno deve essere "trainante", ciascuno deve portare una sua distintività, facendosi carico, in autonomia, degli obiettivi assegnati;
- la *capacità di gestire i rapporti con i clienti*, chiesta non solo alle professioni che operano nell'ambito dei servizi e del commercio (come è naturale attendersi), ma anche alle figure tecniche; si pensi a tutte quelle figure che devono seguire un cliente nei processi di co-progettazione o nell'esecuzione di lavori complessi, alle quali è chiesto, in definitiva, di sviluppare un'interazione competente, per trasmettere in modo completo le funzioni d'uso di un prodotto/servizio, come anche le possibilità di personalizzazione;
- la *capacità di risolvere i problemi*, competenza ritenuta importante nel 33,6% delle assunzioni previste, quota però che sale al 43,1% per i tecnici e al 58,2% per le figure di alta specializzazione;
- *flessibilità e capacità di adattamento*, richieste dalle imprese nel 40% dei casi (Fonte Excelsior, CCIAA 2013).

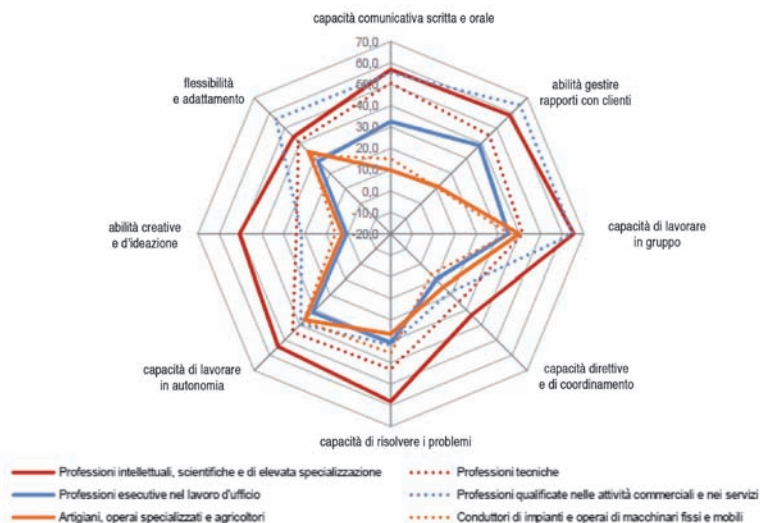
Come si evince dalle Figure 1 e 2 (sotto riportate), anche nel caso di qualificati (come i giovani in uscita dal Sistema di IeFP) si richiedono, dunque, soprattutto alcune competenze di carattere trasversale.

Figura 1 - Competenze ritenute molto importanti dalle imprese per livello di istruzione (anno 2013)



Fonte: Elab. Ufficio Studi e Statistica CCIA Treviso su dati Unioncamere - Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior 2013

Figura 2 - Competenze ritenute molto importanti dalle imprese per macro-gruppo professionale (anno 2013)



Fonte: Elab. Ufficio Studi e Statistica CCIA Treviso su dati Unioncamere - Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior 2013

I titoli di studio richiesti dal mercato del lavoro locale

In Provincia di Treviso le richieste di diplomati rappresentano il 45% del totale delle assunzioni previste. Al primo posto si colloca l'indirizzo amministrativo-commerciale, che polarizza il 20,6% delle previsioni di assunzione con diploma. L'insieme delle richieste di periti (meccanici, elettronici, elettrotecnici, informatici) è superiore al 23% (fatta 100 la domanda di diplomati). Continua ad avere rilievo la domanda di diplomati al turistico-alberghiero (per lo studio pratico delle lingue), nonché la domanda di diplomati ad indirizzo socio-sanitario.

Quasi del 20% è la quota di assunzioni previste per le quali è richiesta una qualifica o un diploma professionale. Tre sono gli indirizzi sui quali si concentra il grosso di questa domanda: meccanico, socio-sanitario, amministrativo-commerciale (Fonte Excelsior, CCIAA 2013).

Dall'indagine Isfol sugli esiti occupazionali dei qualificati nei percorsi di IeFP (Isfol, 2014, pp. 6-7), le mansioni svolte dagli occupati provenienti dall'IeFP sono spesso di livello medio-basso. Circa la metà degli occupati svolge un'attività di tipo manuale generico. Ciò suggerisce la necessità di fornire un adeguato supporto professionale, soprattutto in termini di sviluppo di competenze tecniche. A livello nazionale, in tutte le aree geografiche, il numero di occupati come operai specializzati è maggiore per i giovani che hanno conseguito la qualifica in un CFP accreditato, rispetto a coloro che hanno conseguito la qualifica in un percorso di IeFP gestito da un IPS. Sia per i maschi che per le femmine, gli indirizzi che favoriscono l'occupazione di impiegati e tecnici sono i servizi alle imprese (informatica, servizi commerciali e logistici), mentre l'indirizzo che presenta la più alta percentuale di lavori manuali generici è quello turistico alberghiero³.

L'offerta formativa in Provincia di Treviso

In Provincia di Treviso (come in tutta la Regione Veneto) una solida rete di scuole statali e paritarie contribuisce ad innalzare il livello di Istruzione-Formazione, permettendo ai giovani e alle loro famiglie di intraprendere diversi percorsi formativi. La programmazione dell'offerta formativa di IeFP in Regione

³ Il 78% dei giovani qualificati nei percorsi IeFP intervistati, nell'ambito della ricerca dell'Isfol, sono soddisfatti del lavoro svolto; due ragazzi su tre, ritengono che la qualifica professionale conseguita sia un requisito necessario e utile per il lavoro che stanno svolgendo e che la formazione ricevuta sia un requisito indispensabile per svolgere il proprio lavoro; circa il 60% degli intervistati dichiara che il lavoro ottenuto è coerente in tutto o in parte con il percorso professionale seguito (Isfol, 2014).

Veneto, come nelle altre Regioni, è di specifica competenza regionale; una forte sinergia tra la Direzione regionale competente e l'Ufficio Scolastico Regionale consente di programmare un'offerta adeguata anche nei singoli territori provinciali.

Fin dall'attivazione della prima sperimentazione dei percorsi triennali, il Veneto ha inteso fare della Formazione Iniziale un canale formativo specifico, autonomo e con pari dignità, rispetto alla proposta formativa della scuola. Ciò ha portato alla creazione di un modello di percorso realizzato integralmente presso gli Organismi di Formazione accreditati per l'ambito dell'obbligo formativo.

Attualmente, nel Piano annuale di Formazione Iniziale a finanziamento, operano 58 Organismi di Formazione accreditati, articolati in 103 CFP, dislocati in tutto il territorio regionale. I percorsi di IeFP vengono attuati in misura minore anche nei Piani formativi di alcune Province, attraverso 6 CFP ex regionali, trasferiti alle Amministrazioni Provinciali (in base all'art. 137 L.R. 11/2001; Regione Veneto, 2014, p. 11). Nella sola Provincia di Treviso, sparsi sul territorio, operano nella IeFP 8 Istituti Professionali di Stato (IPS accreditati per l'offerta triennale IeFP) e 17 CFP accreditati. Sulle 22 figure professionali relative alle qualifiche dei percorsi di IeFP di durata triennale (di cui ai citati Accordi Conferenza Stato-Regioni), in Provincia di Treviso ne sono attuate 18⁴.

In particolare, in Veneto è stata adottata la tipologia B di offerta sussidiaria, quella *complementare*: gli studenti possono conseguire i titoli di qualifica o il diploma professionale presso gli Istituti Professionali Statali (IPS). Gli IPS hanno la facoltà di attivare percorsi di IeFP corrispondenti ai diplomi di qualifica triennale già in essere negli istituti medesimi⁵. Sulla base di uno specifico

⁴ Si veda il Piano regionale dell'offerta sussidiaria di percorsi triennali di istruzione e formazione negli Istituti Professionali in esecuzione dell'Accordo del 13 gennaio 2011 tra Regione del Veneto e Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto – Direzione Generale e riferito al triennio 2014-2017. DGR n. 1609 del 10 settembre 2013. Gli indirizzi autorizzati l'anno scolastico 2013/2014 in Regione Veneto fanno riferimento ai documenti Decr. Dir. Reg. 796 del 05.08.2013; Decr. Dir. Reg. 889 del 27.09.2013, per la formazione iniziale e Decr. Dir. Reg. 796 del 05.08.2013; Decr. Dir. Reg. 889 del 27.09.2013 per la formazione offerta sussidiaria.

⁵ Secondo le disposizioni del Capo III del D.Lgs. 226/2005, i percorsi triennali di IeFP, attuati sia dagli Organismi di Formazione sia dagli Istituti Professionali hanno le seguenti caratteristiche: durata triennale con orario minimo annuale di 990 ore; esiti di apprendimento coincidenti con gli standard formativi minimi di base e con gli standard tecnico-professionali definiti nell'Accordo Nazionale del 27.07.2011, integrato dall'Accordo del 19.01.2012. Per la formazione culturale gli esiti di apprendimento attesi al termine del secondo anno del triennio IeFP (obbligo di istruzione) coincidono con i saperi e le competenze indicati dal DM 139 del 22.09.2007, mentre per il terzo anno del triennio di IeFP (diritto-dovere all'istruzione-formazione) si fa riferimento agli standard minimi formativi relativi alle competenze di base linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche, storico-sociali ed economiche definite dall'Accordo del 2011. Per la formazione tecnico-professionale gli esiti di apprendimento attesi al ter-

bando regionale, gli IPS accreditati presentano la propria candidatura presso la Regione per attivare percorsi di IeFP configurati secondo la tipologia di sussidiarietà complementare (vd. Gola, Tacconi, 2012b). La scelta – adottata non senza qualche resistenza iniziale del mondo della scuola – è stata motivata dalla profonda convinzione della necessità di salvaguardare la valenza pratica e professionalizzante dei percorsi triennali, per offrire ai giovani una proposta formativa veramente alternativa, in grado di valorizzarne l'intelligenza "pratica". La differenziazione della formazione iniziale dal canale dell'Istruzione riveste, infatti, una funzione strategica in particolare nel contrasto all'abbandono scolastico, elevato in precedenza e decisamente ridotto dopo l'introduzione di questa tipologia di offerta formativa. Questa scelta di diversificazione sembra incidere positivamente anche sull'efficacia dell'intero Sistema di istruzione: la rilevazione internazionale OCSE PISA 2012, sulle competenze degli studenti quindicenni, i cui dati sono stati presentati da Invalsi il 3 dicembre 2013, evidenzia infatti che le Regioni del Nord Est e del Nord Ovest – dove è presente e meglio sviluppata l'offerta di Formazione Professionale iniziale – registrano, per gli studenti del secondo anno del secondo ciclo, *performance* in matematica e lettura superiori alla media nazionale⁶, con un netto distacco dalle medie rilevate nelle Regioni del Centro Sud e delle Isole (Regione Veneto, 2014, p. 11).

Già a partire dal 2010-2011, la sinergia a livello istituzionale tra Ufficio Scolastico Regionale e Regione Veneto aveva consentito e sollecitato l'attivazione (formalizzata l'anno successivo) di un'offerta sussidiaria complementare di percorsi di IeFP per favorire gli studenti in difficoltà, sperimentando approcci fondati maggiormente sull'operatività, ma anche gli studenti motivati, facilitando il proseguimento e la continuità formativa e accompagnando negli eventuali passaggi tra sistemi (O.M. 87/2004) e nei percorsi personalizzati di alternanza scuola-lavoro (Dlgs. 77/2005, art. 7).

I corsi attivati dai CFP e dagli IPS, in regime di sussidiarietà complementare, appartengono alle seguenti aree: agro-alimentare, meccanica, impianti e costruzioni, turismo e sport, servizi commerciali, con un forte radicamento territoriale per alcune tipologie formative, come ad esempio per i corsi di qualifica

mine del triennio coincidono con gli standard di competenze declinati in abilità minime e conoscenze essenziali del Repertorio Nazionale di cui all'Accordo 27.07.2011, integrato con Accordo 19.01.2012 (cfr. anche Tab. 3 intesa del 16.12.2010).

⁶ Particolarmente soddisfacenti sono stati i risultati del Veneto, che ha dimostrato di essere, unitamente al Friuli e alla Provincia Autonoma di Trento, una delle Regioni dove gli studenti registrano le più alte performance in tutti e tre gli ambiti: questi esiti collocano il Veneto a livello dei Paesi Bassi per quanto riguarda la matematica, mentre per la lettura il livello è tra i più elevati, subito dopo il Canada, e per le scienze è parimenti elevato, subito dopo la Corea del Sud (Ufficio Scolastico Regionale, 4.12.2013).

nell'area dell'agro-alimentare, concentrati in zone territoriali a forte vocazione agro-alimentare, e i corsi di area meccanica-elettronica presenti nelle aree di sviluppo delle imprese del settore⁷. Un elemento interessante, anche nell'ottica della replicabilità del modello⁸, è che la maggior parte dell'offerta formativa di IeFP viene attuata non in concorrenza tra CFP e IPS (tranne che per alcune qualifiche del settore benessere, meccanico-elettrico e amministrativo, in particolare a Treviso e a Castelfranco Veneto), quanto piuttosto o da un istituto statale o da un Ente accreditato, nelle diverse località, evitando sovrapposizioni territoriali limitrofe (diversamente da ciò che succede in altre Province come Verona, Venezia e Padova, dove si registrano diverse e maggiori corrispondenze – e quindi anche concorrenze – tra i percorsi attivati dall'uno e dall'altro Ente).

Ciò potrebbe significare che, pur con le attenzioni e i rischi già ampiamente segnalati (si veda Tacconi, Gola, 2012; 2013; Gola, Tacconi, 2013a), su un territorio, un'IeFP di tipo complementare (gestita da istituzioni scolastiche) può proficuamente coesistere con l'IeFP ordinaria (gestita da Enti di formazione accreditati). Il *trend* di aumento delle iscrizioni ai percorsi di IeFP che si registra in diverse Regioni italiane, particolarmente al primo anno del ciclo, rispecchia la necessità di programmare un'offerta più articolata (e forse più qualificata) di interventi formativi. In tal senso, la Regione Veneto ha pianificato e autorizzato numerose e aggiuntive azioni triennali di IeFP anche per le istituzioni scolastiche e i CFP che operano in Provincia di Treviso.

⁷ In Regione Veneto, i settori dove maggiormente trovano lavoro i soggetti qualificati nell'IeFP sono attualmente quello commerciale e del tempo libero, dei servizi alla persona e dell'industria metalmeccanica; nelle qualifiche d'inserimento dell'ultimo impiego emergono le professioni qualificate nel settore dei servizi, con il 43%, e gli operai specializzati, con il 24%; il 36% di chi ha trovato lavoro è riuscito a trovarlo attinente alla propria qualifica; la percentuale sale al 56% se aggiungiamo i casi in cui la coerenza è a livello di gruppi professionali (Regione Veneto, 2014).

⁸ Tra i vari territori, la Provincia Autonoma di Trento è quella che meglio ha sviluppato un sistema di sussidiarietà orizzontale in chiave pluralistica. Il sistema trentino della IeFP promuove la competizione tra le Istituzioni, siano esse strutture scolastiche (2 scuole provinciali con 19 percorsi di IeFP) o enti privati di formazione (7 istituzioni formative paritarie con 57 percorsi di IeFP). L'Amministrazione trentina ha assunto come ruolo principale quello di coordinare un efficiente sistema competitivo, più ancora che gestire direttamente le istituzioni che operano nell'IeFP. Un'impostazione simile, che prevede un pari finanziamento pubblico a istituzioni pubbliche e private in base al numero dei loro iscritti, ricorda quella che la Finlandia ha applicato ormai da vent'anni al suo intero sistema scolastico. La concorrenza tra istituti, la promozione di istituzioni private, la libertà di scelta del percorso formativo sono premiate anche dalle classifiche OCSE-PISA che, da qualche anno, mettono il paese nordico ai primi posti al mondo per qualità dell'istruzione.

Centri di Formazione Professionale (CFP) e Istituti Professionali di Stato (IPS) radicati sul territorio

I percorsi formativi di IeFP della Provincia di Treviso sono presenti in nove capoluoghi⁹ sparsi sul territorio (nell'anno 2012-2013, si sono qualificati 833 giovani in Provincia di Treviso, circa il 16% di tutti i qualificati della Regione Veneto; da quest'anno formativo si qualificheranno anche gli studenti provenienti dai percorsi di IeFP attuati negli IPS). In questo territorio, l'offerta formativa di livello provinciale non rispecchia un'idea di formazione chiusa o localistica, quanto piuttosto una proposta che risponde a specifiche esigenze: accanto alla necessità da parte delle istituzioni formative di garantire il "diritto-dovere" all'istruzione con un'offerta articolata, la cultura di questo territorio, a forte vocazione imprenditoriale e con la presenza di numerose micro-imprese, spinge i dirigenti delle istituzioni scolastiche e degli Enti di formazione, così come i decisori istituzionali, a garantire una programmazione formativa attenta oltre che alle esigenze dei soggetti in formazione, anche ai bisogni del Mercato del lavoro e alle richieste di professionalità di alcuni specifici comparti industriali che, seppur in crisi, registrano per un 25% circa la necessità di assumere nuovo personale o di sostituire dipendenti non più disponibili per motivi di malattia, maternità, etc. (con modalità contrattuali diverse, anche di tipo stagionale e part-time; cfr. CCIAA, 2013; Regione Veneto 2014). Alcuni interventi formativi di IeFP sono attuati nell'ambito di forme di partenariato tra Organismi di Formazione e/o soggetti rappresentativi del sistema produttivo del Veneto, quali le associazioni di categoria, le organizzazioni sindacali, le camere di commercio, gli Enti bilaterali, le organizzazioni di distretto, etc., ovvero, nel caso delle azioni specifiche per la disabilità, i Servizi sociali competenti per territorio. Le imprese dei settori interessati sono spesso coinvolte, durante la progettazione degli interventi, nell'individuazione degli specifici fabbisogni professionali, ma partecipano sempre in qualche misura alla realizzazione stessa dei percorsi formativi che, nella loro articolazione didattica, prevedono un tirocinio facoltativo di durata compresa tra le 80 e le 160 ore nel corso del secondo anno e un tirocinio obbligatorio¹⁰ da un minimo 160 ore a un massimo di 280 ore nel corso del terzo anno. L'opinione

⁹ Castelfranco Veneto, Conegliano, Montebelluna, Valdobbiadene, Oderzo, Motta di Livenza, Vittorio Veneto, Treviso.

¹⁰ La Regione Veneto ha attuato nel 2013 un monitoraggio sulla soddisfazione delle aziende che hanno ospitato in stage studenti della formazione iniziale di IeFP; l'indagine è stata realizzata con lo scopo di misurare il raccordo tra gli Organismi di formazione e il mondo del lavoro e di verificare come il tessuto produttivo del territorio percepisca la preparazione acquisita dai giovani che frequentano percorsi di formazione iniziale. L'indagine è stata effettuata nel settembre 2013 da un valutatore indipendente su un campione di circa 400 aziende venete che hanno ospitato in stage studenti del terzo anno dei percorsi di IeFP nell'anno formativo 2012-2013. Dal

delle aziende sul livello di collaborazione con i CFP nella gestione del tirocinio aziendale è molto soddisfacente, sia nelle fasi di programmazione dell'iniziativa, che nell'attuazione e monitoraggio delle attività (Regione Veneto, 2014).

Gli interventi formativi riferibili alla IeFP, nella Provincia di Treviso, pur non "disegnati a priori" secondo una specifica strategia di pianificazione, rispondendo altresì maggiormente ad altri obiettivi, quali la lotta alla dispersione scolastica, la sostenibilità delle qualifiche in riferimento alle richieste delle imprese etc., rappresentano un modello sostenibile di offerta territoriale. Si rileva, infatti, una forte convergenza tra l'azione delle istituzioni scolastiche, quella degli Enti di formazione (CFP) e quella del sistema delle imprese. Questo dialogo, che nasce *in primis* dalla necessità di favorire l'alternanza scuola-lavoro, già inserita nei curricula dell'IeFP, sembra essere una via irrinunciabile per la costruzione di una nuova alleanza tra i Sistemi (formativo e produttivo) e per favorire un riconoscimento del valore "formativo" di entrambi. L'alleanza che virtuosamente sembra co-esistere in questo territorio, sembra favorire quel ponte che Pellerey (2013, p. 80) definisce in termini di continuità, metodologica prima ancora che banalmente operativa; non si tratta solo di alternanza, di *stages* in azienda, ma di un sistema promosso intenzionalmente dall'istituzione formativa e sperimentato in un contesto lavorativo, che assuma nel tempo un equilibrio progressivamente orientato a promuovere esperienze vive di tipo lavorativo, reali e non solo simulate.

Riflessioni sul caso, alla luce del contesto italiano ed europeo

L'IeFP, nel suo complesso, è un Sistema formativo che regge a livello nazionale, in costante crescita in termini di iscrizioni, di Centri accreditati e di qualità. Gli allievi sono pari a 300mila unità, fra percorsi triennali e quadriennali.

campione sono stati esclusi i corsi istituiti ai sensi dell'art. 17 della L. 104/1992, destinati a studenti disabili, che non sono in grado di avvalersi dei metodi di apprendimento ordinari. Dalle risposte raccolte, il canale di accesso all'esperienza di stage è risultato essere prevalentemente l'Organismo di formazione. L'indagine evidenzia inoltre come la ripetizione dell'esperienza di accoglienza degli studenti consolidi il rapporto tra azienda ed Ente di formazione. Le ragioni per cui le aziende scelgono di ospitare stage curriculari sembrano essere prevalentemente di ordine formativo. La stessa indagine evidenzia come l'esistenza di un consolidato rapporto di collaborazione tra gli Organismi di formazione che erogano i percorsi di formazione iniziale e le aziende si rifletta positivamente anche sulle opportunità di inserimento lavorativo degli studenti: un terzo delle aziende intervistate ha dichiarato di aver deciso di ospitare gli stagisti con l'intento di testarli per future collaborazioni e oltre la metà delle aziende (55%) ha già offerto opportunità di lavoro ad ex stagisti. In linea generale, le imprese venete che hanno ospitato stagisti della formazione iniziale manifestano un elevato gradimento per l'iniziativa: il 90% ha dichiarato di giudicarla un'esperienza utile e il 95% si è detta propensa a ripetere in futuro l'esperienza (Regione Veneto, 2014, pp. 32-33).

Per quanto concerne gli esiti formativi, degli iscritti al primo anno presso i CFP, quasi il 70% raggiunge la qualifica, a fronte di un 45% degli iscritti ai percorsi integrati, gestiti in regime di sussidiarietà. Il numero degli studenti che seguono percorsi di IeFP nelle scuole risulta comunque pari a 162mila unità, a fronte dei circa 128mila che seguono i percorsi nei CFP accreditati (Crispolti, Isfol, 2014). L'attuale legislazione, la più recente, ha introdotto elementi di uniformità e di coesione a cui le Regioni devono attenersi, ma non ha certo contribuito a definire un quadro nazionale e un modello organizzativo, strutturale e ordinamentale, capace di collocare il Sistema di IeFP in coerenza con quanto invece è stato predisposto per i percorsi dell'istruzione liceale, tecnica e professionale. Se prendiamo a riferimento l'ambito dell'IeFP in regime di *sussidiarietà*, lo sviluppo notevole della frequenza dei corsi di IeFP di quest'ultimo periodo sembra dovuto in gran parte alla loro attuazione presso gli IPS. I modelli attuativi prevalenti sembrano essere quelli di natura integrativa (Pellerey, 2013, p. 66); sono pochi i punti che accomunano i sistemi regionali in tal senso; particolarmente la differenza si rileva tra quelle Regioni che hanno optato per questo modello di sussidiarietà e quelle che hanno scelto la modalità complementare (cfr. Tacconi, Gola, 2012a; 2012b; Gola, Tacconi, 2012a; 2012b; 2013).

L'IeFP, tuttavia, appare fondamentale nel Sistema educativo nazionale, alla luce dei buoni risultati raggiunti sia sul versante degli esiti formativi e occupazionali, sia per quanto riguarda la funzione socio-educativa di contrasto alla dispersione scolastica. Ciò che può motivare ancora di più ad un rilancio del Sistema di IeFP è la passione educativa, la passione per il destino di ogni singolo ragazzo, che anima ancora molte esperienze nel presente (Lauro, Ragazzi, 2011, pag. 11), anche in quelle realtà (CFP e IPS) che faticosamente si mettono in gioco per favorire un'offerta a misura di studente.

I percorsi triennali di IeFP continuano a rappresentare, rispetto ad altri segmenti formativi, un buon canale di accesso al Mercato del lavoro per i giovani nella fascia d'età compresa tra i 18 e i 24 anni. La seconda Indagine Isfol sugli esiti occupazionali e formativi dell'IeFP evidenzia che il 50% dei giovani risulta occupato a 3 anni dalla qualifica (in Regione Veneto, ad un anno dalla conclusione dei corsi, il tasso di occupazione registrato è pari al 43%-46% per i maschi, 38% per le femmine). La filiera dell'IeFP si conferma, quindi, come un canale efficace nel rispondere ad una duplice funzione: 1) di professionalizzazione, per coloro che scelgono "vocazionalmente" di formarsi in una specifica figura professionale e che puntano a un più veloce inserimento nel mondo lavorativo e 2) di ri-motivazione e recupero all'apprendimento, per coloro che preferiscono modalità formative basate sull'esperienza, la pratica, la laboratorialità e lo stage (Isfol, 2014). La condizione dei qualificati mostra come il van-

taggio competitivo di conseguire la qualifica professionale in un CFP, piuttosto che in una istituzione scolastica, sia più alto al Nord. Ciò sembra essere legato alla maggiore capacità dei CFP del Nord di connettersi con i fabbisogni del tessuto produttivo locale. Se si considera, infatti, la stessa area geografica, ovvero le Regioni del Nord, le agenzie formative favoriscono migliori sbocchi occupazionali, rispetto alle istituzioni scolastiche statali, mentre al Sud la variabile "Ente di formazione" sembra non presentare alcuna incidenza. Si conferma l'evidenza che la formazione, seppur connotata da alti livelli di professionalizzazione, risulti limitata nelle sue potenzialità, se si è in assenza di un tessuto produttivo che promuova occupazione. Da questo punto di vista, il modello produttivo trevigiano rappresenta quasi un *unicum* sul territorio italiano.

Nonostante i risultati positivi conseguiti dal Sistema di IeFP, soprattutto se rapportati agli esiti occupazionali e alla crescente domanda di accesso ai percorsi triennali e quadriennali¹¹, non si sono avuti maggiori e più stabili flussi di risorse, né una riflessione sull'armonizzazione e la permeabilità dei variegati modelli organizzativi regionali. In realtà, le già scarse risorse, nazionali e regionali, destinate al Sistema di IeFP sono progressivamente diminuite. Dai 209 mln di euro, investiti dal MLPS nel 2009, si è giunti a poco più di 189 mln nel 2012¹². Il finanziamento alla Formazione Professionale, unico esempio nel nostro Paese per quanto riguarda i servizi formativi, è subordinato ai restrittivi parametri del Patto di stabilità interno ed è inversamente proporzionale alla domanda: più aumentano gli iscritti, più si abbassano le risorse pro-capite (Formosa, 2013).

A partire dal 2011/2012, è stato introdotto nella programmazione dei percorsi triennali il meccanismo di finanziamento a costi standard (in Regione Ve-

¹¹ Tra i diversi strumenti di monitoraggio del sistema di IeFP in Regione Veneto, merita una particolare attenzione l'indagine *Placement*, realizzata incrociando i dati dei qualificati presenti nella banca dati regionale con i dati degli assunti presenti nella banca dati del SILV, il Sistema Informativo Lavoro Veneto, per verificare quanti studenti usciti dalla Formazione Iniziale siano attivi nel mondo del lavoro dopo 6, 12 e 24 mesi dalla conclusione del corso. L'indagine ha come ambito di ricerca l'analisi degli esiti occupazionali dei soggetti che hanno concluso percorsi di formazione finanziati dalla Regione Veneto nell'ambito del FSE e costituisce il frutto dell'attività svolta dal gruppo di coordinamento della Direzione Formazione della Regione Veneto e dell'Osservatorio & Ricerca di Veneto Lavoro. Ad un anno dalla conclusione dei corsi, il tasso di occupazione registrato è pari al 43% (46% per i maschi, 38% per le femmine), con un sensibile aumento dello stesso calcolato con riferimento ad un periodo più corto, pari a 6 mesi; infatti, il relativo tasso era pari al 30%; con il 16% di formati sul campione complessivo provenienti da percorsi realizzati in Provincia di Treviso (fonte Regione Veneto 2014).

¹² Dall'analisi delle risorse finanziarie dedicate al diritto-dovere, risulta che le risorse impegnate dalle Amministrazioni regionali e provinciali è di circa 511 milioni di euro, mentre sono stati erogati solo 467 milioni. Il 43% delle risorse impegnate e il 44% di quelle erogate provengono da Regioni e Province; circa un quarto delle risorse sono erogate dal Ministero del Lavoro, un altro quarto dal FSE (Crispolti, Isfol, 2014).

neto, ad esempio, l'introduzione di detto meccanismo ha consentito nel primo anno un risparmio pari al 7,39% delle risorse impiegate, a fronte di una crescita degli iscritti e del numero dei percorsi)¹³. Anche secondo l'Isfol (Crispolti, Isfol 2104), la scarsità delle risorse finanziarie appare un problema significativo per innalzare e/o sostenere il Sistema di IeFP, accanto al problema della crescita delle scuole e dei CFP che offrono proposte formative di IeFP e a quello della necessità di costruire nuove figure professionali con forte impatto occupazionale e di mantenere uno stretto legame con il mondo produttivo e delle imprese¹⁴: «occorre pensare a un'IeFP quale sistema cooperativo e integrato, che mantenga inoltre uno stretto rapporto con le imprese»¹⁵ (interessante, da questo punto di vista, la comparazione di alcuni Sistemi europei di Istruzione e Formazione; cfr. Ballarino e Checci 2013).

In stretta relazione con il problema dello sviluppo coerente dell'IeFP italiana, si possono indicare alcuni nodi di "politica formativa": gli squilibri territoriali fra Nord e Sud, anche in riferimento al Sistema formativo; la tendenza delle Regioni a lasciare al Ministero il compito di finanziare l'IeFP; l'uso non sempre razionale delle risorse; l'esigenza di un accordo a livello di Stato-Regioni per definire linee guida soprattutto in tema di "passaggio" tra i Sistemi; l'innalzamento dei curricula di IeFP anche in senso verticale (non solo orizzontale) attuabile sia dagli IPS che dai CFP verso il 4° anno formativo, ma anche verso altri sviluppi. Altri nodi sono in capo alle "micro-politiche" dei singoli CFP e delle singole istituzioni scolastiche e riguardano le scelte più operative e pedagogiche, come: l'attenzione all'innovazione dei programmi formativi e a una "nuova didattica" (forse anche capovolta, intesa principalmente come una didattica socializzante e personalizzata, che solleciti processi cognitivi molte-

¹³ Il modello è stato approvato con la DGR 698 del 24.5.2011 "Attività di formazione iniziale finanziate dalla Regione Veneto. Approvazione studio per l'applicazione unità di costo standard (regolamento Ce n. 1083/2006)" e ha consentito di conservare l'offerta formativa di percorsi di IeFP – che hanno registrato un aumento del numero di iscritti - operando contestualmente un importante contenimento della spesa.

¹⁴ L'offerta formativa IeFP è principalmente concentrata al Nord (47%), la maggioranza delle agenzie formative sono state avviate negli ultimi 15 anni, molte delle quali accreditate negli ultimi anni, in larghissima maggioranza i centri formativi sono dotati di strutture articolate con laboratori, sale convegni, centri di orientamento etc., sono sostenute in gran parte da un finanziamento pubblico, la maggior parte dei centri ha un fatturato inferiore ai 500mila euro e ricorre ai fondi pubblici. L'impatto della crisi ha avuto significative ripercussioni anche sul Sistema IeFP nel suo complesso, con notevoli riduzioni delle attività, ritardi nelle retribuzioni, aumento dei contratti flessibili, riduzione del personale. Tuttavia l'IeFP ha avuto meno criticità rispetto alla scuola in termini di adeguamento dell'offerta formativa alle necessarie novità, le strategie anti-crisi suggerite vertono sulla diversificazione, lo sviluppo delle reti, l'innovazione, la ricerca di finanziamenti diversificati (Angotti, Isfol, 2014; Angotti et al. 2014).

¹⁵ Bobba L., Sottosegretario del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Seminario Isfol, Roma 21 maggio, 2014.

plici); l'inclusività in termini pedagogici, in corrispondenza a una scuola accogliente per tutti, impegnata col "nessuno si perda", capace di intervenire contemporaneamente sul soggetto e sui contesti; la soddisfazione degli *stakeholders* (allievi, famiglie, imprese) che potrebbe incrementare processi di "affiliazione e reciproco sostegno" in senso virtuoso.

La sperimentazione e l'ampliamento della sussidiarietà complementare per la crescita di un Sistema di IeFP e per la progressiva costruzione di un coordinamento strategico e operativo fra i vari attori presenti sul territorio (Ministeri, Regioni, Uffici Scolastici, Enti di formazione e scuole etc.), che abbiamo documentato essere ben presente in Provincia di Treviso, appaiono una via interessante, ben connessa con le esigenze di sviluppo di una cultura territoriale sensibile ai temi del lavoro e della formazione.

L'attivazione di un Sistema formativo "duale", che integri in un processo coordinato e armonico il terzo livello di conoscenze, abilità e competenze indicato dal Quadro Europeo delle Qualifiche, le competenze chiave per l'apprendimento permanente, un inserimento positivo nel mondo del lavoro, lo sviluppo di competenze di cittadinanza richieste per partecipare in maniera consapevole e attiva alla vita civile, sociale e professionale del proprio Paese (Pellerey, 2013, p. 60), è alla base di una istruzione-formazione finalmente in chiave europea. Anche se sembra ancora prematuro capire se la IeFP italiana sia davvero un'occasione di arricchimento in tale ottica, alcuni presupposti per un miglioramento dell'offerta sono tracciati.

L'innalzamento del periodo formativo in diritto-dovere come occasione di crescita formativa e la diffusa richiesta da parte degli studenti e della famiglie di proseguire gli studi anche dopo il triennio delle qualifiche e in seguito di accedere anche, con l'acquisizione del diploma di Stato, ai percorsi universitari, sono un segnale di percorso coerente con gli auspici europei per l'IeFP¹⁶. Le sperimentazioni e la rilevanza del 4° anno per accrescere le competenze dei ragazzi e raggiungere un livello di correlazione al EQF¹⁷ e alla classificazione interna-

¹⁶ Il sistema definito nel contesto europeo con l'espressione VET (*Vocational Education and Training*) comprende tutti i percorsi formativi professionalizzanti (ovvero che terminano con titoli riconoscibili e quindi spendibili per l'ingresso nel mercato del lavoro e delle professioni) e corrisponde al nostro *Istruzione e formazione professionale*, anche se, nel nostro Paese, non si tratta di un sistema unitario, ma piuttosto di un ambito frammentato e diverso in vari sottosistemi: istruzione professionale, istruzione tecnica, formazione professionale, apprendistato, formazione superiore, formazione continua e permanente (Nicoli, 2011).

¹⁷ Il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF) rappresenta un dispositivo di traduzione tra i diversi sistemi delle qualifiche e i rispettivi livelli, sia per l'istruzione generale e superiore, sia per l'IeFP. Il riferimento europeo è dato dalla "Raccomandazione del parlamento e del consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente". Il "Quadro Europeo delle Qualifiche" è un dispositivo predisposto per mettere in relazione e confrontare le diverse "qualifiche". La raccomandazione prevede 8 livelli identificati

zionale del secondo ciclo dell'Istruzione (ISCED), necessario non solo per lavorare nel settore professionale scelto, ma anche per una mobilità sovra-nazionale e soprattutto per "formare" giovani su quelle competenze trasversali molto richieste, appaiono aspetti indispensabili sia in ottica di proseguimento degli studi, sia per l'inserimento con maggiore flessibilità in un Mercato del lavoro sempre più competitivo. In particolare, da rilievi ancora statisticamente non significativi, emerge la tendenza di molti giovani che hanno ottenuto la qualifica triennale di continuare gli studi, inserendosi nuovamente nel ciclo formativo per raggiungere il diploma. Si tratta, quindi, di immaginare una proposta di IeFP, che, nonostante la scarsità di risorse, la presenza di organici precari e di studenti "in difficoltà", possa favorire quei risultati di apprendimento relativi a una conoscenza pratica e teorica in ampi contesti di lavoro o di studio, una gamma di abilità cognitive e pratiche necessarie a risolvere problemi specifici, a sapersi gestire autonomamente, assumendo una certa responsabilità per la valutazione e il miglioramento di attività lavorative o di studio proprie.

L'attenzione alla persona, considerata nella sua totalità – soprattutto perché i percorsi formativi dell'IeFP riguardano soggetti adolescenziali, per i quali è essenziale cercare di consolidare quegli apporti culturali ed educativi che coltivano lo studente sia come persona, sia come cittadino, sia come lavoratore (Pellerey, 2013, p. 77) –, richiede una coraggiosa innovazione¹⁸ didattica e organizzativa e una maggiore convergenza tra i soggetti coinvolti, rafforzando il rapporto tra la scuola, Formazione Professionale e Mercato del lavoro. Qualcosa di questo genere è rintracciabile, almeno in forma germinale, nel contesto della Provincia di Treviso che abbiamo inteso presentare.

come livelli EQF. L'EQF si configura come una "meta struttura" di riferimento: è articolata in livelli progressivi di apprendimento basati sui "risultati dell'apprendimento" ("learning outcomes"), declinati in "conoscenze", "abilità" e "competenze" in linea con i principi dell'apprendimento permanente e dell'istruzione e formazione durante l'intero arco della vita. L'accordo del 25 febbraio 2010 tra "Regioni e Province autonome per l'adozione delle metodologie e degli strumenti condivisi, quale riferimento per l'offerta di istruzione e formazione professionale a livelli regionale" definisce che il titolo di qualifica professionale in esito ai percorsi triennali corrisponde al livello 3° dell'EQF (previo superamento di una prova d'esame complessa, composta da compiti correlati tra di loro e collegati alla realizzazione dei processi di lavoro/attività propri della figura di riferimento e adatta a verificare sia le competenze culturali che tecnico-professionali); il titolo di diploma professionale in esito ai percorsi di quarto anno corrisponde al livello 4° dell'EQF.

¹⁸ Dai dati Isfol emerge già una consolidata tendenza da parte degli organismi formativi (non solo gli organismi che erogano servizi di IeFP) di adottare comportamenti 'virtuosi', tra i quali negli ultimi tre anni spiccano: il 41,1% innovazioni di prodotto e di servizio, il 24,7% innovazioni organizzative e di processo e il 12,1% innovazioni di marketing e comunicazione (Angotti, Isfol, 2014).

Bibliografia

- ANGOTTI R. (2014), *La Formazione professionale tra crisi e rilancio. L'offerta di IFP nei risultati dell'Indagine ISFOL-OFI*, Atti del Convegno I percorsi di IeFP tra inclusione, lavoro e cittadinanza attiva" - Giornata di presentazione dei risultati delle indagini sulla IeFP, ISFOL, Roma, 21 maggio 2014.
- ANGOTTI R. - DEL CIMMUTO A. - FILOSA G. (2014), *L'Offerta di formazione professionale nelle regioni italiane tra estensione della crisi e nuovi modelli di governance. Dati ISFOL OFI 2012*, Research Paper ISFOL, Roma, n. 11 - marzo 2014.
- BALLARINO G. - CHECCI D. (2013), La Germania può essere un termine di paragone per l'Italia?: istruzione e formazione in un'economia di mercato coordinata, *Rivista di politica economica*, 102, n. 1/3 (2013:gen-mar), p. 39-74.
- CCIAA Treviso (2013), *Sistema Informativo Excelsior. Sintesi dei principali risultati 2013 Provincia di Treviso*, Camera di Commercio di Treviso (reperibile on-line www.tv.camcom.gov.it).
- CRISPOLTI E. (2014), *Sintesi del Rapporto di monitoraggio dei percorsi di IeFP nell'ambito del diritto dovere (a.f. 2012-13)*, in Atti del Convegno I percorsi di IeFP tra inclusione, lavoro e cittadinanza attiva" - Giornata di presentazione dei risultati delle indagini sulla IeFP, ISFOL, Roma, 21 maggio 2014.
- FORMOSA E. (2013), *Discorso sulla formazione professionale. Problemi e prospettive del cantiere italiano dell'Istruzione e Formazione Professionale*, Cisl Scuola, Roma.
- GOLA G. - TACCONI G. (2012a), *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, pp. 129-140.
- GOLA G. - TACCONI G. (2012b), *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. Sussidiarietà e Istruzione e Formazione Professionale in Emilia-Romagna e Lombardia*, «Rassegna CNOS», 28/3, pp. 125-140.
- GOLA G. - TACCONI G. (2013), *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. L'IeFP nelle Regioni Abruzzo e Toscana*, «Rassegna CNOS», 29/2, pp. 123-142.
- ISFOL (2012), *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*, dicembre 2012, Roma.
- ISFOL (2013a), *Percorsi di IeFP: un'analisi comparata dei costi di Regioni e PA*, Isfol Occasional Paper, n. 12.
- ISFOL (2013b), *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.
- ISFOL (2014), *Occupati dalla formazione Seconda indagine nazionale sugli esiti occupazionali dei qualificati nei percorsi di IeFP*. Atti del convegno "I percorsi di IeFP tra inclusione, lavoro e cittadinanza attiva" - Giornata di presentazione dei risultati delle indagini sulla IeFP, Roma, 21 maggio 2014.
- LAURO C. - RAGAZZI E. (a cura di) (2011), *Sussidiarietà e...istruzione e formazione professionale*, Fondazione Sussidiarietà, Mondadori Education.
- NICOLI D. (2011), *L'Istruzione e Formazione Professionale è un sistema. Valore educativo e culturale del lavoro e responsabilità delle regioni*, «Rassegna CNOS», 1, pp. 137-150.
- PELLERER M. (2013), *Sui processi formativi che dovrebbero caratterizzare i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale: coniugare in maniera valida ed efficace apprendimento culturale e professionale*, «Rassegna CNOS», 2, pp. 65-80.

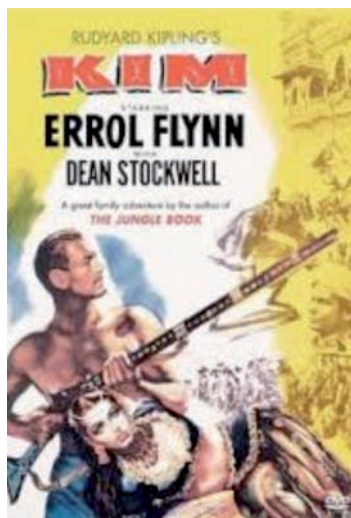
- REGIONE VENETO (2014), *La Formazione Iniziale in Veneto. Indagine Quanti/Qualitativa*, Dipartimento Formazione Istruzione Lavoro – Sezione Formazione, febbraio 2014 (disponibile on-line <http://www.cliclavoroveneto.it>).
- SALERNO G.M. (2010), *Dalla spesa storica ai costi standard della Istruzione e Formazione Professionale Iniziale*, «Rassegna CNOS», 2, pp. 125-138.
- TACCONI G. - GOLA G. (2012), *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. Presentazione di un progetto di ricerca*, «Rassegna CNOS», 1, pp. 127-136.
- TACCONI G. - GOLA G. (2013a), *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. L'IeFP nelle Regioni Piemonte e Liguria*, «Rassegna CNOS», 1, pp. 107-120.
- TACCONI G. - GOLA G. (2013b), *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. IeFP in Lazio e Marche*, «Rassegna CNOS», 3, pp. 129-142.

CINEMA per pensare e per far pensare

ALBERTO AGOSTI¹

Titolo originale: *Kim*
Regia: *Victor Saville*
Sceneggiatura: *Leon Gordon, Helen Deutsch, Richard Schayer*
Produttore: *Leon Gordon*
Soggetto: *Rudyard Kipling*
Fotografia: *William V. Skall*
Montaggio: *George Boemler*
Musiche: *André Previn*
Costumi: *Valles (Fred Valles)*
Scenografie: *Cedric Gibbons, Hans Peters*
Cast: *Errol Flynn (Mabbub Ali), Dean Stockwell (Kim),
Paul Lukas (Lama), Robert Douglas (Colonnello Creighton)*
USA 1950. Durata: 113'
Formato: *Technicolor*
Il film è facilmente reperibile in dvd

CINEMA per pensare
e far pensare



Kim

Rudyard Kipling, celebrato ed amato scrittore e poeta britannico di origini indiane, ricevette a soli quarantuno anni il premio Nobel per la letteratura nel 1907, per il celebre *Il libro della giungla*. Nella motivazione all'assegnazione del più prestigioso premio letterario si poteva leggere: «In considerazione del potere dell'osservazione, dell'originalità dell'immaginazione, la forza delle idee ed il notevole talento per la narrazione che caratterizzano le creazioni di questo autore famoso nel mondo». Ebbene le espressioni 'potere dell'osservazione' e 'originalità dell'immaginazione' possono essere ben assunte come fondamentali per apprezzare

¹ Università degli Studi di Verona, Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia.

zare un altro romanzo picaresco dell'insigne letterato, *Kim*, del 1901, dal quale fu tratto un film, realizzato in America, che si desidera proporre all'attenzione del lettore².

La componente autobiografica si fa sentire in questo romanzo in modo assai sensibile, come succede in molte delle altre sue produzioni letterarie. Anche Kipling, l'autore che creò il personaggio in questione, un giovane ragazzo che vive nell'India coloniale del XX secolo, conobbe un'infanzia difficile, senza genitori, e al pari di Kim, sempre Kipling trascorse l'infanzia in quel contesto geografico, nel quale, come s'è già accennato, era anche stato generato: era nato infatti a Bombay nel 1865.

La vicenda narrata nel romanzo venne trasposta per lo schermo cinematografico nel 1950, quando la Metro Goldwyn Mayer realizzò, con largo impiego di mezzi, quasi un colossal in uno splendido Technicolor. A quell'epoca fu chiamato ad interpretare il ruolo di Kim il giovane attore Dean Stockwell, che aveva già dato un'ottima prova del suo talento recitativo ne *Il ragazzo dai capelli verdi*, di Joseph Losey³. Furono inoltre chiamati a recitare nei ruoli adulti principali due astri del firmamento cinematografico americano: Paul Lukas ed il mitico Erroll Flynn. In tempi assai recenti il film è stato reso disponibile su dvd, rappresentando, quest'uscita sul mercato, un'allettante opportunità per una sua possibile utilizzazione in sede didattica o educativa⁴. Quasi superfluo suggerire immediatamente come l'insegnante o l'educatore possano proporre un lavoro, parallelo o susseguente, di confronto tra il testo letterario e la sua traduzione cinematografica. Il film indubbiamente sacrifica, in parte, alcuni aspetti davvero importanti tra i quali, lo si anticipa, il rapporto che si instaura tra Kim e un adulto del tutto particolare, un anziano monaco buddista. Però la visione del film può costituire una buona premessa per motivare i ragazzi alla lettura del libro, come pure può essere praticabile l'inverso, ovvero iniziare dal testo a stampa per approdare poi a quello destinato alla visione sullo schermo⁵.

² Di questo film tratta anche Mario Guidorizzi nel suo *Hollywood 1930/1959*, Mazziana, Verona 1986, p. 374 e nel volume *Il mito di Hollywood. Volume secondo: tutto sui film americani al 1950 al 1960*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1999, p. 205.

³ Cfr. «Rassegna CNOS», n. 2/2010, pp. 249-252.

⁴ Nel 1984 venne realizzata nel Regno Unito una seconda versione destinata alla televisione, della durata di 150 minuti contro i 113 del film del 1950, con la presenza di altri celebri attori, tra i quali l'eccellente Peter O'Toole, recentemente scomparso, nella parte del monaco buddista. Lo sceneggiato è facilmente reperibile in dvd, potendolo acquistare normalmente on line. La sola lingua presente nell'audio è però l'inglese. Si segnala questa produzione destinata alla televisione comunque, poiché tale versione presenta un'accuratezza e una fedeltà, rispetto al testo originario, di indubbie qualità. Infine, nel 2008, la RAI ha prodotto una serie televisiva tratta dal romanzo, in 26 brevi episodi.

⁵ Di grande interesse sul piano didattico, può risultare l'invitare i giovani spettatori ad ascoltare attentamente la voce fuori campo che nell'incipit del film pronuncia le seguenti parole:

La vicenda è ambientata nell'India coloniale del XIX secolo, quando si svolse un conflitto politico tra l'Impero russo e quello Britannico, denominato il Grande Gioco. Nel libro, come del resto nel film, seppure in modo meno insistito, si fa riferimento alla cultura e alle varie religioni presenti nell'Asia orientale. Molte scene del film presentano uno scenario composito, molto vivace, coloratissimo, con una popolazione fittissima, che si riversa per le strade, nei mercati e che si vede, seppur di sfuggita, mentre si bagna nelle acque del Gange. Certamente l'osservazione e l'immaginazione dello spettatore ne risultano colpite.

In questo turbinio di voci, colori, comportamenti e usanze fra i più vari, Kim si muove con curiosità e particolare destrezza, indici di un'intelligenza vivace. Il giovane protagonista è in realtà nato da genitori britannici, essendo il padre un sergente di un reggimento irlandese e la madre una donna inglese, entrambi residenti in India. Rimasto senza genitori, egli si mescola alla popolazione indiana, fingendosi egli stesso indiano e non di razza bianca, perché in tal modo non può essere costretto dalle autorità inglesi ad andare a scuola, stratagemma che lo renderà forse fin da subito simpatico ai possibili giovani spettatori di questo film. Fatto sta che Kim si pone come ponte tra culture diverse e potrebbe essere sicuramente interessante considerare – in un'ottica interculturale –, attraverso la visione del film, ma anche grazie alla lettura del romanzo, come egli sappia rapportarsi con la cultura inglese, fatta di valori e rigore e quella indiana, ben più poliedrica e composita. Emerge infatti nel film, in modo evidente, la presenza di credi religiosi di tipo differente, nonché la sussistenza di un Sistema di credenze e superstizioni che Kim dimostra di conoscere molto bene: Kipling era stato allevato da una nutrice indiana che gli aveva trasmesso un patrimonio culturale fatto di racconti e leggende, di quel

«Questa vicenda prende le mosse nel 1885, quando Alessandro III era zar di Russia e Vittoria d'Inghilterra imperatrice delle Indie. India: porta dell'Oriente, paese di sfarzo inarrivabile e di folklore esotico, perla dell'Asia, terra del misticismo e della realtà, la cui storia, intessuta delle avventure e degli intrighi del secolo scorso, appartiene già ad un passato leggendario, al romantico mondo di Rudyard Kipling, agli anni in cui l'uomo bianco era chiamato Sahib, agli anni dei tumulti e dei massacri. Casta contro casta, fede contro fede, a quell'epoca gli occhi di tutti erano volti alle montagne, da dove i predoni calavano a valle. Ad evitare eccidi un gruppo di uomini si era coalizzato, alcuni erano indigeni, altri inglesi. Dirigeva questo servizio segreto un certo colonnello Creighton: chiamava quel lavoro il "grande gioco" e molti che vi presero parte trovarono la morte. In quell'anno turbolento, nella città di Lahore, in una notte stellata, tra i tetti degli alloggi delle donne, celate agli occhi di tutti meno a quelli dei loro signori e padroni, si aggirava un ragazzo di nome Kim, un prodotto della strada, un orfanello che viveva della sua scalrezza. Nato nella miseria, Kim era sempre pronto a rischiare il collo per una monetina o per un vero amico». Uno scenario paesaggistico ed umano assai variegati, dunque, in cui però si distingue la personalità di questo ragazzino alla ricerca: di denaro per sopravvivere, ma anche di qualcosa che vale ben di più.

Paese, in cui agivano animali fantastici e personaggi misteriosi e magici. Di qui forse l'origine di quel potere dell'immaginazione di cui si diceva all'inizio di questo scritto.

Kim dimostra di apprezzare questo Sistema di credenze e superstizioni, che egli sa anche sfruttare per realizzare le sue intenzioni, i suoi progetti. Di centrale interesse dal punto di vista educativo è il suo incontro con una sorta di santone, più esattamente un monaco buddista, un Lama, proveniente dal Tibet, alla ricerca di un mitico fiume purificatore: il *Fiume della freccia*, le cui acque consentono di guadagnare la completa liberazione dall'esistenza terrena. Si inserisce inoltre nella vicenda, occupandone uno spazio importante, il coinvolgimento di Kim in una trama di spionaggio, per cui egli viene utilizzato a favore degli inglesi contro i progetti dei russi.

L'incontro con il monaco diventa per Kim, da un punto di vista esistenziale, ovvero per lo sviluppo educativo del giovane, sia un mezzo sia il fine più significativo in grado di orientare il suo agire quotidiano. Egli diviene il 'chela' del monaco, concetto molto importante, da approfondire con i possibili giovani spettatori di questo film, ovvero il suo discepolo personale. Kim dimostra di portare grande attenzione e profondo rispetto verso quest'adulto, ascoltando sempre con grande impegno le sue parole, i suoi insegnamenti, vivendolo come un mentore carismatico, da seguire con reverenza. Però il loro rapporto non è certamente univoco: Kim infatti si prodiga nella cura del suo maestro, ad esempio gli procura quotidianamente il cibo: gustosissima la scena in cui va ad implorare una donna, inscenando lamenti su problemi inventati, o minacciando improbabili maledizioni, per ottenere di che sfamare il suo protettore. Gli stratagemmi messi in atto da Kim risultano del tutto simpatici, dimostrandosi egli assai sveglio e furbo, caratteristiche che pure piaceranno ai giovani spettatori, ai quali si potrà in seguito proporre di parlare dei loro adulti di riferimento e chiedere, rispetto ai loro vissuti, se non si siano talvolta trovati a dover rispondere con astuzia e creatività in situazioni problematiche analoghe rispetto a quelle con le quali si trova a doversi confrontare il loro amico di celluloido.

Numerosi sono i temi e gli argomenti significativi che intervengono nella vicenda narrata sia sullo schermo sia nel romanzo: il tema della ricerca condivisa, quella del fiume della purificazione da parte del sant'uomo, così lo chiama il suo giovane *chela*, e quella di una identità e di un posto nell'esistenza futura da parte di Kim; il tema della solitudine responsabile, ma anche della solidarietà e della cura reciproca, del voler bene: quasi commoventi sono le parole di Kim quando parlando del suo sant'uomo dice a Mahbub Ali: «Devo sorvegliarlo, è come un ragazzo!», indicando un'asimmetria di rapporto tra lui e il monaco che a volte si ribalta, dando spinta e coraggio al più giovane dei due. Vi è poi il tema dell'autorità: Kim si trova a doversi confrontare con differenti persone

adulte portatrici di valori, intenzioni e progetti diversi, e tra queste diverse autorità il giovane protagonista è costantemente costretto a doversi orientare, dimostrando peraltro di recepire con intelligenza il meglio in ogni situazione, e quindi senza mai opporre rifiuti immotivati. Kim in tali occasioni si dimostra assai disponibile all'imparare. A questo riguardo può risultare davvero interessante interloquire con gli allievi o con giovani soggetti circa le loro proprie aspettative rispetto a quelle degli adulti.

Avviandosi a concludere, invitando però il lettore a cercare con giovani spettatori altri motivi di interesse in questo pregevole testo filmico e prima ancora letterario, si riportano le significative parole che il Lama rivolge a Kim poco prima di incontrare il *Fiume della freccia*, lì, tra le montagne, dov'è impossibile che vi sia acqua, ma che tuttavia il Lama vede scorrere e contempla prima di cadere a terra, al termine del suo compito: «Non seguire la pratica della violenza, torna sulla via del sapere, in modo che tu possa essere pronto quando verrà un mondo nuovo e migliore». Ma si vuole chiudere sul tema struggente della possibile dimenticanza dopo la separazione, quando alle parole del Lama, che dice a Kim che inevitabilmente lo scorderà, quest'ultimo gli risponde con saggezza e profondità ormai quasi da adulto: «Ma come posso dimenticarti, se mangerò del tuo pane?»

Schede sui principali Rapporti: CENSIS, IDOS-UNAR

GUGLIELMO MALIZIA¹

CENSIS 43° Rapporto sulla Situazione Sociale del Paese. 2013 Il Sistema di Istruzione e di Formazione

La presentazione completa del 43° Rapporto Censis è contenuta in altra parte della rivista, mentre qui ci limitiamo ad illustrare due aspetti che interessano più direttamente "Rassegna CNOS". In concreto si tratta degli andamenti più importanti del Sistema di Istruzione e di Formazione del nostro Paese durante il 2013 a cui fa seguito una sezione rivolta ad approfondire l'IeFP².

1. I trend più rilevanti del Sistema di Istruzione e di Formazione nel 2013

Incominciamo con *l'istruzione degli adulti* in quanto è stata coinvolta recentemente nell'indagine internazionale Ocse Piac sulle competenze. I risultati della ricerca non sono stati molto esaltanti per l'Italia poiché questa si situa al fondo della classifica dei Paesi partecipanti. Secondo l'indagine uno dei fattori principali di questa situazione andrebbe ricercato nella scolarità complessiva inadeguata, come evidenziano le percentuali consistenti della popolazione, anche in giovane età, con titoli bassi di studio. In proposito, un apporto decisivo dovrebbe venire dall'offerta di istruzione degli adulti che è in corso di revisione e di aggiornamento. Dal corrente anno scolastico inizieranno le sperimentazioni che consentiranno di valutare la validità del nuovo assetto organizzativo e l'in-

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

² CENSIS, *43° Rapporto sulla Situazione Sociale del Paese. 2013*, Roma, FrancoAngeli, 2013, pp. 97-144.

cidenza dell'azione educativa sui gruppi target che, diversamente dal passato, sarà concentrata sulle due finalità del conseguimento di titoli di studio scolastici e dell'alfabetizzazione linguistica degli stranieri. Questi obiettivi sono particolarmente rilevanti come risulta dalla entità dei potenziali utenti: il 21,7% della popolazione con più di 15 anni possiede al massimo la licenza elementare; il 56,2% degli ultrasessantenni non hanno conseguito la licenza media; la percentuale del gruppo di età 25-64 che si è fermato al titolo della secondaria di 1° grado ammonta al 43,1%; inoltre, va tenuto presente che nel 2011 la metà circa della popolazione immigrata disponeva di titoli bassi di studio, non superiori alla licenza media.

In attesa che la riforma termini il percorso previsto, l'offerta di istruzione degli adulti tende a concentrarsi sugli obiettivi del nuovo ordinamento, privilegiando il conseguimento della licenza elementare e l'alfabetizzazione per stranieri. Sul lato negativo, va ricordata la diminuzione della partecipazione degli italiani che risulta in parte compensata dalla crescita della frequenza degli stranieri. Sono senz'altro positivi i dati che evidenziano l'incremento delle classi di età più giovani, dell'utenza inoccupata e disoccupata e di quella con titoli di studio bassi. Sono andamenti che attestano il *consolidamento* dell'offerta di istruzione degli adulti nei settori più disagiati della popolazione. Al tempo stesso le tendenze generali del nostro sistema e i risultati delle ricerche internazionali esigerebbero un *salto di qualità* in modo da portare l'Italia almeno al livello medio dei Paesi Ocse.

Un altro problema serio ed endemico riguarda il tasso dei giovani che *abbandonano precocemente* gli studi: nel gruppo di età 18-24 anni la percentuale con al più la licenza media o che non frequentava altri corsi scolastici o attività formative superiori a due anni, raggiungeva nel 2012 il 17,6% rispetto alla media del 12,8% nell'UE e a un target del 10% da conseguire nel 2020, sempre nell'UE; inoltre, in alcune Regioni, come in particolare quelle meridionali, l'entità del fenomeno si colloca al di sopra del 20%. Della serietà della situazione sono da tempo coscienti sia i politici che gli operatori del settore e si moltiplicano le iniziative rivolte a prevenire e combattere la dispersione scolastica e formativa.

L'inclusione è uno dei principi fondanti della nostra scuola e uno degli indicatori principali della situazione in questo ambito consiste *nell'integrazione degli alunni con disabilità*. Nel 2013-14 questi ammontano a 207.244, pari al 2,6% del totale; la loro incidenza è maggiore al Nord, seguito dal Sud e a una certa distanza dal Centro; in aggiunta, la percentuale dei disabili sul totale degli iscritti cresce passando dalla scuola dell'infanzia (1,4%), alla primaria (3%), alla secondaria di 1° grado, mentre rientra nella media nella secondaria di 2° grado (2,1%). A sua volta, il rapporto tra numero medio di alunni disabili e in-

segnanti di sostegno è complessivamente di 2 che però diviene 1,6 nella scuola dell'infanzia e 2,2 nella secondaria di 1° e 2° grado, mentre si colloca sulla media nazionale nella primaria (2): differenze ci sono anche tra le circoscrizioni territoriali per cui il Meridione si situa a 1,8, il Centro al 2,1 e il Settentrione al 2,8. In proposito va ricordato che il Decreto Legge n. 104 del 2013 sulle misure urgenti in materia di Istruzione, Università e Ricerca aumenta nel prossimo triennio fino al 90% la quota di docenti stabilizzati per il sostegno. Sul piano qualitativo, l'indagine annuale del Censis sui dirigenti disegna un quadro sostanzialmente positivo, anche se non mancano criticità notevoli: più specificamente, il 47,1% afferma che nella propria scuola l'integrazione degli alunni disabili non è un problema e il 29,3% che è un problema in via di soluzione; tuttavia, un dirigente circa su 4 (23,6%) ritiene che è una criticità difficile da superare.

L'*Università* italiana viene definita dal Censis come un sistema squilibrato territorialmente e con scarsa capacità di globalizzazione: in particolare, essa continua a ricoprire posizioni di retroguardia in tutte le classifiche internazionali. I rettori, interrogati dal Censis, hanno proposto una graduatoria delle innovazioni da apportare per accrescere la competitività dei loro atenei. I tre quarti quasi (73,8%) segnalano il miglioramento della qualità dei servizi e delle strutture di supporto della didattica. Più della metà indica lo sviluppo di collaborazioni internazionali nelle attività di ricerca (54,8%) e la diffusione di percorsi di laurea a doppio titolo con università straniere (52,4%). Intorno al 40% propone ricerche di grande rilevanza scientifica (40,5%) e l'incremento di laureati in corso (38,1%). Un problema tipico del nostro Paese è quello dello squilibrio territoriale, attestato da un flusso di studenti in uscita dal Sud verso gli atenei del Centro-Nord (ma anche all'estero), non corrisposto da un altro di senso opposto; di fronte al pericolo di una desertificazione delle università del Meridione l'unica risposta possibile è quella di realizzare rapidamente le proposte di cambiamento avanzate sopra dei rettori.

In questo elenco di problemi viene *dimenticato* uno altrettanto importante anche perché si trascina ormai da decenni e cioè l'iniquo trattamento economico delle scuole paritarie pubbliche. In questo caso dobbiamo tenere presente che è in gioco un diritto fondamentale della persona.

2. Luci e ombre della IeFP

I percorsi triennali di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), divenuti ordinamentali dopo un periodo di sperimentazione, sembrano riscuotere un *consenso crescente* da parte delle famiglie e degli allievi al termine della scuola se-

condaria di 1° grado. In una decina di anni si è infatti passati dai 23.563 iscritti degli inizi ai 241.620 del 2011-12 e i dati provvisori del 2012-13 segnalano un'ulteriore crescita. Anche se il quadro normativo regolamentare si è arricchito di punti riferimento comuni, tuttavia permangono notevoli differenze tra le Regioni. In particolare andrà monitorata e valutata attentamente la realizzazione dell'Intesa della Conferenza Unificata del dicembre 2010 che ha previsto raccordi organici tra Istruzione Professionale e Istruzione e Formazione Professionale, regolamentando la possibilità di attivare percorsi triennali negli Istituti Professionali e introducendo un regime di sussidiarietà con la programmazione regionale: quest'ultima si distingue in sussidiarietà integrativa, che consente allo studente sia di conseguire la qualifica triennale sia di proseguire fino al termine del quinquennio dell'Istituto Professionale, e sussidiarietà complementare, che prevede l'introduzione dei percorsi triennali nella scuola senza relazione diretta con la prosecuzione dei percorsi scolastici.

Sul piano quantitativo, se dal punto di vista del totale degli iscritti si registra una prevalenza dei CFP (51,8%), i dati del primo anno vedono una superiorità numerica degli Istituti Professionali. Ma questo andamento dipende da una *qualità* più elevata dei corsi offerti dagli Istituti Professionali? I dati di una recente ricerca dell'Isfol smentiscono questa ipotesi: la performance dei percorsi attivati nelle scuole è significativamente inferiore a quella dei CFP. Infatti, solo il 57,1% degli alunni iscritti presso le scuole nel 2008-09 sono arrivati ad ottenere una qualifica tre anni dopo rispetto all'87,5% degli allievi dei CFP; inoltre, gli abbandoni nella scuola sono più elevati che nei CFP. Una conferma indiretta viene dalle risposte dei dirigenti scolastici intervistati dal Censis che attribuiscono i bassi tassi di successo degli iscritti per la qualifica alle loro scuole alla pesantezza e teoricità dell'offerta scolastica.

Pertanto, la crescita quantitativa degli Istituti Professionali si spiega soltanto con i minori costi per le Regioni che, in mancanza di risorse, sono costrette a utilizzare l'apporto dello stato con conseguenze gravi sugli allievi le cui competenze diminuiscono sul piano qualitativo, come si è appena visto. Ciò che stupisce è che il Censis sembra *ignorare* tale problematica.

Gli immigrati: dalle discriminazioni ai diritti

Il Rapporto IDOS-UNAR

Anche quest'anno ci siamo serviti del titolo del Dossier statistico in analisi per indicare questa breve sintesi sulla situazione dell'immigrazione nel nostro Paese³. Infatti l'Unar (Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali), che è il committente dello studio, ha inteso inquadrare il Rapporto nella prospettiva del superamento delle discriminazioni e della piena affermazione dei diritti e delle pari opportunità. Come nelle presentazioni precedenti, ci soffermeremo sugli aspetti generali, demografici, educativi e lavorativi, al cui interno sarà dato spazio adeguato al tema delle discriminazioni e dei diritti; inoltre, non mancherà qualche indicazione di prospettiva.

1. Italia, Paese di sbocco dei flussi migratori internazionali: il quadro generale

Anzitutto, va evidenziato che l'UE e il Nord America costituiscono le aree geografiche con la presenza più numerosa di migrazioni internazionali. Se ci limitiamo alla prima, la sua popolazione includeva nel 2012 49.957.682 di residenti nati all'estero e 34.360.456 con effettiva cittadinanza straniera, pari al 6,8% del totale – di cui 20.699.798 non comunitari. Inoltre, il 2011 aveva registrato 1,7 milioni di nuove entrate e 361.000 sarebbero i lavoratori arrivati in Germania dagli Stati membri del Mediterraneo, Italia compresa.

Come si è messo in risalto nel titolo di questa sezione, il nostro Paese si è affermato come un'area di sbocco dei flussi migratori internazionali. Questo è vero anche nell'attuale fase di crisi che, nonostante ciò, ha visto una crescita della presenza immigrata: infatti, tra il 2007 e il 2011 si è passati da 3,4 milioni di cittadini stranieri residenti a 4.387.721, una cifra che rappresenta il 7,4% della popolazione. Negli stessi anni i soggiornanti non comunitari sono aumentati da 2,6 milioni a 3.764.236 e la presenza regolare complessiva è cresciuta da 3.982.000 a 5.186.000. Le aree di residenza più consistenti sul piano numerico sono il Nord con il 61,8% e il Centro con 24,2%; a loro volta le province di Milano e Roma ospitano un sesto dei residenti (16%).

³ Cfr. CENTRO STUDI E RICERCHE IDOS (a cura), *Immigrazione. Dossier Statistico 2013*. Dalle discriminazioni ai diritti, Roma, Unar Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali, 2013, pp. 479.

Le aree geografiche di *provenienza* sono varie. Quella più numerosa è rappresentata dall'Europa con il 50,3% del totale. Seguono l'Africa con il 22,2%, l'Asia con il 19,4%, l'America con il 6% e l'Oceania con lo 0,1%.

Nel 2012 una delle cause più rilevanti dell'aumento della popolazione straniera va ricercata nelle *nascite* avvenute in Italia da parte di genitori con cittadinanza straniera (79.894). Ad esse vanno aggiunti 26.714 figli di coppie miste, che però acquistano di diritto la cittadinanza italiana. Nel totale, tra nati in Italia e ricongiunti tra i soggiornanti non comunitari i minori ammontano a 908.539 (24,1% del totale) e si stima che almeno 250.000 siano comunitari.

In aumento risultano anche i *lungo soggiornanti*: si tratta più precisamente dei non comunitari autorizzati a una permanenza a tempo indeterminato. Essi assommano ad oltre due milioni di persone, ossia il 54,3% del totale, e rispetto al 2010 registrano una crescita percentuale di otto punti.

Come conseguenza della grave crisi economica e del forte calo delle opportunità occupazionali, i *flussi di ritorno* appaiono sempre più consistenti quantitativamente. Nell'insieme, i permessi di soggiorno scaduti senza essere rinnovati sono stati nel 2012 ben 180.000 di cui oltre la metà per lavoro e per famiglia. A loro volta i flussi delle *persone in fuga*, alla ricerca cioè di sicurezza e di protezione, sono cresciuti in misura molto rilevante durante il 2011 che è stato l'anno delle cosiddette "primavere arabe" e hanno mantenuto una loro importanza anche nel 2012 con 17.350 domande d'asilo presentate. Ricordiamo che i soggiornanti nel nostro Paese per asilo e per motivi umanitari sono 77.000 globalmente. Passando poi ai flussi di *stranieri irregolari*, il Rapporto sottolinea anzitutto l'esigenza di una maggiore attenzione ai diritti umani e in secondo luogo mette in risalto come le strategie di contrasto utilizzate risultino costose e poco efficaci anche quando si tratta dei Centri di identificazione ed espulsione.

Se si focalizza l'attenzione sulle *discriminazioni*, come era stato anticipato all'inizio, il primo aspetto da considerare è una più precisa identificazione di *chi è discriminato*. I bersagli più frequenti sono i richiedenti asilo, i rifugiati, i profughi e gli immigrati e al loro interno gli appartenenti ad alcune nazionalità (Romeni, Marocchini e Albanesi). Tra chi si trova maggiormente in questa condizione di marginalità, vanno annoverate le persone che mostrano con le loro caratteristiche una evidente origine straniera o l'adesione ad altre religioni. Tra le vittime di una discriminazione collettiva vanno ricordati i rom che sono stigmatizzati come abitanti di insediamenti abusivi, estranei, premoderni, persone da rieducare, nonostante che la magistratura e gli organismi internazionali li considerino, al pari di tutti, portatori di diritti. Inoltre, sono anche le donne a necessitare maggiormente di una condizione di pari opportunità.

Mentre rimandiamo i dati circa le discriminazioni nella Scuola e nel mondo

del lavoro alle sezioni 2 e 3 di questa sintesi, completiamo il quadro generale anzitutto con riferimento alla situazione *abitativa*. Da questo punto di vista, secondo una stima recente sarebbe il 20% degli immigrati a vivere in condizioni di disagio e di precarietà. L'affitto assorbe il 40% del reddito familiare in paragone a una media del 28,9%; in aggiunta, talora disposizioni, anche indirettamente discriminatorie, limitano gli accessi alle abitazioni della Edilizia Residenziale Pubblica o la possibilità di utilizzare il supporto economico per l'affitto. In Europa, inclusa evidentemente anche l'Italia, fino a quattro residenti su dieci rifiutano di avere degli immigrati come vicini di casa.

Un altro ambito da prendere in considerazione è quello dei *servizi sanitari*. Tra Regioni e Province Autonome, unicamente sei hanno finora ratificato formalmente l'accordo approvato dalla Conferenza Permanente Stato-Regioni per eliminare le disparità di cui soffrono gli immigrati nella sanità; un problema connesso riguarda i minori comunitari in condizioni di fragilità sociale che non sono menzionati nell'accordo. In mancanza di norme precise, ancora si notano lentezze e indecisioni nell'iscrizione al servizio sanitario dei minori figli di immigrati senza permesso di soggiorno.

Non mancano neppure discriminazioni riconducibili alle Istituzioni pubbliche nei cui confronti gli autori parlano di *razzismo giuridico-istituzionale*. La magistratura si è pronunciata su vari casi di esclusione dei cittadini stranieri come: il bonus bebè; il sostegno a chi vive in case in affitto; le prestazioni sanitarie; l'assegno per famiglie numerose; l'iscrizione anagrafica; l'accesso al pubblico impiego, alle libere professioni e al servizio civile. In proposito va sottolineato che la Corte Costituzionale ha ribadito che gli stranieri sono titolari non solo di doveri, ma anche di diritti e che la Corte di Giustizia di Lussemburgo ha affermato l'inderogabilità del principio di eguaglianza.

Sul piano *religioso*, nonostante i numerosi tentativi non si è ancora arrivati ad approvare una legge organica sulla libertà religiosa. Comunque, anche se non mancano problemi riguardo soprattutto ai luoghi di culto, prevalgono tuttavia le buone prassi di incontro, dialogo e cooperazione.

Un ambito in cui il fenomeno migratorio viene stigmatizzato è quello della *criminalità*. Il Rapporto ha paragonato Italiani e immigrati da questo punto di vista con criteri oggettivi e ha smentito vari pregiudizi: la crescita delle denunce è costantemente inferiore all'aumento delle presenze degli stranieri; gli immigrati regolarmente soggiornanti si caratterizzano per un tasso di criminalità equiparabile a quello degli italiani; quelli venuti ex novo hanno un tasso di criminalità minore a quello della popolazione residente; tra gli irregolari è soltanto una ridotta minoranza a delinquere.

Accanto alla discriminazioni dirette si riscontra un *razzismo quotidiano* fatto di comportamenti e modi di relazionarsi umilianti, e di disattenzioni e ri-

tardi nel prestare i servizi dovuti. Vi è un crescendo di atteggiamenti negativi: insensibilità, chiusura, opposizione e passaggio alle vie di fatto. È stato messo in risalto anche il linguaggio razzista e xenofobo, in particolare quello utilizzato da politici e giornalisti, che in certi casi ha portato ad atti di violenza contro gli immigrati.

2. Gli studenti stranieri

Come si verifica ogni anno scolastico a partire almeno dal 2000, anche nel 2012-13 si registra una *crescita* degli alunni di cittadinanza straniera, benché con ritmi meno sostenuti che in passato. Su un totale di effettivi di 8.943.353, gli studenti non italiani ammontano a 786.630, pari all'8,8%; in proposito va sottolineato che vi sono circoscrizioni territoriali in cui la percentuale in questione è superiore (Nord Est 13,3%, Nord Ovest 13,1% e Centro 10,9%) e zone geografiche in cui essa è notevolmente inferiore (Sud e Isole il 3%). Nell'ultimo anno la crescita è stata di 30.691 alunni, pari al 4.1%, mentre nel periodo 2002-05 l'aumento ammontava ad oltre il 20% e tra il 2005 il 2008 a quasi il 15%. Sebbene non si possa vedere in questi dati il segno di una inversione di tendenza, tuttavia non si può negare che si stia verificando un rallentamento nella crescita, dovuto a vari fattori come la crisi economica, le politiche di chiusura verso nuovi flussi e anche ragioni di carattere fisiologico. Al tempo stesso ricordiamo che assommano a 32.663 gli alunni stranieri che si sono iscritti per la prima volta nelle nostre scuole (e tale numero non include gli effettivi della scuola della prima infanzia in quanto necessariamente alla loro prima esperienza con il sistema scolastico); anche in questo caso si registra un aumento rispetto agli ultimi due anni che avevano registrato una cifra di 28.000 circa. Al riguardo si deve pensare a minori che risiedevano in Italia e che hanno raggiunto l'età dell'obbligo, piuttosto che a nuovi arrivati.

Il 35,1% degli studenti stranieri è iscritto alla scuola primaria, il 22,3% alla secondaria di secondo grado, il 21,7% a quella di primo grado e il 20,9% alla scuola dell'infanzia. La percentuale sul totale degli alunni per *ogni ordine e grado* vede al primo posto le scuole dell'infanzia e primaria con il 9,8% e in seconda posizione la secondaria di primo grado con il 9,6%, mentre la secondaria di secondo grado è buona ultima con il 6,6%.

Dal punto di vista della *cittadinanza* predomina quella europea che riguarda quasi la metà (49,8%), a cui fanno seguito l'Africa (24%), l'Asia (16,4%) e l'America (9,1%). Tra i Paesi, la Romania si situa al primo posto (148.602 alunni, pari al 18,9%) mentre l'Albania (104.710 o il 13,3%) e il Marocco (98.106 o 12,5%) al secondo e al terzo; più distanziati sono gli studenti cinesi (36.048 o

4,6%) e altre nazionalità che si collocano al 3% o meno. Comunque, in questo ambito l'aspetto più importante e anche il più nuovo è rappresentato dalla *nascita* di questi studenti che per 371.372, pari al 42,7%, si situa *in Italia*: più in particolare, la percentuale sale al 60% circa nella scuola primaria e all'80% in quella dell'infanzia. Appare pertanto problematico continuare a distinguere nettamente tra Italiani e non, se non fosse che più si sale nel livello scolastico e più si approfondisce la linea di separazione tra i figli degli Italiani e i figli degli immigrati. Infatti questi ultimi, quando si iscrivono alla secondaria di secondo grado sono spinti a scegliere gli Istituti Tecnici e Professionali (77,1% in tutto, di cui rispettivamente 38,5% e 38,6% in ciascuna tipologia) in percentuale molto superiore in confronto ai figli degli Italiani.

Una questione che è emersa anch'essa recentemente riguarda il *rendimento scolastico* più basso che gli alunni stranieri presentano in confronto a quelli italiani. Infatti, tra i primi si verificano più spesso abbandoni, ritardi, bocciature e ripetenze; al tempo stesso, le statistiche mettono in risalto differenze significative tra gli studenti stranieri in senso stretto e quelli stranieri per cittadinanza, ma nati in Italia, i cui esiti si avvicinano a quelli degli italiani. Venendo ai particolari, quanto all'ammissione e all'esito degli esami della secondaria di primo grado, si registra un divario del 6,5% tra Italiani e stranieri nel primo caso, ma la differenza nel tasso di riuscita è solo dello 0,5%; inoltre, negli ultimi tre anni lo scarto va diminuendo. Negli esami di diploma il divario è solo dello 0,9%; inoltre, gli studenti stranieri nati in Italia conseguono un voto superiore a 90 nel 9,3% dei casi mentre gli studenti stranieri nati all'estero presentano una percentuale del solo 6,3%.

Di speciale rilevanza ai fini della eguaglianza di opportunità formative e sociali è la fase della transizione dalla secondaria di secondo grado all'*Università*: i dati evidenziano che solo poco più di un terzo dei diplomati (35,3%) si iscrive all'Università. Uno dei fattori è senz'altro la dispersione che colpisce maggiormente gli studenti stranieri già nella secondaria di primo grado (0,49% rispetto allo 0,17% degli italiani) e in misura più rilevante quelli della secondaria di secondo grado (2,42% in paragone all'1,16%); inoltre, risultano più a rischio gli alunni stranieri nati all'estero e gli iscritti all'Istituto Tecnico o al Professionale.

Già questi dati (e cioè, una presenza sbilanciata verso gli indirizzi tecnico-professionali, gli esiti insoddisfacenti, la maggiore dispersione), ma ancora di più altri che citeremo di seguito, evidenziano una gamma consistente di *svantaggi* che colpiscono maggiormente gli studenti stranieri. In proposito, si possono anzitutto menzionare: i requisiti burocratico-amministrativi a cui devono adempiere e che molto spesso rischiano di diventare escludenti; la mancanza di risorse professionali ed economiche per una didattica e un'educazione interculturale; la tentazione periodica di fissare tetti numerici degli alunni non italiani

in classe o di destinarli in classi separate; la richiesta di documenti che non sempre gli studenti stranieri possono produrre; i limitati interventi per sostenere l'apprendimento della lingua italiana; le differenze di apprendimento che, però, a giudizio degli esperti sono destinate gradualmente a sparire. Vanno anche menzionate le discriminazioni indirette come ad esempio le condizioni economiche e sociali svantaggiate delle famiglie che possono aumentare il pericolo della dispersione scolastica per il bisogno di trovare subito un lavoro o che implicano il raggiungimento di livelli di istruzione e di risultati scolastici inferiori.

Nonostante la ricchezza e la precisione dei dati, anche questa volta segnaliamo come una carenza seria del Dossier l'aver ignorato la situazione del *(sotto)sistema di Istruzione e Formazione Professionale*. Ricordiamo che dal monitoraggio Isfol effettuato sull'anno formativo 2010-11 emergeva un andamento molto significativo: ammontano a 27.628 gli allievi con cittadinanza non italiana che risultano iscritti ai percorsi dell'IeFP e costituiscono il 15,2% del totale, una percentuale che è doppia di quella degli studenti stranieri nella secondaria di 2° grado, 7,2%.

Del Rapporto condividiamo invece le *conclusioni* principali sul tema dell'istruzione. «La scolarizzazione precoce, i giusti investimenti e la pazienza di attendere il tempo che serve sono tutti fattori che nei prossimi anni daranno i loro risultati, ma continueranno a non bastare se mancheranno una politica pubblica e scolastica fortemente orientate in tal senso e se persisteranno semplificazioni differenzialiste il cui esito non potrà che essere quello di dividere e di discriminare»⁴.

3. La situazione del mondo del lavoro

Benché i dati sull'occupazione degli immigrati evidenzino un quadro problematico correlato con gli effetti della più lunga recessione che l'Italia ha patito nell'epoca post-bellica, tuttavia non manca un andamento in *controtendenza* che va sottolineato e cioè che il lavoro degli immigrati ha continuato ad aumentare in questi anni di crisi, raggiungendo nel 2012 il 10% circa dell'occupazione complessiva, pari a oltre due milioni di unità (2.334.000 di cui 1.299.000 uomini e 1.035.000 donne). In ogni caso bisogna subito precisare che l'andamento è stato meno soddisfacente nell'ultimo anno; inoltre, permane la distribuzione disomogenea tra i vari settori per cui in alcuni comparti, come Pubblica Amministrazione, credito, assicurazioni, istruzione, la percentuale è

⁴ CENTRO STUDI E RICERCHE IDOS (a cura di), *o.c.*, p. 229.

inferiore al 2%, mentre negli alberghi e nelle costruzioni ammonta al 16,5% e al 18,9% e nei servizi domestici al 76,8%. La controtendenza menzionata sopra trova una spiegazione nell'andamento appena citato nel senso che la crescente segmentazione del mercato del lavoro del nostro Paese non solo ha ristretto la base occupazionale, ma ha creato soprattutto impieghi di bassa e bassissima qualificazione, quelli cioè che sono svolti principalmente dagli stranieri.

Venendo ai particolari, diversamente dal passato recente, la crescita della manodopera straniera nel 2012 si caratterizza per ritmi dimezzati e si verifica quasi unicamente tra le donne (+76.000 rispetto a +7.000 degli uomini). Inoltre, il *tasso di occupazione* degli stranieri cala di 1,7% dal 62,3% al 60,6% e la dinamica negativa riguarda i maschi (-3,9%) ed è più accentuata nel Nord (-2,2%) e nel Sud (-1,4%).

Al tempo stesso si registra una crescita del *tasso di disoccupazione* straniera dal 12,1% del 2011 al 14,1% del 2012. L'aumento si riscontra sia tra gli uomini (+2,5%) che fra le donne (+1,2%) ed è presente in tutte le circoscrizioni del Paese benché risulti più accentuato nell'Italia Meridionale. Un problema serio è costituito dal fatto che essa coinvolge persone adulte e con un ruolo determinante nella formazione dei redditi familiari. Così nel periodo 2008-12 i genitori hanno contribuito per il 46,4% al totale delle persone in cerca di lavoro fino a rappresentare nel 2012 quasi la metà dei disoccupati stranieri (45,8%), mentre i figli sono appena il 17,6%. Un indice del deterioramento della situazione è offerto anche dalla percentuale dei disoccupati in cerca di un lavoro da un anno e più (42,9%), che è anche cresciuta nell'ultimo anno.

Entro tale quadro le principali *collettività* di stranieri presenti in Italia sono raggiunte dalla crisi in misura diversa in base alla composizione di genere e agli specifici percorsi lavorativi. Per esempio le comunità albanese e marocchina, che si caratterizzano per un decisa maggioranza di uomini, sono state colpite negli ultimi anni da una diminuzione più consistente dei tassi di occupazione e da un aumento più sensibile delle persone in cerca del primo lavoro; le polacche si contraddistinguono negli ultimi 4 anni per una crescita della percentuale delle occupate; la comunità cinese è l'unica tra le principali collettività il cui tasso di occupazione non è diminuito a partire dal 2008.

Come si è già accennato sopra, il 62,1% degli immigrati è impiegato nei *servizi* e la percentuale sta salendo dal 2008. Più specificamente, la metà circa delle donne lavora nei servizi domestici e di cura alle famiglie (46,9%), mentre gli uomini sono impiegati maggiormente nel commercio, nella ristorazione e nei trasporti. Inoltre, più di un terzo degli immigrati svolge *professioni non qualificate* e una medesima quota quelle operaie; al contrario, solo il 6% esercita una professione qualificata. In proposito va notato che la presenza in taluni settori e nelle occupazioni poco qualificate è distribuita in misura ineguale nel Paese:

così, gli impieghi con bassa specializzazione coinvolgono meno di un terzo degli occupati nel Settentrione, ma quasi la metà nel Meridione, e mentre nel Nord sono più diffuse le occupazioni operaie e del settore industriale, nel Sud prevalgono i mestieri dequalificati del settore agricolo, del commercio e dei servizi personali e domestici.

Un altro aspetto della subalternità della collocazione degli stranieri nel mercato del lavoro consiste nel dato secondo il quale nel 2012 ammontavano a 962.000 gli immigrati *sovraistruiti* che si distinguono per il grado di istruzione superiore a quello richiesto dal lavoro svolto; la cifra appena richiamata costituisce il 41,2% della occupazione straniera, una percentuale più che doppia di quella degli italiani. Inoltre per questi ultimi la sovraistruzione si riferisce principalmente al periodo di entrata nel mondo del lavoro, ma per gli immigrati tende a durare nel tempo. L'andamento è più accentuato tra le donne e nelle comunità polacca, romena e filippina.

Il peso dei *sottoccupati* (coloro che dichiarano di aver lavorato meno ore di quelle che avrebbero potuto o voluto fare) cresce sia tra gli italiani che fra gli stranieri, ma tra questi è il doppio. Il divario è maggiore nei livelli di istruzione più elevati, tra le donne e nel Centro Nord.

Lo svantaggio si riscontra anche nelle *retribuzioni* in quanto lo stipendio netto mensile risulta inferiore del 25,8% rispetto a quello degli italiani. Tale divario è in aumento dal 2008, cresce passando dal Nord al Sud e sale con l'elevarsi del titolo di studio e dell'età. Le comunità più colpite sono quelle filippina e ucraina per una presenza maggiore di donne che lavorano nei servizi domestici.

Si può concludere dicendo che la domanda di lavoro *poco qualificata* ha reso più dinamica la partecipazione degli stranieri anche durante la crisi per la loro disponibilità ad accettare occupazioni a più bassa specializzazione. L'aspetto negativo è che essi appaiono intrappolati in un mercato fatto di lavori non specializzati, meno retribuiti, poco garantiti e con scarsa mobilità professionale.

In sintesi, è possibile affermare che il Dossier ha messo in evidenza alcune tendenze significative: aumento della presenza degli immigrati, benché modesta e nonostante la fase di crisi; forte tendenza all'insediamento stabile e crescente necessità di integrazione. Per quanto riguarda il tema specifico delle discriminazioni, esso ha evidenziato che in Italia sono ancora forti le chiusure verso gli immigrati, sebbene siano ormai parte integrante di molte famiglie italiane e diano un apporto insostituibile al progresso economico e demografico del Paese. Tale situazione rinvia a un maggiore *impegno istituzionale* nel favorire il confronto con le diversità nazionale, linguistica, culturale e religiosa.

Due libri preziosi sull'educazione

Sandro Ferraroli, salesiano psicologo, direttore del Cospes di Bologna e docente di Psicologia generale all'Università Pontificia Salesiana di Roma, ha messo a frutto la sua ampia ed intensa esperienza nei vari campi dell'educazione, ed ha prodotto per Elledici due testi pregevoli: *"Educare si può"* ed *"Educare si deve"*.

Il primo si pone al centro del dialogo tra famiglia e Scuola, e prende le mosse dall'emergenza educativa, che viene intesa come "fatica di crescere" da parte dei ragazzi, ovvero dalla generazione che – paradossalmente – è la più istruita della storia, gode delle maggiori opportunità informative e tecnologiche, oltre che dei più alti standard di vita. Questo male di vivere richiede una risposta educativa che fornisca risposte credibili agli interrogativi di fondo sull'esistenza, senza limitarsi ad affrontare solo le dimensioni intellettuali e tecniche dell'Istruzione. Ferraroli, proponendo l'insegnamento di don Bosco, punta a suscitare la passione educativa di genitori ed insegnanti fornendo risposte concrete alle diverse situazioni di disagio, non solo dei giovani ma anche degli adulti, sollecitando la simpatia nei confronti dei ragazzi, ovvero una sintonia, la capacità di "amare ciò che essi amano pur senza rinunciare al ruolo degli adulti e di educatori". Si indica così il modo di procedere proprio dell'educazione: avere un maestro sicuro come guida ed esempio, possedere una disposizione adeguata, impegnarsi seriamente nelle grandi, ma soprattutto nelle piccole scelte quotidiane, ovvero la "pedagogia delle piccole cose", così da suscitare un gran numero di eventi nei quali la persona risulti davvero protagonista. Con questo spirito, il testo affronta la Scuola come comunità educativa fatta di una trama di relazioni tra docenti, allievi, colleghi e genitori. È in tale tessuto significativo di rapporti che si può sviluppare la dinamica di apprendimento/insegnamento, sapendo fronteggiare il punto più critico della vicenda scolastica odierna: la mancanza di motivazione al sapere (formale) e quindi di volontà nello studio. Ciò che serve soprattutto, è la capacità da parte degli insegnanti di creare un clima di classe fondato su rapporti di rispetto, cordialità e fiducia e ciò richiede una personalità educativa che esprima entusiasmo, cordialità, maturità emotiva e sincerità. Inoltre, occorre la convinzione di riuscire e lo spirito di compagnia, perché è più rassicurante e meno gravoso, affrontare un compito con altri che da soli. Ma non basta la Scuola, occorre una relazione positiva con la famiglia, una realtà anch'essa difficile e complessa, ma che possiede le potenzialità educative per concorrere responsabilmente al progetto di crescita dei propri figli.

Il secondo libro è rivolto agli educatori, intesi soprattutto come insegnanti, ma anche genitori ed orientatori. Il testo prende l'avvio da uno sguardo sulla realtà attuale, ma sempre con l'intento di rinnovare l'educazione intesa come vera e propria sfida per la nostra società che necessita di un ideale e di vere idee, visto che è a causa della loro mancanza che la speranza si è illanguidita generando un clima di paura generale. Ferraroli indica nell'amore la forza costruttiva e creativa della

vita personale e sociale e ne precisa la dinamica concreta in riferimento ad alcuni ambiti in cui l'educazione è posta in gioco: il mondo interetnico ed interculturale, la famiglia con le sue ambivalenze, per poi passare decisamente ad affrontare la realtà dei giovani circa la quale l'autore dichiara il suo disagio dato dal fatto che, nella sua esperienza, i giovani gli sono sempre parsi migliori rispetto al cliché presentato dai media. Egli propone una lettura di ciò che è scaturito dai tanti giovani incontrati, giungendo a concludere che esiste "la meglio gioventù", ma non la speranza proposta dagli adulti perché annichiliti dalla crisi delle utopie e propensi a sostituire ad esse quelle che due psichiatri francesi hanno chiamato "passioni tristi". Nasce da qui il vero scopo del libro: reinventare gli adulti, scuotendoli dal loro stato di depressione e richiamandoli a scoprire il valore delle cose che si vivono insieme ai giovani. Sembra di sentire Dostoevskij quando afferma che "siamo infelici perché non sappiamo di essere felici", ovvero: occorre mutare il modo di guardare la nostra vita, iniziando dal riconoscere con stupore i doni che immeritatamente ci vengono elargiti giorno per giorno. Da qui scaturisce una comunicazione significativa con gli studenti ed una capacità di compagnia specie nei confronti di chi è maggiormente in difficoltà. I temi trattati riguardano il successo e l'insuccesso, i compiti a casa, i vari ambiti dell'intervento educativo con preziosi suggerimenti concreti. Ferraroli usa un tono garbato e stimolante, insegnando così all'educatore quale disposizione adottare nei confronti dei propri allievi. Non è un tono idilliaco, ed è dimostrato dal tema del burnout degli insegnanti, presentato con un titolo molto efficace: "quando non se ne può più", a dimostrazione che dietro vi è un intenso lavoro di aiuto nei confronti di insegnanti in difficoltà. Al termine troviamo un pregevole capitolo sull'orientamento, che ha il merito di fornire una prospettiva non centrata sulla delega o sulle tecniche, ma strettamente coerente con l'opera degli insegnanti nella vita concreta della Scuola.

Dario Nicoli

DUTTO M.G., *Acqua alle funi. Per una ripartenza della scuola italiana*, Vita e Pensiero, Milano 2013, pp. 237

Senza quell'ardito grido risolutivo – "Acqua alle funi!" – l'obelisco che oggi si erge al centro di piazza San Pietro non si sarebbe mai raddrizzato, anzi: le corde si sarebbero allentate sotto il peso enorme di un pezzo di storia dal valore inestimabile, che sarebbe caduto rovinosamente a terra frantumandosi in mille pezzi. Per non disturbare le delicate operazioni, a tutti era stato ordinato di tacere, pena la forca. Un operaio sapeva – per averne più volte avuta esperienza – che l'acqua rinsalda le corde e ha osato lanciare il provvidenziale suggerimento, frutto di ampia conoscenza maturata sul campo, di prontezza d'azione e, soprattutto, di una buona dose di coraggio. L'immagine calza alla perfezione. Mario Giacomo Dutto, forse troppo modesto quando si identifica con l'umile operaio, lancia un accorato grido nel silenzio per suggerire la strada da imboccare per innescare un'improrogabile ripartenza della Scuola italiana. E proprio il termine "ripartenza", variamente declinato, a suggello di ogni spunto significativo, ritorna martellante come un mantra lungo tutto il testo, a ricordare con ostinazione che l'emergenza può ancora rientrare, che l'obelisco può ancora essere raddrizzato. È questa la nota saliente dell'opera: l'intento di privilegiare un approccio *costruens* a una sterile critica *destruens*, di rimarginare lo scollamento tra discussioni e "cose di scuola", di opporre al "gran vociare sulla scuola", alle "opinioni senza basi", un metodo rigoroso e scientifico. Le proposte operative fanno perciò fondamento su un corposo lavoro di indagine preliminare, di raccolta di dati empirici (oggi più che mai abbondanti grazie al prorompente diffondersi del testing) e di pratiche professionali.

L'opera è strutturata in due parti: il coraggio della ragione e il coraggio dell'azione, il coraggio di aprire gli occhi sulla realtà in declino della Scuola italiana e il coraggio di lasciare la strada vecchia per imboccarne una nuova.

Nella prima parte, l'autore cerca di ricostruire lo *status quaestionis*, esplorando in profondità l'impresa pedagogica e fornendone una lettura non fatalisticamente riluttante del Sistema in generale, ma realisticamente equilibrata e affidabile. È la fase in cui si raccolgono i dati e si espongono le motivazioni e i contenuti della ripartenza: non c'è ripartenza senza immergersi nel mondo degli studenti e degli insegnanti, senza abbandonare l'ottica del Sistema per salvaguardare e valorizzare la ricchezza della diversità, senza riconoscere che l'obiettivo del diritto allo studio per tutti non è ancora raggiunto e che la tendenza della Scuola a perpetuarsi sempre identica non è sintomo di successo dello studente; non c'è ripartenza, se il Paese continua a sottrarsi alle sue responsabilità lasciando soli docenti e dirigenti, se si continua a discutere solamente di risorse finanziarie sottovalutando la ricchezza immateriale, fatta di conoscenza, buona preparazione e capacità di pensiero; non c'è ripartenza senza identificare i compiti impropri per riflettere sui compiti propri della Scuola, se non si riportano in primo piano le questioni educative spesso marginalizzate da incombenze burocratiche; non c'è ripartenza se non si impara dagli errori del passato, se non si abbandonano stereotipi e luoghi comuni per abbracciare la solida realtà dei dati empirici, se non si mette da parte la filosofia amministrativa per ridare dignità alla cultura dell'insegnamento; non c'è ripartenza se non si entra nelle classi e se non si parla con gli insegnanti, per restituire loro il ruolo educativo e riabilitarne il prestigio sociale, anche ponendo fine alla saga dei precari; non c'è ripartenza se non si guarda a modelli scolastici di successo, a Oriente come a Occidente, senza pregiudizi, ma anche se non si guardano le prassi che già funzionano bene nella Scuola italiana.

Nella seconda parte del volume, più squisitamente costruttiva, si passa all'azione con una serie di ipotesi operative per una ripartenza che si fa "alacre". È la fase in cui emerge l'esperienza pragmatica dell'autore, a lungo docente, dirigente, ispettore tecnico. L'idea di fondo è che non siano necessarie rivoluzioni: per una ripartenza può bastare una gestione diversa dell'assetto esistente che restituisca senso profondo all'educazione. Ecco allora che va riconsiderata la dimensione personale dell'Istruzione: occorre ridare priorità all'azione dell'insegnare; occorre ricominciare a fidarsi dei docenti che conoscono il proprio mestiere e lo amano; occorre puntare sul lavoro in classe, privilegiando i contenuti e la didattica; occorre colmare il vuoto della Formazione Iniziale e dello sviluppo professionale degli insegnanti, per prendere di petto gli aspetti dell'emergenza rilevati dagli stessi docenti e per sostenerli anche in itinere nelle loro imprese quotidiane sempre più faticose. Per una ripartenza va attenuato – per quanto gradualmente – quel contrasto forte tra velleità di autonomia e limiti di decisione delle dirigenze scolastiche (pur oberate di responsabilità) per far sì – per esempio – che siano le Scuole a scegliere gli insegnanti e non viceversa. Per una ripartenza è necessario garantire ai singoli Istituti una certa stabilità di organico che consenta di poter lavorare per tempi medio-lunghi su alcune linee di impegno; va escogitato un modo per fare emergere le eccellenze, messe ai margini anche dagli sforzi, tanto nobili quanto vani, di promuovere strategie di inclusione. Per una ripartenza è necessario abbandonare l'"accanimento valutativo", che non incide sulla preparazione degli studenti e ridare credibilità all'esame di Stato e all'intera carriera scolastica.

Sono solo alcuni degli spunti che si trovano disseminati in un'opera estremamente densa, nei contenuti quanto nella prosa. Il pregio del lavoro – e il suo tratto distintivo – è sicuramente l'aria di concretezza che si respira dalla prima all'ultima pagina: rigorose, a tratti impietose, le analisi della prima parte; coraggiose, a volte ardite, le proposte della seconda. L'apprezzamento e il consenso che sarà in grado di suscitare questo libro dipendono dal punto di vista assunto: per un insegnante appassionato (e ce ne sono più di quanto si creda) sarà una boccata di ossigeno, un'iniezione di fiducia, il contatto con idee fresche e tangibili. Ma per lo sguardo disincantato di chi

vede (o amministra!) la Scuola solo dall'esterno, potrebbe apparire un disegno nostalgico e ingenuo. L'augurio è che nessuno si spinga a ritenerlo utopistico, perché sarebbe preoccupante sintomo di una patologica condizione di grave immobilità della Scuola italiana. Per chi lavora nella Scuola – ricorda l'autore sul finire della sua fatica – l'ottimismo deve essere "di ruolo".

Randon Simone

BARENGHI M., *Cosa possiamo fare con il fuoco? Letteratura e altri ambienti*, Quodlibet, Macerata 2013, pp. 104.

Cos'hanno in comune la letteratura e il fuoco? A cosa serve la letteratura? Queste sono alcune delle domande alle quali l'autore cerca di dare risposta da un lato ragionando su certi aspetti dell'esperienza letteraria, dall'altro utilizzando l'antropologia come strumento per comprendere la letteratura. Letteratura, antropologia e origine dell'umanità sembrerebbero essere tematiche distanti, senza nulla in comune. In realtà l'autore, attingendo alle teorie antropologiche più recenti, portate avanti dalla Scuola americana, spiega come il fuoco, scoperta che ha cambiato e migliorato la storia dell'umanità, sia strettamente legato alla nascita della letteratura. In un certo senso, dobbiamo ringraziare Prometeo, colui che ha appreso e sperimentato, osando sfidare gli dei, per donare il fuoco all'umanità; lui che si è macchiato di ὄβρις, ha migliorato lo stile di vita dei suoi simili, i quali avrebbero potuto finalmente scaldarsi e cuocere i cibi. Tralasciando la sfera mitologica e approdando alla sfera meramente scientifico-antropologica, viene avanzata un'ipotesi sull'origine del linguaggio e una sull'origine della letteratura. Il linguaggio sarebbe stato una creazione sviluppata dagli ominidi di sesso femminile, che avrebbero prodotto suoni, in seguito articolati e sensati, con lo scopo di cullare i piccoli, assicurandoli con la voce; impegnate nella raccolta di cibo, avrebbero così creato un contatto vocale a distanza con i piccoli lontani, poggiati per terra. Dunque una sorta di istinto materno primordiale avrebbe generato il linguaggio, dato che il contatto vocale madre/cucciolo ha sostituito quello fisico e ha condotto alla nascita di una forma primaria di socializzazione. *L'homo loquens* avrebbe svolto un grande ruolo nella genesi del linguaggio. Un'altra teoria propone di attribuire al fuoco una funzione importantissima: i nostri antenati non erano erbivori, e neppure predatori, ma scoprirono il fuoco e lo applicarono alla cottura delle carni. Se fossero stati erbivori, il Sistema cerebrale non avrebbe avuto sufficiente carica per pensare e svolgere altre attività, perché impegnato a cercare altro cibo; se invece fossero stati predatori, la preda ingerita li avrebbe appesantiti oltre ogni limite e la digestione sarebbe stata lentissima. Il fuoco ha permesso ai nostri antenati di potersi dedicare ad altre attività, perché ha consentito loro di cuocere i cibi e di digerirli più velocemente. Ecco che *l'homo coquens* prende consapevolezza delle sue capacità e comincia a pensare, narrare, tramandare, raccontare. Da quella che sembrerebbe una semplicistica azione di cottura dei cibi deriverebbe invece la nascita della letteratura, per la precisione della letteratura d'evasione, termine usato in senso stretto e non dispregiativo, una letteratura che ha consentito di attuare viaggi mentali e isolarsi dalla realtà. La letteratura è un insieme di artefatti verbali che hanno come fine la sopravvivenza del gruppo e del singolo in quanto parte del gruppo. Risulta inoltre interessante il tema della letteratura come comunicazione, dove si innesca un rapporto di collaborazione tra autore e lettore. Per dirla con Calvino, un'opera diviene un classico quando il testo non ha mai smesso di dire quello che ha da dire. L'inesauribilità del testo viene rappresentata attraverso tre immagini evocative: il testo rappresentato come cornucopia o miniera, il testo come magnete e il testo come rete da pesca. L'immagine più complessa e completa è sicuramente quella della rete, la meno scontata perché rimanda al significato profondo del termine testo, legato alla tessitura,

alla trama di cui il testo stesso è composto. L'autore lega, annoda certi significati e il lettore va a pescarli e se ne riappropria.

Il libro di Barengi è ricco di stimoli, recupera quella funzione filologica del testo, l'essenza, l'ordito, l'intelaiatura che sta alla base di ogni opera. Le pagine di questo libro si fanno divorare, invitano a continuare la lettura nonostante le teorie affrontate presentino messaggi, concetti poco scontati. L'opera apre molti spunti di riflessione in particolare sul tema della comunicazione, sulle modalità di attuazione, gli strumenti e la funzione sociale della comunicazione che si dà a partire da suoni, gesti, immagini, narrazioni, rappresentazioni iconografiche su vari supporti (monete, ceramiche, epigrafi ecc.). Il principio che ha generato una primordiale forma di lingua e letteratura ha dato le risposte ad un bisogno di comunicazione primario e connaturato in ciascun individuo.

Carmen Alessandra Russo

ARTINI A., *Nessun brutto voto è per sempre. Lettera sull'autostima di un padre preside alla figlia adolescente*, Ponte alle Grazie, Milano 2013, pp. 121.

“Nessun brutto voto è per sempre” è l'eloquente titolo di un breve ma intenso scritto che Alessandro Artini, dirigente scolastico e sociologo, dedica alla figlia adolescente Maria Chiara. La narrazione, favorita dall'uso di una prosa ricca e mai banale, è condotta con delicatezza e profondità introspettiva, pervasa da vero e proprio “affetto paterno”; rappresenta inoltre un buon esempio di connubio tra teoria e pratica, grazie alla componente espressivo-riflessiva, che in alcuni punti diventa vera e propria speculazione filosofica, e al costante ricorso a casi significativi di pratica didattica e di vita vissuta. Le tematiche trattate, non tutte strettamente pertinenti all'ambito scolastico, ma in varia misura legate ad esso, prendono spunto dall'annosa e mai risolta questione della valutazione, vista soprattutto nell'impatto emotivo che può avere sulla vita di uno studente. La valutazione di una prova, positiva o negativa che sia, non dovrebbe mai coincidere con la valutazione della persona; è la prima grande verità che Artini rivela a Maria Chiara, e al lettore. Apparentemente incontrovertibile, almeno a livello teorico, tale affermazione è invece quotidianamente smentita dalla pratica, giacché la percezione che la maggior parte degli studenti ha della valutazione, è esprimibile nell'equivalenza che essere valutati significa essere giudicati. Per poter superare questa convinzione, argomenta l'autore, è necessario innanzitutto lavorare sull'accettazione del giudizio altrui e soprattutto del giudizio negativo, che deve essere visto in prospettiva e nel contesto in cui è stato formulato, non considerato come marchio indelebile ed eterno. Ma l'accettazione del giudizio esterno è direttamente proporzionale ad un altro fattore che, a prescindere dall'età anagrafica, costituisce la vera chiave di volta di tutto il sistema emotivo ed emozionale di un individuo: l'autostima. Coltivare l'autostima significa potersi aprire alla vita e saper cogliere e sfruttare le opportunità che si presentano, è lo strumento che permette di aprire le porte che la vita chiude, di scardinare le serrature più resistenti e arrugginite e, soprattutto, di neutralizzare la potenza devastante del “giudizio negativo”. La coltivazione dell'autostima è il rimedio più efficace, ma spesso il contesto non ne permette lo sviluppo; come una pianta che si trovasse a dover crescere in un terreno sfavorevole, parimenti la crescita dell'autostima dipende dall'ambiente e “a scuola spesso l'autostima viene trascurata”, sottolinea il preside, ma “in attesa che acquisisca il giusto valore nella vita scolastica, datti da fare. Costruisci la tua autostima, perché non è un fattore ereditario”. È questo il consiglio del padre alla figlia. Partico-

larmente significativo, a mio parere, è il capitolo sull'importanza dell'errore, nel quale Artini entra pienamente nel vivo della questione, evidenziando che gli errori "hanno a che fare con la scuola e con l'autostima" e il giudizio negativo sulle persone che commettono un errore porta all'immediata "associazione tra errore e stupidità", innescando quindi il meccanismo che a ogni errore debba seguire un giudizio negativo generalizzato sulla persona che lo ha commesso. "Nella scuola italiana generalmente si ignora la portata educativa dell'errore. Si ignora, inoltre, che l'autostima può correggerlo. Gli errori assumono così, l'unico ruolo di indicatori per la definizione dei voti". Evocativa è anche la metafora dell'insegnante-allenatore, che dovrebbe prendere il posto dell'insegnante-valutatore: se quest'ultimo infatti si comporta da giudice che emette sentenze sugli errori, l'insegnante-allenatore subisce gli insuccessi del suo studente-atleta e partecipa con entusiasmo alle sue vittorie. L'insegnante non può rivestire solo il ruolo di chi valuta, ma dev'essere solidalmente partecipe delle vicende scolastiche e umane dei suoi studenti. È importante distinguere l'errore dallo stigma negativo sulla persona che lo ha commesso e comprendere che un voto negativo non è un marchio a fuoco e chi lo riceve non è un'anima persa, senza possibilità di redenzione. Il giudizio negativo deve essere visto come un punto di partenza, un utile indicatore di una carenza da colmare o di una difficoltà da superare, per proseguire in modo sereno e proficuo nel percorso scolastico, ma anche di vita, riconoscendone pienamente la funzione educativa.

Sabrina Salis

LODOLI M., *Vento forte tra i banchi*, Erickson, Trento 2013, pp. 100.

La raccolta di riflessioni e brevissimi racconti di Marco Lodoli accompagna il lettore nelle aule di Scuole di periferia e in un mondo sempre più diviso, dove le generazioni sono compartimentate. Il percorso che segue lo scrittore, pur nell'apparente frammentarietà della raccolta, parte dalla Scuola per ritornare ad essa solo dopo un ampio spazio dedicato a un'analisi anche a tratti feroce dei meccanismi che ci hanno condotto all'interno di un mondo appiattito, reso omogeneo dal consumismo, che ha spezzato i legami sottili e vivificanti che reggevano la società. *Vento forte tra i banchi* è una sorta di diario o, se si preferisce, di meditazione sulle difficoltà che l'insegnante incontra quotidianamente con i ragazzi: maleducazione, indifferenza, superficialità. Probabilmente le solite cose di sempre, difficoltà antiche, che però nell'odierno si presentano in una forma nuova e inquietante, in uno spazio di incomunicabilità generazionale. È dalle periferie dove lavora lo stesso autore che inizia il percorso, o meglio il disincanto; troppi giovani infatti "hanno già nel sangue la polvere del mondo". Nella Scuola "non si sta più tutti insieme a istruirsi per un futuro migliore, a sognare insieme". Qualche pagina più avanti Lodoli ritornerà proprio al sogno, al futuro che sembra inimmaginabile per i giovani. Il suo sguardo, però, non si accontenta di offrirci una lettura pietistica di quella realtà periferica. Subentra così l'analisi clinica della realtà. È venuto meno, dice l'autore, il principio stesso dell'autorità. I genitori vorrebbero essere più comprensivi, non vogliono più la frusta, i castighi sono lontani dalla realizzabilità, ma al contempo sono gli stessi genitori a faticare ad accettare l'insulto di una generazione per certi versi sgradevole negli atteggiamenti. È, però, il Sistema di valori creato negli ultimi anni ad aver generato le difficoltà attuali, è "...l'ipnosi pubblicitaria, il veleno inoculato dalla brama attraverso lo scintillio delle merci", una, se non la causa della deriva. La società contemporanea sembra fondarsi sulla brama, il desiderio di ciò che non si ha, l'emozione istantanea e subito bruciata. Ecco che le domeniche si svuotano dei sentimenti e del riposo per riempirsi di negozi aperti e distrazioni, il mare, la campagna e il rapporto antico con gli anziani e la famiglia vengono sostituiti

con la produttività e il profitto a tutti i costi. Il pensiero, che richiede fatica e gestazioni lunghe, viene sostituito dall'emozione: i giovani sembrano così incapaci di seguire il filo di un ragionamento e di mantenere la concentrazione per più di pochi minuti; non riescono neppure a vedere dall'inizio alla fine un film al cinema o una partita in televisione. E non solo: temono di rivelarsi, di mostrarsi come persone, affondano nella massificazione loro imposta. L'uso frequentissimo dello stampatello che fanno, come ci ricorda Lodoli, è uno dei tentativi di depistaggio che gli studenti mettono in atto, consapevolmente o meno, perché, se è vero che il corsivo è rivelatore di alcuni tratti della personalità degli scriventi, l'uso dello stampatello "è una rinuncia a esistere come singolarità, è un muretto di mattoni tutti uguali dietro cui nascondere incertezze e passioni". Il testo non è però solo luogo di analisi critiche. Se fosse solo questo, ci troveremmo inevitabilmente di fronte ad un *laudator temporis acti*. Lodoli è affascinato dai ragazzi che quotidianamente incontra: "Gli adolescenti corrono, cadono, si rialzano. Hanno bisogno di qualcuno che dia loro una mano per restare in piedi e continuare, e noi abbiamo bisogno della loro fede nell'assoluto, per non ritrovarci seduti, pacati, serenamente sconfitti". In un oggi in cui "vincitori e vinti sono stabiliti prima ancora che la partita abbia inizio", in cui la trasgressione non è più il gesto meditato degli artisti contro la meschinità, ma un fenomeno di massa, spetta al *maestro* convincere i giovani che "il succo esce solo se si sprema il limone" e che "sciallando, ci piantiamo come pali arrugginiti sull'asfalto". E continua: "Non ce la faccio a reggere l'idea che tutto sia semplicemente assurdo, anche se forse lo è... Non chiudiamo la porta al mistero, qualunque siano le risposte, dobbiamo continuare a porre le domande più grandi, perché sono quelle domande, quelle attese, quegli smarrimenti che ci rendono migliori". Ecco allora che la Scuola assume un ruolo decisivo: "educare al pensiero, insegnare il giudizio, la logica, la critica". Nella prassi quotidiana del docente deve esserci lo spazio della meditazione, il docente deve diventare l'intellettuale moderno che, trasgredendo rispetto alla massificazione voluta e imposta per i meccanismi di mercato, non *scialla*, ma si adopera per progettare, immaginare, formulare domande, ridare senso al passato, con gli occhi intenti a quella che domani sarà la raccolta del suo aver progettato. "La scuola questo deve riprendere a fare, contro la cultura del desiderio che vive di smanie istantanee, puntiformi e distruttive": dare forma e ordine al caos. Come? Lettura, matematica, filosofia, lingue straniere e perché no, musica, ma soprattutto si deve "ricostruire il rapporto tra le generazioni". Infatti "La piazza si è frantumata, la comunità si è sbriciolata in calcinacci generazionali" e alla Scuola tocca "il ruolo di essere il punto di contatto tra la Storia e il Divenire"; ad essa spetta di ritornare il luogo dell'intelligenza e della curiosità nel tentativo di contrastare l'oblio, "la condizione necessaria perché il desiderio, unico motore della nostra società possa rinnovarsi senza ritardi e contrasti". Troppo spesso le difficoltà del rapporto padri-figli ai giorni nostri sono affrontate in modo semplicistico: è semplice sostenere la tesi secondo cui il problema oggi consisterebbe soprattutto nell'incolmabile distanza culturale fra padri cinquantenni e figli ventenni, tra la generazione del libro e delle ideologie e quella di Facebook e degli Ipad. Credo che la questione stia esattamente al contrario: se una incomunicabilità, un grave difetto di dialogo e di comunicazione oggi c'è (come c'è) tra padri e figli, essa dipende dall'eccessiva vicinanza "culturale" (nel bene e nel male) tra le generazioni, non dalla loro distanza. Perché un confronto dialettico fecondo può scaturire soltanto fra diversi. Dice appunto Marco Lodoli che oggi siamo divisi, "compartimentati" per fasce d'età, ognuna delle quali ha interessi diversi e costituisce il target specifico di un marketing mirato. Ma questa separazione non comunicante non è generativa: vige, al contrario, all'interno di un mondo appiattito, reso omogeneo proprio dalla subcultura consumistica, di una sorta di mega-generazione edonistico/giovanilistica che ci accomuna da un cinquantennio a questa parte. Tutto questo potrebbe indurre allo sconforto, ad alzare bandiera bianca; invece nell'essere insegnante l'autore trova la piena realizzazione, il senso pieno dell'esistenza: "insegnare a me sembra ancora il lavoro più bello del mondo. Tutta la mattina coi ragazzi, a leggere belle pagine, poesie, racconti, a parlarne, che c'è

di meglio? ...Io penso invece di essere fortunato. Il mondo cambia di continuo e io sono lì, nella postazione migliore per comprenderlo... i ragazzi sono il più bel paesaggio del mondo". Manifesta così l'amore per la professione e per i ragazzi che di anno in anno si ritrova davanti. E se qualche volta il mondo sembra andare alla rovescia, "...bisogna avere pazienza, insistere, non essere pietre severe e immobili, ma guidare con mano ferma e calda i nostri figli, continuare a vivere insieme a loro: insegnare e imparare".

Sileno Rampado

In allegato a questo numero

Una scuola per la vita Una guerra o una palestra tra talentuosi-virtuosi e fuoriusciti-gambizzati?

La Scuola è per la vita! La vita stessa è una Scuola e di imparare non si finisce mai.

I talenti! Sono tanti e diversi per ciascuno. Alcuni sono visibili, altri oscurati o sottoceneri. La Scuola ha il compito di valorizzare tutti i talenti di cui l'allunno dispone. Spesso però viene sepolto anche quel seme di bene presente in ogni essere creato. Il Progetto ha il nobile compito di scovare quel piccolo seme vitale e su questo scommettere ad oltranza.

Il progetto si fa carico di una fascia trascurata sul territorio. I ragazzi tra i 14 e i 18 anni vengono lasciati alla strada proprio nel momento di maggior bisogno. È proprio per questo che il Centro, in fase di riprogettazione, intende porre una maggiore attenzione a questi destinatari affidati dai Servizi Sociali territoriali, dal Tribunale per i Minorenni o segnalati da insegnanti, parroci, operatori del sociale o contattati direttamente “sulla strada”.

Il Centro “LE ALI” si pone pertanto come punto di riferimento per strutture e istituzioni del territorio per proporre soluzioni, per offrire consulenze, per integrare iniziative comuni, stabilire orari, attività, modalità di interventi, diversificati ed elastici, secondo i bisogni dei destinatari e le richieste delle istituzioni.

Infine: il bisogno di misure alternative all’Istituto di rieducazione (richieste del Tribunale per “messa alla prova” e dei Servizi Sociali, collaborazione con l’IPM di Nisida...).

Dopo alcuni anni di disagio oggi il Centro ha una struttura accogliente e una solida organizzazione formativa per rispondere concretamente alle richieste degli accolti. In particolare il “Centro benessere”, il Servizio per l’educazione alla legalità e alla Sicurezza sul lavoro, l’Aula informatica, la bottega dell’artigianato, il laboratorio teatrale.

La scelta operativa prioritaria: qualifica professionale nel campo della ristorazione.

Lavoro in rete: L'abbandono scolastico e formativo, la cultura dell'illegalità e del carente senso civico, sono oggetto attento del progetto del Centro diurno polifunzionale. L'esperienza di lavoro sociale sul territorio ci ha messo in contatto con diversi soggetti e ha sottolineato ancora di più la necessità di crescere come comunità educativa, secondo la cultura del lavoro di rete, fino a divenire, per quanto possibile, anche promotori di una modalità diversa di operare nel sociale. Lo spirito infatti del progetto è l'attenzione a percorsi condivisi dal ragazzo.

In sintonia con don Bosco che considerava accoglienza un sacramento, nel programma del Centro si impiega il primo mese ad elaborare e condividere programma, regole di vita, obiettivi, tempi e modalità di lavoro. Per ciascun ragazzo è prevista una fase di accoglienza per elaborare *insieme* un progetto educativo personalizzato (PEI) condiviso.

Il progetto flessibile è adeguato alla personalità del minore a rischio di oggi; è polifunzionale, perché nasce come risposta a *tutti* i loro bisogni. Si pone in questa prospettiva anche come Centro promotore di iniziative culturali sul tema della devianza minorile per una "nuova" cultura educativa. Il Centro attiva percorsi ordinari di recupero scolastico e di Formazione Professionale, ma ha uno sportello per progettare anche *l'impensabile* per recuperare i "disperati".

In concreto - Si articola su 5 aree:

Sostegno psico-educativo: colloqui mirati con l'obiettivo di scoprire insieme le difficoltà di apprendimento, i disturbi del comportamento e avviare una revisione della sua storia personale-familiare e del proprio stile di vita.

Formazione culturale, finalizzata al recupero scolastico, attraverso progetti personalizzati, rivolti al conseguimento della licenza media.

Avviamento al lavoro, attraverso corsi integrati di formazione base, che prevedono una fase teorica, al Centro, laboratori in istituti statali e pratica esterna, con tirocini guidati.

Sostegno ai genitori - famiglie in difficoltà.

Emergenze: interventi a richieste svariate di "bisognosi".

L'allegato è scaricabile dal sito nella sezione "Allegati Rassegna CNOS".