

# RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE  
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE  
PROFESSIONALE

Anno 31 - n. 3 Settembre-Dicembre 2015

## Editoriale

3

## Studi e ricerche

Intervista a Don Àngel Fernández Artime, Rettor Maggiore dei Salesiani ..... 37

PELLERÉY M., *Verso una più diffusa e incisiva valorizzazione di un apprendimento basato sulla pratica, anche in un ambiente digitale* ..... 57

CHISTOLINI S., *La formazione universitaria in Pedagogia secondo la metodologia dell'interazione umana intesa alla definizione della conoscenza condivisa* ..... 69

NICOLI D., *Il piacere di imparare un mestiere. Il segreto del CFP sta nella formazione tramite compiti di realtà, "somigliante" alla disposizione nel mondo dei propri allievi* ..... 83

## Progetti e esperienze

MEJIA GOMEZ G. - LITTURI P., *La voce dei protagonisti il duale che c'è già. Il punto di vista degli artigiani della Provincia Autonoma di Bolzano* ..... 97

MALIZIA G. - PICCINI M.P. - CICALTELLI S., *La formazione in servizio dei formatori del CNOS-FAP. Lo stato dell'arte e le prospettive* ..... 115

## Osservatorio sulle politiche formative

MALIZIA G. - TONINI M., *Contributi per la "Buona Formazione Professionale" per i giovani: il Centro di Formazione per il Lavoro, motore della buona formazione* ..... 135

TACCONI G., *Osservatorio sulle politiche della leFP nelle Regioni italiane. Sussidiarietà o sostituzione? Note in margine all'ultimo Rapporto ISFOL sul sistema leFP* ..... 157

## Cinema e dintorni

AGOSTI A., *Vado a scuola (tit. orig. Sur le chemin de l'école)* ..... 165

DONI T., *Educare alla comunicazione. La proposta dell'educomunicazione* ..... 171

## Schedario: Rapporti

MALIZIA G., *Schede sui principali Rapporti. CSSC, Excelsior, Fondazione per la Sussidiarietà, Ismu* ..... 183

## Schedario: Libri

*Recensioni* ..... 203

## Allegato

**In allegato a questo numero:** DALL'Ò P., *Itinerari di navigazione per docenti e formatori: Pensare il lavoro.* ..... 211

*Delle molteplici riforme riguardanti l'istruzione, la formazione e il lavoro messe in atto dal Governo Renzi in carica dal 22 febbraio 2014, alcune sono già concluse, altre sono ancora da approvare o perfezionare.*

*Nel presente editoriale ci soffermeremo, in maniera diffusa, su due riforme ormai "compiute": la Legge 13 luglio 2015, n. 107 "Riforma del Sistema nazionale di Istruzione e Formazione e Delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti", detta anche legge su "La Buona Scuola" e la Legge del 10 dicembre 2014 n. 183 e successiva decretazione "Delega al Governo in materia di riforma degli ammortizzatori sociali, dei servizi per il lavoro e delle politiche attive, nonché in materia di riordino della disciplina dei rapporti di lavoro e dell'attività ispettiva e di tutela e conciliazione delle esigenze di cura, di vita e di lavoro", il c.d. "Jobs Act, L'Italia cambia il lavoro".*

*Accenneremo solamente, invece, perché ancora in fase di definizione o di completamento, ad altri provvedimenti altrettanto importanti: la "valutazione" nell'Istruzione e Formazione Professionale prevista dal Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione del 28 marzo 2013, n. 80 e il progetto sperimentale denominato "Azioni di accompagnamento, sviluppo e rafforzamento del sistema duale nell'ambito dell'Istruzione e Formazione professionale", ritenuto da molti come un vero "beta test" delle riforme avviate con il Jobs Act e la Buona Scuola.*

*Riportiamo anche un'ultima osservazione. Rassegna CNOS ha accompagnato con vari articoli il cammino di riflessione compiuto dalla Congregazione Salesiana che, nel 2015, ha celebrato i 200 anni della nascita del suo fondatore. In questo numero ha ritenuto opportuno ospitare una intervista a don Ángel Fernández Artime, Rettor Maggiore dei Salesiani, che riflette sulle attuali sfide giovanili e su come i Salesiani intendono affrontarle. "Vorrei molto sinceramente che i lettori e le lettrici di queste pagine si sedessero comodamente di fronte a queste pennellate di storia, che sono una lettura simultanea di vari temi, leggendoli con lo sguardo dell'educatore di giovani, e portavoce in questo momento della realtà del carisma di don Bosco in tutto il mondo salesiano". Rassegna CNOS si augura che i lettori e le lettrici dell'intervista possano trarne utili spunti per dare il proprio contributo alle sfide del mondo giovanile contemporaneo.*

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

## 1. “La Buona Scuola” è ormai legge dello Stato. Progressi con carenze iniziali e retromarcie: un primo bilancio

È il quarto editoriale di *Rassegna CNOS* in cui dedichiamo spazio rilevante a “La Buona Scuola”, questa volta, però, per commentare il testo finale. Ricordiamo che il Rapporto è stato reso accessibile su internet il 3 settembre del 2014 e che il 20 maggio scorso la Camera ha approvato il relativo disegno di legge il quale, però, è stato modificato dal Senato il 25 giugno per cui è dovuto ritornare alla Camera: questa lo ha licenziato definitivamente il 9 luglio. L’iter che si è concluso con la Legge 13 luglio 2015, n. 107 si è rivelato per il governo più difficile di quello che si poteva immaginare all’inizio del percorso: lo attestano tra l’altro sia i risultati della votazione finale, 277 sì, 173 no e 4 astenuti, sia le proteste dentro e fuori il Parlamento che l’hanno accompagnata.

Nel presente contributo si distribuirà il commento in due sezioni: la prima sarà dedicata all’esame dei contenuti, mentre la seconda offrirà elementi per una valutazione<sup>2</sup>.

### 1.1 I contenuti della riforma

Come nei precedenti editoriali, il discorso seguirà le articolazioni del Rapporto: l’autonomia; gli studenti, l’offerta di istruzione e la preparazione per il mondo del lavoro; il piano di assunzione dei precari, la formazione e la carriera dei docenti; le strategie del cambiamento e le risorse.

#### 1.1.1. L’attuazione piena dell’autonomia

Il primo argomento da trattare, perché occupa una collocazione centrale nel provvedimento è quello dell’autonomia, che si vuole completamente realizzata, dato che la normativa esiste ed è nel complesso adeguata, ma la pratica è lon-

<sup>2</sup> Oltre al testo della legge, si sono utilizzate soprattutto le seguenti fonti: CISL SCUOLA, “La Buona Scuola”, Legge 13.7.2015, n.107 (G.U. del 15.7.2015), Roma, 18.07.2015; DIESSE, *Una legge in chiaro-scuro*. Comunicato, Milano, 9 luglio 2015; FLC CGIL, “La Buona Scuola”: perché No a questa legge. Schede di lettura, Roma, 14.7.2015; Guida alla nuova scuola, in “Il Sole 24 ore”, (10 luglio 2015), n. 188, pp. 10-11; MIUR, *La Buona Scuola nelle schede del MIUR*, Roma, luglio 2015; TUTTOSCUOLA, *Legge di riforma. La Buona Scuola*, Roma, agosto 2015. Ci siamo anche serviti dei seguenti nostri articoli: G. MALIZIA - M. TONINI, Editoriale, in “Rassegna CNOS”, 30 (2014), n. 3, pp. 3-14; G. MALIZIA - M. TONINI, Editoriale, in “Rassegna CNOS”, 31 (2015a), n. 1, pp. 3-25; G. MALIZIA - M. TONINI, Editoriale, in “Rassegna CNOS”, 31 (2015b), n. 2, pp. 3-24; G. MALIZIA - C. NANNI, *Welfare e Educazione. Le politiche del governo Renzi: la Buona Scuola, il Jobs Act*, in “Orientamenti Pedagogici”, 62 (2015), n. 4 (in corso di pubblicazione).

tana dall'essere soddisfacente. Dal momento che l'autonomia non è in sé uno scopo, ma costituisce un mezzo, una strategia fondamentale di politica educativa, è bene richiamare da subito le finalità complessive a cui la sua realizzazione viene indirizzata dalla legge. Le citiamo alla lettera: «Per affermare il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza e innalzare i livelli di istruzione e le competenze delle studentesse e degli studenti, rispettandone i tempi e gli stili di apprendimento, per contrastare le disuguaglianze socio-culturali e territoriali, per prevenire e recuperare l'abbandono e la dispersione scolastica, in coerenza con il profilo educativo, culturale e professionale dei diversi gradi di istruzione, per realizzare una scuola aperta, quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva, per garantire il diritto allo studio, le pari opportunità di successo formativo e di istruzione permanente dei cittadini [...]» (art.1, c.1). Si tratta certamente di traguardi ambiziosi che qualificano la Legge n. 175/2015: tra di essi alcuni, come la elevazione della formazione impartita, la lotta alle disparità e agli insuccessi e l'attuazione del diritto all'istruzione, erano prevedibili date le carenze della nostro sistema educativo in questi ambiti; altri si caratterizzano per una maggiore novità sul piano ordinamentale come il richiamo al nuovo modello di società in cui ricerca, sapere e formazione sono divenuti il fondamento del sistema e non costituiscono più soltanto fattori di sviluppo, o la proposta di realizzare una scuola aperta a significare che l'educazione è una responsabilità della società intera, comunità e singoli, che sono chiamati a gestire democraticamente le iniziative formative secondo l'ottica della società educante.

La strategia principale nell'attuazione dell'autonomia è rappresentata dal piano triennale dell'offerta formativa che definisce l'identità culturale e progettuale delle scuole e contiene la loro programmazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa, collocandola in un orizzonte più ampio di tempo e di azione del Pof attuale. Il provvedimento elenca ben 17 obiettivi tra i quali scegliere quelli da inserire nel proprio programma: si va dal rafforzamento del contrasto alla dispersione e alla discriminazione, anche attraverso la riduzione del numero degli alunni, al potenziamento delle competenze linguistiche, matematico-logiche e scientifiche, digitali, nella musica, nell'arte e nel cinema, delle discipline motorie e dell'alternanza scuola-lavoro, all'alfabetizzazione e al perfezionamento dell'italiano come lingua seconda e all'alfabetizzazione alle tecniche e ai media di produzione e diffusione delle immagini, alla valorizzazione dell'educazione interculturale, alla pace, al rispetto delle differenze, alla legalità e alla sostenibilità ambientale, al rafforzamento delle metodologie laboratoriali e dei percorsi formativi individualizzati, del coinvolgimento degli alunni, alla valorizzazione del merito, alla definizione di un sistema di orientamento, fino alla valorizzazione della scuola come comunità attiva, aperta al territorio.

*Una specificazione dell'obiettivo della prevenzione e del contrasto ad ogni forma di discriminazione si trova nel comma 16 che citiamo alla lettera per le polemiche che sta suscitando: «Il piano triennale dell'offerta formativa assicura l'attuazione dei principi di pari opportunità promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, al fine di informare e di sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori sulle tematiche indicate dall'articolo 5, comma 2, del decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93 [...]». Esso introduce nel nostro sistema di istruzione l'educazione alla parità tra i sessi e la prevenzione della violenza alle donne. In proposito va sottolineato che non è questione di insegnamento, non si parla di una disciplina, ma di una educazione dato che si tratta di una problematica molto "sensibile". La normativa richiamata fa riferimento agli obiettivi di un "Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere", che deve essere predisposto dal Ministro delle pari opportunità in sinergia con la nuova programmazione dell'Unione europea per il periodo 2014-2020. Ma su questa disposizione ritorneremo in sede di valutazione de "La Buona Scuola" a motivo del dibattito acceso che ha suscitato nella opinione pubblica.*

*Anche se il piano triennale diverrà attivo dal prossimo anno, tuttavia le scuole dovranno procedere già nel 2015-16 alla sua definizione in vista del triennio 2016-17/2018-19. Esso dovrà includere il fabbisogno dei posti comuni e di sostegno dell'organico dell'autonomia, quello relativo ai posti del personale amministrativo tecnico e ausiliario, le esigenze di infrastrutture e di strutture materiali e i piani di miglioramento. In ogni caso, dovrà mantenersi coerente con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi e indirizzi di studi fissati a livello nazionale e prendere in considerazione la domanda di formazione proveniente dall'ambiente culturale, sociale ed economico; in vista di ciò, il dirigente stabilirà le relazioni necessarie con gli Enti locali e le istanze del territorio e terrà conto delle proposte e dei pareri offerti dalle associazioni dei genitori e, nelle secondarie di secondo grado, anche di quelle degli allievi. Il piano è elaborato dal collegio dei docenti in riferimento alla situazione di partenza dell'istituto e sulla base degli indirizzi per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione definiti dal dirigente (le cui competenze pertanto rimangono le stesse di quelle per il Pof annuale): l'approvazione viene data dal consiglio di istituto. Un progresso notevole sul piano della deburocratizzazione della nostra scuola rispetto a precedenti formulazioni è che non deve essere validato dal MIUR e che il compito dell'ufficio scolastico regionale si riduce da una valutazione della compatibilità economica e finanziaria e della coerenza con gli obiettivi a una verifica del rispetto del limite dell'organico assegnato a ogni istituzione scolastica. Al documento deve essere assicurata trasparenza e pubblicità adeguata e può essere rivisto annualmente entro il mese di ottobre. Molto importante è anche la disposizione secondo la quale entro il set-*

tembre di ciascun anno il MIUR è tenuto ad assegnare ad ogni scuola la quota parte del fondo di funzionamento relativo al periodo settembre-dicembre, informandola preventivamente dell'entità della seconda parte riguardante la fase gennaio-agosto che dovrà essere corrisposta entro febbraio.

Un'altra innovazione rilevante connessa con il piano triennale, ma che riguarda da vicino i docenti, è l'organico dell'autonomia, che non è più soltanto l'organico di diritto – quello, cioè, che comprende unicamente il personale necessario per garantire lo svolgimento delle lezioni – ma è, invece, quello che è in grado di coprire tutte le esigenze dall'insegnamento in classe, comprese le funzioni intermedie, la gestione dei progetti, il recupero degli alunni in difficoltà, il potenziamento delle eccellenze. Esso è istituito a partire dal 2016-17 per l'intera istituzione scolastica, o istituto comprensivo, e per tutti gli indirizzi degli istituti secondari di secondo grado che sono parte della stessa istituzione scolastica e, come dice il nome, la sua finalità è quella di dare completa attuazione al processo di realizzazione dell'autonomia e di riorganizzazione dell'intero sistema scolastico. Previamente e sempre a decorrere dall'anno 2016-17 un decreto del Ministro definisce con cadenza triennale l'organico dell'autonomia su base regionale, tenendo conto della presenza di aree montane, piccole isole, zone interne a bassa intensità demografica o a basso processo immigratorio e della presenza di percentuali elevate di dispersione. L'organico dell'autonomia della singola istituzione scolastica è composto da posti comuni, di sostegno e per il potenziamento dell'offerta formativa ed è funzionale alle esigenze didattiche, organizzative e progettuali delineate nel piano triennale. Alla attuazione di questo ultimo gli insegnanti della dotazione organica contribuiscono con le attività di insegnamento, potenziamento, sostegno, organizzazione, progettazione e coordinamento.

Il punto di maggiore criticità e di contestazione, ma anche il più innovativo, resta il voluto potenziamento del ruolo dei dirigenti scolastici come leader educativi, a cui verranno garantiti strumenti e personale per il miglioramento dell'offerta formativa. In sintesi, il suo nuovo ruolo viene descritto nei termini seguenti: egli assicura un'efficace ed efficiente gestione delle risorse umane, finanziarie, tecnologiche e materiali, oltre agli elementi comuni del sistema nazionale di istruzione, e ne garantisce il buon funzionamento; esercita funzioni di direzione, gestione, organizzazione e coordinamento; è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali, dei risultati del servizio e della valorizzazione delle risorse umane. Al riguardo, uno dei cambiamenti più significativi rispetto al passato consiste nel fatto che sarà il dirigente ad assumere i docenti per chiamata diretta: infatti, a partire dal 2016-17, egli avanza ai docenti la proposta di incarico triennale rinnovabile sulla base delle esigenze definite nel piano triennale, ma su questa tematica ritorneremo più ampiamente in seguito. Altre sue funzioni consistono: nella determinazione degli insegnanti per compiti di sostegno organizzativo, cioè in qualità



di “middle management”, fino al 10% di tutto il corpo docente; nella riduzione del numero degli allievi per classi in vista della lotta al sovraffollamento e delle necessità dei disabili; nelle sostituzioni delle assenze fino a 10 giorni, servendosi dei docenti dell’organico dell’autonomia. In ogni caso va precisato che il loro incarico è triennale e soprattutto che essi sono sottoposti a valutazione sulla base dei seguenti parametri: raggiungimento dei risultati per il miglioramento del servizio; esercizio delle competenze gestionali ed organizzative mirate al perseguimento degli obiettivi loro attribuiti; valorizzazione dell’impegno e dei meriti del personale della scuola; valutazione della sua attività all’interno della comunità professionale e sociale; apporto al miglioramento formativo e scolastico degli allievi e dei processi organizzativi e didattici; direzione unitaria dell’istituto scolastico e sviluppo della partecipazione e della cooperazione tra le diverse componenti, le istanze del contesto e le reti di scuole. In relazione al potenziamento delle funzioni viene prevista una integrazione strutturale a incremento del FUN (Fondo Unico nazionale) per la dirigenza scolastica.

### 1.1.2. Centralità degli studenti e i contenuti degli insegnamenti

Altro punto focale della legge è costituito dagli studenti. Tale orientamento potrebbe essere ritenuto scontato, ma non è così, dato che il Rapporto iniziale su “La Buona Scuola” metteva al centro piuttosto gli insegnanti. Dopo diversi annunci e qualche marcia indietro sembra che si sia arrivati ad un accordo in vista del potenziamento di alcuni insegnamenti particolarmente rilevanti in prospettiva di futuro, pur senza grandi stravolgimenti dei curricoli attuali degli ordinamenti scolastici. In questo caso le coordinate di riferimento sono principalmente due: infatti, si tratta sia di rispondere ai bisogni attuali degli allievi, anzitutto, e poi delle loro famiglie e della società intera in tutti i suoi settori, sia di orientare la loro preparazione verso il futuro.

Il potenziamento voluto si muove in molteplici direzioni. In primo luogo, si intende rafforzare le competenze linguistiche: l’italiano per gli studenti stranieri e l’inglese per tutti anche mediante l’insegnamento in questa lingua di discipline generaliste; saranno inoltre potenziate arte, musica, diritto, economia e discipline motorie; si promuoverà lo sviluppo delle competenze digitali come il pensiero computazionale e l’uso critico e cosciente dei media; né verrà trascurata l’educazione ai corretti stili di vita, alla cittadinanza attiva e all’ambiente. Nelle scuole secondarie di 2° grado il curricolo assume un carattere maggiormente flessibile: esse infatti attiveranno materie opzionali per venire incontro alla domanda formativa dei loro studenti.

Oltre al curricolo nazionale (assetti ordinamentali) e al curricolo della scuola (spazi di flessibilità e potenziamenti disciplinari)», si punta a realizzare il curriculum dello studente che servirà per redigere la storia scolastica dell’allievo, orien-



*tare la prosecuzione degli studi e agevolare l'accesso al mondo del lavoro. Esso dovrebbe raccogliere tutte le informazioni utili relative al percorso di studi, alle competenze acquisite, alle eventuali scelte degli insegnamenti opzionali, alle esperienze formative anche in alternanza e alle attività culturali, artistiche, musicali e di volontariato sociale che l'allievo effettua in ambito extrascolastico. Le commissioni degli esami di Stato dovranno prendere in considerazione tale documento. Con un decreto del Ministro di natura regolamentare vengono regolate entro 180 giorni dall'entrata in vigore della legge le modalità di individuazione del profilo dell'allievo e di associazione a una identità digitale e le forme di trattamento da parte di ciascuna istituzione scolastica dei dati personali inclusi nel curriculum dello studente che, quindi, saranno accessibili tramite il portale online del MIUR.*

*Una novità da evidenziare è rappresentata dalla istituzione di un sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni. Esso risulta costituito dai servizi educativi per l'infanzia e dalle scuole dell'infanzia, allo scopo sia di assicurare a tutti i bambini e le bambine eguali opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, ovviando a disparità e a ostacoli territoriali, economici, etnici e culturali, sia di garantire la conciliazione tra tempi di vita, di cura e di lavoro dei genitori, lo sviluppo della qualità dell'offerta educativa e della continuità tra i vari servizi educativi e scolastici e la partecipazione delle famiglie. Risulta di grande rilevanza in riferimento alla mentalità dell'opinione pubblica corrente, che già la Camera nella prima votazione abbia eliminato il termine "statale" accanto alle parole "scuole dell'infanzia" che avrebbe cancellato la presenza di tutte le paritarie. L'attuazione di obiettivi così significativi è rimessa al governo attraverso una delega specifica*

*Una meta fondamentale in vista di innalzare la qualità della formazione si può identificare nel rendere la scuola più inclusiva. Due sono i settori in cui si focalizzerà l'impegno: il sostegno e l'integrazione. Circa la prima finalità si dovranno rafforzare le misure a favore degli studenti con disabilità e bisogni educativi speciali: in questo caso tutti i docenti sono chiamati a fare la loro parte, ma la realizzazione piena dello scopo in questione richiede di formare insegnanti di sostegno in maggior numero e meglio preparati. Il raggiungimento della integrazione comporterà l'impegno di organizzare classi meno numerose (contrastando il fenomeno delle cosiddette "classi pollaio", sia in genere sia in specie nelle zone ad alta densità di alunni stranieri), di accrescere i laboratori linguistici per perfezionare l'italiano come seconda di lingua e di prevedere laboratori di lingue non comunitarie.*

*La scommessa di realizzare una "Buona Scuola" fondata sul lavoro vede un rafforzamento del collegamento tra scuole e imprese mediante un irrobustimento dell'alternanza. Questa ha costituito finora una dimensione minore del sistema di istruzione ed è spesso ignorata da tanti, talora pure nella secondaria di secondo grado dove dovrebbe inserirsi. La legge n. 107/2015 ne precisa anzitutto le finalità:*

*accrescere le opportunità di lavoro e sviluppare le capacità di orientamento degli allievi. Nel concreto gli istituti tecnici e professionali dovranno assicurarla negli ultimi tre anni per almeno 400 ore e i licei per almeno 200 e i relativi percorsi andranno inseriti nei piani triennali. L'alternanza non si limita alle imprese, ma coinvolgerà anche gli enti pubblici, si potrà svolgere durante la sospensione delle attività didattiche e anche all'estero, ma sempre secondo il programma formativo e le modalità di verifica ivi stabilite, e sarà il dirigente scolastico a individuare le strutture idonee e a stipulare le relative convenzioni. I percorsi in questione saranno attivati dal 2015-16 a partire dalla classe terza. La legge prevede due nuovi strumenti mirati a rendere più strutturato il micro-sistema dell'alternanza: il registro nazionale delle imprese e degli enti che la offrono, da istituire presso le camere di commercio a partire dal 2015-16; la carta dei diritti e dei doveri degli studenti in alternanza, con particolare riguardo alla possibilità per lo studente di esprimere una valutazione sull'efficacia e sulla coerenza dei percorsi stessi con il proprio indirizzo di studio, da definire con apposito regolamento.*

*Dopo quattro anni dalla loro creazione, la Legge n. 107/2015 rilancia gli istituti tecnici superiori (ITS), anche se continua a rinviare a successivi decreti legislativi parecchie delle scelte importanti da effettuare. Tra le innovazioni più significative va annoverato anzitutto l'aumento dei fondi premiali dal 10% al 30% e la loro assegnazione dovrà tenere conto del numero dei diplomati e del tasso di occupabilità. Inoltre, l'accesso ai percorsi è assicurato tanto dal diploma di scuola secondaria superiore quanto dal diploma professionale, ottenuto alla conclusione dei percorsi di IeFP e integrato da un percorso di istruzione e formazione tecnica superiore. Sul piano delle semplificazioni burocratiche vengono previste modificazioni nella composizione delle commissioni di fine corso i cui membri era particolarmente complicato mettere intorno ad unico tavolo, e nella predisposizione e valutazioni delle prove finali. Sempre sulla stessa linea è stabilito che le fondazioni degli ITS potranno darsi un'organizzazione più agile e che usufruiranno di un regime contabile unico e di uno schema di rendicontazione uniforme per tutto il territorio nazionale. Infine, tutte le fondazioni dovranno disporre di un patrimonio minimo di 50.000 euro per garantire almeno un ciclo completo di studi biennali.*

*Quanto alla IeFP, la Camera ha conservato nell'approvazione definitiva i contenuti di 3 dei 4 emendamenti di Forma che erano stato introdotti in prima lettura proprio alla Camera e poi mantenuti al Senato, ovviando pertanto alla carenza del disegno di legge iniziale che di fatto ignorava la IeFP.*

*Anzitutto, si è ottenuta la soppressione di un comma secondo il quale tutte le scuole secondarie di secondo grado (inclusi i licei) potevano permettere ai loro studenti di conseguire in apprendistato qualifiche e diplomi professionali. Infatti, la norma non teneva conto che esse hanno un ordinamento del tutto diverso da quello dei percorsi di IeFP per obiettivi, struttura, durata, impianto pedagogico e risultati*

di apprendimento, e quindi non erano idonee per ottenere i titoli appena menzionati; inoltre, secondo il Titolo V della Costituzione le materie relative all'apprendistato e ai percorsi di IeFP sono di esclusiva competenza delle regioni.

Nell'attuale comma 44 sono stati sostanzialmente accolti altri due emendamenti che riguardano le tematiche più rilevanti per l'IeFP e in particolare il riconoscimento della parità con il sotto-sistema della istruzione secondaria superiore: «Nell'ambito del sistema nazionale di istruzione e formazione e nel rispetto delle competenze delle regioni, al potenziamento e alla valorizzazione delle conoscenze e delle competenze degli studenti del secondo ciclo nonché alla trasparenza e alla qualità dei relativi servizi possono concorrere anche le istituzioni formative accreditate dalle regioni per la realizzazione di percorsi di istruzione e formazione professionale, finalizzati all'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione. L'offerta formativa dei percorsi di cui al presente comma è definita, entro centottanta giorni dalla data di entrata in vigore della presente legge, dal Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, previa intesa in sede di Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano, ai sensi dell'articolo 3 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281. Al fine di garantire agli allievi iscritti ai percorsi di cui al presente comma pari opportunità rispetto agli studenti delle scuole statali di istruzione secondaria di secondo grado, si tiene conto, nel rispetto delle competenze delle regioni, delle disposizioni di cui alla presente legge. All'attuazione del presente comma si provvede nell'ambito delle risorse finanziarie disponibili a legislazione vigente e della dotazione organica dell'autonomia e, comunque, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica».

A nostro parere è stato recepito almeno lo spirito del quarto emendamento secondo il quale si sarebbe dovuto cogliere l'opportunità del legge su "La Buona Scuola" per innovare complessivamente l'attuale modello di organizzazione dell'istruzione tecnico professionale, in corrispondenza con i settori che contraddistinguono il mondo produttivo del XXI secolo (la tecnologia, l'economia e la finanza, i servizi alla persona e al territorio), abolendo l'anacronistica distinzione tra i percorsi scolastici di istruzione tecnica e professionale e le sovrapposizioni con quelli di IeFP. Infatti, al comma 181 d) viene affidata al governo la delega alla «[...] revisione dei percorsi dell'istruzione professionale, nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, attraverso: 1) la ridefinizione degli indirizzi, delle articolazioni e delle opzioni dell'istruzione professionale; 2) il potenziamento delle attività didattiche laboratoriali anche attraverso una rimodulazione, a parità di tempo scolastico, dei quadri orari degli indirizzi, con particolare riferimento al primo biennio».

### 1.1.3. La valorizzazione degli insegnanti

*Indubbiamente una “Buona Scuola” non può che promuovere il potenziamento del ruolo docente e la Legge n. 107/2015 contiene varie misure che lo riguardano, di cui qui sono ricordate le principali. Anzitutto, si tratta del piano di assunzioni straordinario che rappresenta uno degli aspetti più significativi del provvedimento<sup>3</sup>. Dalla fine dell’agosto del 2015 a tutto l’anno in questione verranno immessi in ruolo 102.734 insegnanti e più precisamente 81.541 su posti comuni e 21.193 su posti di sostegno. Il piano vero e proprio sarà anticipato dall’inserimento nei posti divenuti vacanti in seguito al turn-over e alla stabilizzazione del sostegno in base a una ripartizione paritaria tra graduatorie dei concorsi e quelle ad esaurimento. Successivamente vengono attribuiti i posti vacanti non conferiti l’anno passato e poi si provvede all’attuazione del piano straordinario vero e proprio e in questo caso la distribuzione vede la precedenza degli vincitori dei concorsi rispetto agli insegnanti delle GAE. Le sedi attribuite presentano un carattere contingente e durata annuale in attesa dell’incarico triennale presso una scuola a partire dal 2016-17. Dopo la maxistabilizzazione si tornerà ad assumere solo per concorso e già entro il 1° dicembre 2015 ne dovrà essere bandito uno per 60.000 posti relativamente al triennio 2016-18. Inoltre, la legge pone fine all’abuso della reiterazione dei contratti a tempo determinato ponendo un vincolo di 36 mesi che però si applicherà a partire dal 1° settembre 2016 per cui non avrà effetto retroattivo. Dalla stessa data, le supplenze che, quindi, restano in essere nonostante le oltre centomila stabilizzazioni, potranno essere assegnate solo a chi dispone di una abilitazione.*

*Da ultimo, il periodo di formazione e di prova del personale docente ed educativo verrà disciplinato da un decreto ministeriale che fisserà gli obiettivi, le modalità di valutazione del livello del loro conseguimento, le attività di formazione e i parametri per la valutazione. La legge ne stabilisce la durata che è almeno di centotanta giorni di servizio effettivo di cui almeno centoventi per attività didattiche. Inoltre, il positivo superamento di questo periodo determina l’effettiva immissione in ruolo; in caso negativo è possibile usufruire di un secondo periodo che, però, non è rinnovabile. La valutazione del superamento o meno è affidata a un comitato composto dal dirigente scolastico, da tre docenti, di cui due scelti dal collegio e uno dal consiglio di istituto, e dal docente tutor, ma su questo punto ritorneremo successivamente a proposito della valorizzazione del merito del personale docente.*

*La normativa sugli incarichi di docenza introduce una profonda innovazione nel nostro sistema educativo, in un certo senso una piccola rivoluzione che, sebbene anticipata negli ultimi anni nelle proposte di vari rappresentanti del mondo della*

<sup>3</sup> Per la descrizione delle fasi del piano straordinario di assunzioni abbiamo seguito le indicazioni di TUTTOSCUOLA, o. c., pp. 22-23, perché ci sono sembrate le più plausibili.

scuola, tuttavia ha trovato una fiera opposizione da parte dei sindacati. Prima della legge n. 107/2015 l'insegnante che aveva superato il concorso o che era stato nominato dalla GAE, sceglieva l'istituzione scolastica in cui intendeva prestare il suo servizio di docenza e ne diveniva titolare inamovibile; analogamente avveniva nel caso di trasferimento. La riforma cambia la prospettiva e l'insegnante non sarà più titolare in una scuola, ma farà parte di un'area territoriale di carattere sub provinciale da cui sarà chiamato. In prima istanza tale novità coinvolgerà unicamente gli insegnanti neo-assunti inseriti nell'ambito di cui sopra e anche quelli in esubero o soprannumerari; poi gradualmente verrà allargata anche a quelli che lasciano la scuola attuale per passare ad altra sede.

La procedura prevede che a decorrere dal 2016-17 l'insegnante sarà scelto dalla scuola tramite il dirigente che gli farà pervenire una proposta di incarico: naturalmente, egli può non accettarla. Inoltre, egli può cercare di farsi incaricare, presentando il proprio curriculum che documenterà le sue competenze ed esperienze formative. Il docente potrebbe ricevere più proposte di incarico da parte di vari dirigenti e in questo caso, ovviamente, la decisione finale spetta a lui. Se dovessero mancare proposte o nel caso di un suo rifiuto, entra in gioco l'ufficio scolastico regionale che provvede ad assegnarlo ad una scuola vacante. Il dirigente predisponde la proposta di incarico in coerenza con le indicazioni contenute nel piano triennale dell'offerta formativa e deve assicurare trasparenza e pubblicità a tutta la procedura, in particolare ai criteri adottati e ai curricula degli insegnanti, mediante la loro pubblicazione nel sito internet della scuola. Nell'assegnare gli incarichi, deve dichiarare l'assenza di incompatibilità derivanti da rapporti di coniugio, parentela o affinità entro il secondo grado con gli insegnanti stessi.

Un altro tema importante che viene affrontato è quello della formazione in servizio del personale docente. La legge al comma 124 la rende obbligatoria, permanente e strutturale, al fine di garantire il costante aggiornamento degli insegnanti e di perseguire il continuo miglioramento dell'apprendimento degli studenti. «Le attività di formazione sono definite dalle singole istituzioni scolastiche in coerenza con il piano triennale dell'offerta formativa e con i risultati emersi dai piani di miglioramento delle istituzioni scolastiche [...], sulla base delle priorità nazionali indicate nel Piano nazionale di formazione, adottato ogni tre anni con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sentite le organizzazioni sindacali rappresentative di categoria». Inoltre, per gli insegnanti di ruolo viene introdotta la carta elettronica per l'aggiornamento e la formazione del docente. Si tratta di un voucher individuale dell'importo di 500 euro che può essere speso «per l'acquisto di libri e di testi, anche in formato digitale, di pubblicazioni e di riviste comunque utili all'aggiornamento professionale, per l'acquisto di hardware e software, per l'iscrizione a corsi per attività di aggiornamento e di qualificazione delle competenze professionali, svolti da enti accreditati presso il Ministero dell'istruzione».

ne, dell'università e della ricerca, a corsi di laurea, di laurea magistrale, specialistica o a ciclo unico, inerenti al profilo professionale, ovvero a corsi post lauream o a master universitari inerenti al profilo professionale, per rappresentazioni teatrali e cinematografiche, per l'ingresso a musei, mostre ed eventi culturali e spettacoli dal vivo, nonché per iniziative coerenti con le attività individuate nell'ambito del piano triennale dell'offerta formativa delle scuole e del Piano nazionale di formazione [...]» (art. 1, c. 121).

Un'altra piccola rivoluzione consiste nella valorizzazione del merito professionale del docente. Nella consultazione su "La Buona Scuola" il principio aveva ottenuto una buona accoglienza da parte di cittadini, genitori e studenti, mentre la maggioranza degli insegnanti aveva dimostrato una certa freddezza. Comunque, il sistema misto che unisce progressione di carriera e riconoscimento economico del merito ha incontrato un ampio consenso nella consultazione ed è stato introdotto nella legge. La riforma affida alle singole scuole il compito di determinare in concreto i criteri per valutare gli insegnanti sulla base di un quadro generale di riferimento, su cui torneremo immediatamente dopo, e attribuisce al dirigente la responsabilità di individuare i meritevoli con il supporto di un apposito comitato e applicando i parametri appena menzionati. Inoltre, viene creato un fondo di 200 milioni annui a partire dal 2016, che con decreto del Ministro viene distribuito a livello territoriale e fra le scuole in proporzione alla dotazione organica dei docenti e tenendo conto della complessità e del rischio educativo delle diverse zone. Sulla base delle risorse attribuite, il dirigente assegna ogni anno agli insegnanti un bonus con caratteristiche di retribuzione accessoria, servendosi dei criteri determinati dal comitato di valutazione dei docenti. Questo organismo è presieduto dal dirigente ed è formato da tre insegnanti di cui due scelti dal collegio e uno dal consiglio di istituto, da due rappresentanti dei genitori, per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione o da un rappresentante degli studenti e da uno dei genitori per il secondo ciclo, scelti in tutti i casi dal consiglio di istituto, e da un componente esterno individuato dall'ufficio scolastico regionale; quando si tratta di valutazione del periodo di formazione e di prova, l'organismo è composto dal dirigente, dai tre docenti, dal docente tutor, mentre non partecipano i rappresentanti dei genitori e degli studenti.

«Il comitato individua i criteri per la valorizzazione dei docenti sulla base: a) della qualità dell'insegnamento e del contributo al miglioramento dell'istituzione scolastica, nonché del successo formativo e scolastico degli studenti; b) dei risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni e dell'innovazione didattica e metodologica, nonché della collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche; c) delle responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione del personale» (art. 1, c. 129). Inoltre, a conclusione del triennio 2016-18, gli uffici scolastici regionali mandano al Ministero una rela-



zione sui criteri seguiti dalle scuole e un apposito comitato tecnico scientifico nominato dal Ministro, previo confronto con le parti sociali, redige delle linee guida a livello nazionale rivedibili periodicamente.

#### 1.1.4. Le strategie del cambiamento

Incominciamo con la previsione dell'adozione del Piano nazionale della scuola digitale ad opera del MIUR. Le finalità generali indicate dalla legge sono di due tipi: sviluppare e migliorare le competenze digitali e rendere la tecnologia digitale uno strumento didattico di costruzione delle competenze in generale. Esse, poi, vengono dettagliate in obiettivi precisi quali: la promozione delle competenze digitali degli studenti; il rafforzamento degli strumenti didattici e laboratoriali; l'adozione di strumenti organizzativi e tecnologici per favorire la governance, la trasparenza e la condivisione dei dati; la formazione dei docenti per la cultura digitale quella del personale Ata per l'innovazione digitale dell'amministrazione; il rafforzamento delle infrastrutture di rete; lo sviluppo della rete nazionale dei centri di ricerca; l'adozione di testi didattici in formato digitale, anche predisposti autonomamente dalle scuole. A partire dal 2016-17 le singole istituzioni scolastiche prevedranno nei loro piani triennali attività coerenti con le finalità, i principi e gli strumenti indicati nel Piano nazionale; inoltre, possono scegliere degli insegnanti entro l'organico dell'autonomia a cui assegnare il compito del coordinamento delle attività e ad essi si può affiancare anche un insegnante teorico-pratico.

Per promuovere lo sviluppo della didattica laboratoriale, è riconosciuta alle scuole la possibilità di dotarsi di laboratori territoriali per l'occupabilità, anche mediante la partecipazione di vari soggetti co-finanziatori, per il perseguimento di obiettivi come: l'orientamento della didattica e della formazione ai settori strategici del Made in Italy; l'utilizzo di servizi propedeutici al collocamento al lavoro e alla riqualificazione di giovani non occupati; l'apertura delle scuole al territorio con possibilità di uso anche al di fuori dell'orario. Per quanto attiene infine alle risorse finanziarie, vengono previsti 90 milioni per il 2015 e 30 a decorrere dal 2016.

Per l'edilizia scolastica, la Legge n. 107/2015 predispose un piano di finanziamento per promuovere la costruzione di scuole innovative in diverse direzioni, architettonica, impiantistica, tecnologica, energetica e della sicurezza strutturale e antisismica, e che si qualificano per la presenza di nuovi ambienti di apprendimento e di apertura al territorio. In proposito viene stanziato un finanziamento di 300 milioni di euro per il triennio 2015-17. All'Osservatorio per l'edilizia scolastica sono demandati anche funzioni di indirizzo, di programmazione degli interventi e di diffusione della cultura della sicurezza. Inoltre, tale programmazione sarà aggiornata annualmente, gli enti beneficiari dei finanziamenti attiveranno forme di rendicontazione dell'uso delle risorse, quelle dell'8 per mille verranno impiegate in



*caso di eventi eccezionali e imprevedibili e quelle non utilizzate saranno destinate ad ulteriori interventi. Allo scopo di garantire la sicurezza degli edifici e di prevenire i crolli dei solai e dei controsoffitti si provvederà a finanziare indagini diagnostiche e dalla legge viene autorizzata la relativa spesa.*

*Viene anche elencata una serie di strumenti per rendere la scuola più trasparente in modo da completare il processo iniziato con il Ministro Profumo, che intendeva rendere disponibili i dati in possesso del sistema informativo del MIUR. Pertanto è prevista l'introduzione del cosiddetto "Portale unico dei dati della scuola", con l'obiettivo di assicurare permanentemente l'accesso e la fruibilità dei dati pubblici del MIUR. Più in particolare saranno rese disponibili le informazioni relative a: i bilanci delle scuole, i dati pubblici riguardanti il Sistema Nazionale di Valutazione, l'anagrafe dell'edilizia scolastica e degli studenti, gli incarichi di docenza, i piani dell'offerta formativa, i dati dell'Osservatorio tecnologico, i materiali e le opere autoprodotte dagli istituti scolastici in formato aperto, i dati, i documenti e le informazioni utili a valutare l'avanzamento didattico, tecnologico e d'innovazione del sistema scolastico, la normativa, gli atti e le circolari e, sentito il Garante per il trattamento dei dati personali, il curriculum degli studenti e dei docenti. Per il 2015 è previsto il finanziamento di un milione per la realizzazione del portale e a partire dal 2016 centomila euro annui per il mantenimento e la gestione; inoltre, dal 2016 al 2019 sono stanziati a favore dell'Invalsi otto milioni all'anno per potenziare il sistema di valutazione delle scuole.*

*La legge n. 107/2015 individua le risorse finanziarie disponibili per la sua realizzazione ai commi 201-210. La normativa stabilisce che la Buona Scuola potrà contare su circa un miliardo di euro per il 2015 e su intorno a tre miliardi tra il 2016 e il 2025.*

*Un cambiamento positivo, anche se non soddisfacente, introdotto dalla Camera rispetto al testo originale presentato dal governo e mantenuto poi nel resto dell'iter parlamentare, si registra riguardo alla detraibilità delle spese nella misura del 19% sostenute dalle famiglie con figli iscritti alle scuole paritarie e a quelle statali. Essa viene estesa anche agli studenti delle secondarie di 2° grado, mentre non viene ritocato il tetto dei 400 euro che rimane una somma veramente irrisoria. Inoltre, entro centoventi giorni dalla entrata in vigore della riforma viene avviato un piano straordinario di verifica della permanenza dei requisiti per il riconoscimento della parità scolastica «con particolare riferimento alla coerenza del piano triennale dell'offerta formativa con quanto previsto dalla legislazione vigente e al rispetto della regolarità contabile, del principio della pubblicità dei bilanci e della legislazione in materia di contratti di lavoro. [...] il piano è diretto a individuare prioritariamente le istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado caratterizzate da un numero di diplomati che si discosta significativamente dal numero degli alunni frequentanti le classi iniziali e intermedie. Il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca presenta annualmente alle Camere una relazione recante l'illustrazione degli esiti delle attività di verifica» (art. 1, c. 152).*

*Altra novità introdotta dalla riforma consiste nello school bonus per erogazioni a favore di tutti gli istituti del sistema nazionale di istruzione e di formazione sia statali che paritari. Con esso i privati possono fare donazioni alle scuole per la costruzione di nuovi edifici, per la manutenzione e per la promozione di progetti dedicati all'occupabilità degli studenti. Pertanto, quanti lo effettueranno godranno di un beneficio fiscale, cioè di un credito di imposta al 65%, che poi scende al 50%, e lo potranno utilizzare dalla dichiarazione dei redditi del 2016. Le relative somme sono assegnate a un apposito fondo del MIUR ai fini dell'erogazione alle scuole beneficiarie; allo scopo di realizzare un riequilibrio tra di esse, il 10% del fondo viene attribuito alle istituzioni scolastiche che risultano destinatarie del bonus in un ammontare inferiore alla media nazionale.*

*Alla fine il cinque per mille dedicato alle singole scuole non è entrato nella riforma. Il governo aveva introdotto la possibilità di finanziare gli istituti mediante una donazione decisa dal contribuente sul "730" e corrisposta dallo Stato. La questione è stata espunta e rinviata a un intervento che in futuro si occupi di problematiche di carattere fiscale. A spingere in questa direzione sono state sia le proteste della minoranza del PD e dell'opposizione che temeva che la disposizione potesse introdurre disparità fra le scuole, sia il Forum del Terzo Settore preoccupato che l'ampliamento del numero dei beneficiari potesse sottrarre risorse al no profit.*

*Un'altra novità rispetto al ddl iniziale riguarda la riduzione delle deleghe al governo. Ne sono saltate cinque e cioè il potenziamento dell'autonomia, le assunzioni e la formazione dei dirigenti, il riordino degli organi collegiali, il riordinamento degli istituti tecnici superiori e la scuola digitale. Le altre sono state riformulate o corrette come nel caso del sistema da 0 a 6 anni in cui è stato tolto il riferimento statale accanto a scuole dell'infanzia perché avrebbe escluse le scuole paritarie e quelle degli Enti locali. Pertanto restano quelle su: il testo unico relativo al sistema nazionale di istruzione e di formazione, la formazione iniziale e l'accesso nei ruoli di docente della scuola secondaria, la promozione e inclusione scolastica dei disabili, la revisione dei percorsi dell'istruzione professionale e il raccordo con quelli della IeFP, il sistema integrato di educazione e istruzione 0-6 anni, il diritto allo studio, la promozione della cultura umanistica e del patrimonio artistico-culturale, le istituzioni scolastiche italiane all'estero e la valutazione e certificazione delle competenze degli studenti e gli esami di Stato.*

## 1.2. Punti di forza e criticità della riforma

*Incominciamo con delle considerazioni generali, partendo dal giudizio particolarmente critico della Flc Cgil che possiamo prendere come rappresentativo del mondo sindacale, anche se delle posizioni più radicali. «Una legge, che per la prima volta dal dopoguerra, rompe il nesso costituzionale tra istruzione e uguaglianza,*

istruzione e libertà di insegnamento, istruzione e democrazia. Una legge indifferente ai principi connettivi della Repubblica contenuti nella Costituzione e che anzi contiene molte norme di dubbia costituzionalità. Per non parlare poi dell'elevato numero di deleghe (nove) che il Governo ha chiesto al Parlamento su un'infinità di materie. Con un **ricatto** è stata utilizzata l'**immissione in ruolo dei precari** per avere in cambio **mano libera su terreni delicati e decisivi** per garantire nella scuola e nel Paese libertà e democrazia. Una **legge che non solo è sbagliata ma non potrà affatto produrre quei benefici di cui la scuola ha bisogno e peggiorerà la qualità dell'istruzione**»<sup>4</sup>.

Un sondaggio Demos per "Repubblica" dell'ottobre dello scarso anno evidenziava che la "La Buona Scuola" riscuoteva il 60% dei consensi di un campione rappresentativo della popolazione e che tale percentuale era notevolmente superiore a quella ottenuto dalla riforma Gelmini che si era fermata al 37%; inoltre, l'apprezzamento era più elevato tra gli studenti di quasi dieci punti (69%)<sup>5</sup>. Di fronte, però, alla domanda se tale intervento avrebbe migliorato la scuola, solo una maggioranza relativa (44%) rispondeva positivamente, mentre il 9% riteneva che la qualità sarebbe rimasta più o meno eguale e il 29% che sarebbe peggiorata.

Per altri commentatori, la legge costituisce una riforma di ampio respiro, benché piuttosto farraginoso, e forse troppo ampia, ma è anche vero che ha toccato molti aspetti che necessitavano innovazioni profonde. Si tratterebbe di un vero progetto di cambiamento, di un provvedimento progressivo e organico tale da far compiere alla nostra scuola un balzo in avanti, di una ventata di novità e di reali passi in avanti. Si è detto anche che la direzione della riforma è giusta; però ora si pone il problema di mantenersi fedeli ad essa, senza retromarcie. È stato osservato che la legge ha trovato un consenso maggioritario di forze che occupano il centro dello spazio politico-parlamentare che lascia alla sinistra vecchia e nuova e ai sindacati, in particolare alla Cgil, il compito di fare da portavoce al personale della scuola, tranne i dirigenti, e alla destra divisa e perplessa quello di gestire una generica opposizione di principio. In altre parole, il presidente del consiglio ha preso come interlocutori principali i destinatari dell'offerta formativa della scuola, genitori e studenti, invece dei docenti e dei loro sindacati e ha demandato ai dirigenti una funzione centrale, quella di recuperare una relazione favorevole con il contesto sociale (l'associazionismo), istituzionale (gli Enti locali) ed economico (il mondo delle imprese attraverso l'alternanza)<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> FLC CGIL, *o.c.*, p. 1.

<sup>5</sup> Cfr. OSSERVATORIO CAPITALE SOCIALE, *Le opinioni sulla riforma della scuola*, Roma, Demos per "Repubblica", 18 ottobre 2014, pp. -2.

<sup>6</sup> Cfr. *Buona-scuola/ 1. Consensi e dissensi trasversali*, in "TuttoscuolaFOCUS", (12 luglio 2015), n. 571/701, p. 1-2.

*Comunque, come valutazione generale, riconfermiamo quella della Fidae per la sua completezza, equilibrio e realismo nel senso che si tiene conto sia della validità dei contenuti e delle loro criticità sia della problematicità delle condizioni per il successo. «Molte delle finalità perseguite [...] vanno nella direzione di una scuola più autonoma, più efficiente, più efficace, più aperta e radicata nel territorio, più rispondente ai bisogni individuali degli alunni e della società, più attenta alla formazione del personale, alla valorizzazione della sua professionalità e alla premialità del merito, più vincolata alla rendicontazione sociale del suo operato, più trasparente, più fidelizzata e sostenuta dalla contribuzione diretta della società civile, più rinnovata nei contenuti, nei linguaggi e nei saperi, più sicura nelle strutture edilizie, più collegata in rete, più semplificata nelle procedure amministrative. In sintesi, più europea. Sono aspetti largamente condivisibili, in taluni casi anche coraggiosi perché intaccano vecchie incrostazioni ideologiche ed organizzative, sebbene il loro destino futuro sia legato ad una molteplicità di variabili di cui oggi è difficile dire: come la quantità delle risorse economiche che saranno per davvero destinate, la tempistica e la qualità della decretazione normativa delegata, la volontà e forza politica di perseguire fino in fondo il progetto riformatore delineato, la qualità e quantità delle resistenze corporative e burocratiche che saranno messe in campo per ostacolare il tutto o una sua parte significativa, l'atteggiamento più o meno ostile o collaborativo dei sindacati e dell'apparato burocratico, gli equilibri politici che si andranno a riformulare [...] in Parlamento, l'atteggiamento di apertura o chiusura di chi dovrà poi quotidianamente "praticare" le riforme come i dirigenti e i docenti, gli umori variabili della piazza a cominciare da quella studentesca»<sup>7</sup>.*

*Va certamente apprezzato che si intenda tradurre in pratica adeguatamente le disposizioni sull'autonomia in modo da realizzarla in una maniera piena e autentica. Infatti, l'autonomia consente alla singola scuola di gestire la sua vita sulla base della libertà dei soggetti educativi e le caratteristiche che l'autonomia assume ne "La Buona Scuola" vanno generalmente in questa direzione.*

*Anzitutto, l'introduzione del piano triennale dell'offerta formativa permette la realizzazione di un progetto globale finalizzato alla qualificazione dell'offerta e all'elevazione sul terreno qualitativo dei livelli di istruzione e di formazione. Risulta senz'altro significativo che i fabbisogni formativi vengano determinati con un approccio dal basso in cui la singola scuola svolge un ruolo attivo e centrale. Indubbiamente le scuole, anche se autonome, non sono in grado da sole di risolvere tutti i problemi del nostro sistema educativo, ma sono necessarie politiche a livello nazionale e la presenza di una cabina centrale di regia che possa indicare orientamenti precisi e obiettivi chiari e fattibili: è questo, però, un aspetto in cui non si riscontra la necessaria chiarezza.*

<sup>7</sup> FIDAE, *Audizione alla Camera*, Roma, 8 aprile 2015, p.1.

*Senz'altro condivisibile è la nuova concezione dell'organico dei docenti. Esso non è più un istituto giuridico di carattere nazionale, statico e standardizzato, valido per tutti i tipi di scuola, ma si è trasformato in uno strumento funzionale alle esigenze proprie di ciascuna istituzione scolastica. Inoltre, esso può divenire uno strumento per realizzare una scuola sempre aperta e rendere l'offerta formativa più flessibile ed efficace in particolare riguardo al problema della dispersione.*

*A sua volta, la buona governance rinvia alla presenza di un dirigente: che possieda le competenze necessarie sia gestionali per assicurare l'efficienza della scuola, sia educative connesse alla promozione della didattica e alla qualificazione dell'offerta formativa; e che sia munito dei poteri richiesti per organizzare il lavoro all'interno della scuola, guidare il piano di miglioramento e stabilire relazioni feconde con il contesto. Il suo ruolo dovrà essere bilanciato dal protagonismo dei docenti e dalla partecipazione dei genitori e degli studenti, pure attraverso l'attivazione degli organi collegiali e bisogna riconoscere i progressi compiuti dalla legge verso la realizzazione di questo equilibrio, anche se non del tutto soddisfacenti.*

*Come si è osservato sopra, la legge ripristina la centralità degli studenti e dei loro bisogni formativi che si era persa nel Rapporto iniziale del 3 settembre scorso, che aveva dato la priorità agli insegnanti. Rimane invece la visione riduttiva delle loro esigenze che sembrano limitate alle dimensioni intellettuale, fisica e della cittadinanza senza prendere in considerazione, se non marginalmente, quella morale e spirituale: in altre parole, pare mancare al provvedimento un respiro ideale e culturale ampio. Inoltre, se è condivisibile l'affermazione della centralità dell'istruzione, non lo è la concezione funzionalista che emerge dal Rapporto e dalla legge, in quanto – alla fine dei conti – la subordina fortemente alle logiche economiche e alle esigenze del sistema produttivo. Al contrario, sarebbe stato necessario confermare e potenziare il principio della centralità della persona, in tutte le sue dimensioni e del valore “umanizzante” dell'educazione in sé e per sé.*

*Alla centralità degli allievi corrisponde un'eccezionale crescita quantitativa delle conoscenze e delle competenze che gli alunni dovrebbero apprendere. Esiste pertanto un pericolo reale di cadere nell'enciclopedismo. A nostro parere tutto dipende se si punterà principalmente all'aumento delle conoscenze e delle discipline o piuttosto si mirerà ad accrescere le competenze da acquisire e l'opzionalità dei programmi. In ogni caso, i pericoli denunciati sono reali e vanno affrontati soprattutto in sede di redazione dei decreti attuativi.*

*Senz'altro positiva è la proposta di potenziare l'attuazione del curricolo di istituto e di introdurre il curricolo dello studente con la possibilità di personalizzare il piano di studio mediante le materie opzionali e il rafforzamento dell'alternanza. Tale misura rende le scuole più flessibili e consente loro di modulare la propria offerta in relazione ai bisogni delle famiglie e del territorio e più specificamente di ogni studente.*

*Una novità importante è quella che riguarda il segmento 0-6 anni. In altre parole si intenderebbe realizzare un sistema integrato di educazione e di istruzione fin dalla nascita che parta dalle buone pratiche esistenti. Come si è già chiarito sopra, è stata rivista la delega al governo, eliminando la parola statale che cancellava con quel semplice aggettivo il sistema pubblico integrato che include le scuole paritarie e degli Enti locali.*

*Quanto alle polemiche sull'introduzione dell'educazione alla parità dei sessi e della prevenzione della violenza alle donne, non si può negare che dietro ad alcuni fini senz'altro accettabili, come la lotta alle discriminazioni e agli atteggiamenti omofobici, si possano nascondere altri obiettivi non dichiarati e ambigui come quello di superare gli stereotipi che riguardano la rappresentazione del significato dell'essere uomini e donne. «Dopo l'epoca di un sesso biologico e anatomico che ha imposto il genere come modellamento di ruoli culturali e sociali, con costrizioni a danno delle donne (sesso debole) e degli omosessuali (femminilizzati, quindi gerarchicamente inferiori) non abbiamo bisogno, al contrario, di un genere che prevale sul sesso, con il conseguente rifiuto del corpo sessuato, della realtà, e soprattutto del giusto senso del limite che la differenza uomo-donna porta con sé. Un mondo androgino non è il migliore dei mondi possibile se pensiamo, invece, a una cultura della relazione, del costituirsi come persone nell'alterità e nell'incontro. Ma se non partiremo dall'offesa che millenni di disuguaglianza hanno portato alla dimensione "femminile" non riusciremo a costruire veramente la dignità delle persone, opponendoci a chi "decostruisce" la realtà in modo ambiguo»<sup>8</sup>. Pertanto, sono comprensibili le proteste dei genitori preoccupati del diffondersi di progetti diseducativi e di forzature ideologiche in nome della parità di genere; al tempo stesso, vanno evitate forme esasperate di reazione. Decisivi saranno l'impegno dell'amministrazione e della politica di realizzare una scuola realmente aperta e la determinazione dei genitori di partecipare attivamente alla vita delle scuole, avvalendosi in particolare dello strumento del consenso informato, previsto da una recente circolare, di fronte a qualsiasi proposta di attività extracurricolare nelle istituzioni scolastiche: certamente non aiutano le minacce della Ministra di azioni legali contro chi parla della penetrazione della ideologia gender nelle scuole.*

*Non si può essere che d'accordo sulla proposta di una scuola fondata sul lavoro e bisogna riconoscere che essa ha fatto dei notevoli passi avanti durante l'iter di approvazione della legge. Anzitutto, l'alternanza scuola-lavoro diviene strutturale da occasionale che era: infatti, prima dell'entrata in vigore della riforma coinvolgeva appena il 4% degli studenti per sole 70 ore. Per gli ITS, le giovanissime superscuole*

<sup>8</sup> M. SANTERINI, *Scuola e famiglia anti-discriminazioni*, in <http://www.avvenire.it/Commenti/Pagine/SCUOLA-E-FAMIGLIA-ANTIDISCRIMINAZIONI-.aspx> (14 agosto 2015).



*di tecnologia sorte alla fine del 2011, si prospetta una nuova stagione, anche se il rinnovamento della formazione superiore non universitaria appare ancora troppo timido. Va certamente apprezzata la rivalutazione della IeFP per le ragioni citate nel precedente editoriale e che ora ripresentiamo: si tratta di un sotto-sistema alla pari con quello dell'istruzione secondaria superiore all'interno del sistema educativo di istruzione e di formazione del secondo ciclo; i risultati che la riguardano sono particolarmente soddisfacenti perché, dove è attivata la IeFP delle istituzioni formative accreditate, il 50% dei giovani è occupato entro tre anni dalla qualifica, crolla la dispersione scolastica e i costi si abbassano del 30% rispetto all'istruzione statale; gli istituti professionali al contrario soffrono di una grave crisi perché vengono percepiti come brutte copie degli istituti tecnici o dei migliori CFP, tranne che per il settore alberghiero e della ristorazione, e perché il loro tasso di dispersione già molto elevato non riesce a scendere. Da questo punto di vista preoccupa il ricorso della regione Veneto alla Corte Costituzionale su alcune disposizioni della Legge n. 107/2015 perché uno riguarda il principio della sostanziale parità tra sistema di IeFP e sistema di istruzione secondaria di 2° grado. Anche gli altri ricorsi (circa le fondazioni degli ITS, l'articolazione in ambiti sub-provinciali dei ruoli docenti, le deleghe al governo per il testo unico sulla scuola e la IeFP e il riordino della formazione iniziale dei docenti della secondaria) riguardano normative valide a livello contenutistico per cui non sarebbe auspicabile che fossero cancellate per un motivo formale, anche se importante.*

*Nella situazione emergenziale dei docenti precari il piano straordinario per l'assunzione di oltre centomila di loro è certamente apprezzabile, ma comporta vari problemi. Sul lato positivo, va sottolineato che esso assicurerà alle istituzioni scolastiche l'8% di insegnanti in più e una media di 7 docenti aggiuntivi per ogni scuola. Nel 2015-16 saranno assunti oltre 100.000 insegnanti prendendoli dalle GAE ad esaurimento e da quelle di merito e successivamente i concorsi verranno banditi regolarmente ogni tre anni a partire dal 1° dicembre prossimo. Al tempo stesso si riducono le immissioni in ruolo previste nel Rapporto del settembre 2014, né si realizza l'ipotesi prevista che le GAE ad esaurimento e le supplenze sarebbero scomparse.*

*Ma vi sono altri problemi egualmente seri oltre a quello che il numero degli assunti, anche se consistente, è molto lontano dal totale dei precari. Una gran parte dei neo-assunti non dovrebbe ottenere una cattedra, ma potenzieranno i nuovi insegnamenti e rappresenteranno una riserva per le supplenze brevi e per le attività di recupero: in altre parole, si possono trasformare in una difficoltà seria di gestione per i dirigenti e una sfida per gli stessi precari utilizzati anche in altri livelli scolastici e in altre classi di concorso. Inoltre, dal punto di vista territoriale, la gran parte risiede al Sud dove il numero degli studenti risulta in declino, mentre le proiezioni dei prossimi dieci anni evidenziano un aumento al Nord. La promessa di as-*



*sunzione di tutti i precari delle GAE non sembra aver tenuto conto dei profili professionali di cui ha bisogno il nostro sistema di istruzione: infatti, mentre per le ore di musica alle elementari e per quelle di economia e di diritto alle superiori sembra che le GAE possano assicurare i docenti richiesti, questo non si verifica per la matematica, per cui si dovrà ricorrere ancora ai supplenti delle graduatorie. Dubbi ci sono anche sulla preparazione di molti per cui si propone un'adeguata formazione in servizio.*

*Anche se con qualche distinguo, si può essere d'accordo sulla assegnazione del personale mediante chiamata diretta da parte delle scuole che opereranno le loro scelte sulla base dei loro bisogni di natura didattica e organizzativa regolarmente aggiornati dai piani dell'offerta formativa. Si tratta di una proposta veramente rivoluzionaria rispetto alla cultura formativa del nostro sistema educativo per cui nell'attuazione della legge ci si dovrà conquistare il consenso dei docenti, assicurando in particolare che funzionino i contrappesi alla discrezionalità decisionale dei dirigenti quali il controllo a priori da parte degli organi collegiali e la valutazione a posteriori degli esiti della scuola.*

*La formazione in servizio diventa obbligatoria e deve essere coerente con il piano triennale dell'offerta formativa; inoltre per la sua realizzazione è previsto per la prima volta un finanziamento strutturale. È apprezzabile la previsione di una card per l'aggiornamento dei docenti e la formazione dei docenti di 500 euro.*

*Inoltre, sono mantenuti in toto gli scatti di anzianità e al tempo stesso viene creato un fondo di 200 milioni all'anno per la valorizzazione del merito del personale docente, la cui ripartizione tra le scuole dovrà tenere conto delle aree con più gravi problematiche educative; certamente, un bonus annuale di piccole dimensioni è piuttosto lontano dall'ipotesi iniziale di una progressione economica fondata sul merito. In ogni scuola il conferimento del premio spetta al dirigente che opererà secondo criteri fissati, in base a linee guida nazionali, da un nucleo di valutazione interno alla scuola composto anche da genitori e studenti.*

*La questione dell'introduzione di un livello intermedio di figure e funzioni, che era nell'ombra nel documento del 2014, riceve ora sufficiente attenzione. Non si è tenuto conto, invece, del suggerimento della Fondazione Agnelli secondo cui le funzioni più importanti dovrebbero essere assegnate a docenti che abbiano conseguito un livello superiore di carriera. Soprattutto, non si è presa in considerazione la sua proposta di una differente strutturazione della carriera docente per la quale rimandiamo al precedente editoriale<sup>9</sup>.*

*Dopo esserci occupati dei contenuti della riforma, è opportuno concentrare l'attenzione sulle strategie del cambiamento.*

<sup>9</sup> Cfr. G. MALIZIA – M. TONINI, *o.c.*, (2015b), p. 16.

*Iniziamo con la realizzazione della scuola digitale attraverso il varo del nuovo piano nazionale, la previsione di iniziative di didattica laboratoriale e la predisposizione delle risorse per programmare. Gli obiettivi del progetto sono senz'altro ambiziosi. Indubbiamente, una novità significativa – tutta comunque da verificare nella pratica – può essere vista nella possibilità riconosciuta alle scuole di dotarsi di laboratori territoriali per l'occupabilità. È comunque tutto il provvedimento che presenta riscontri sostanzialmente positivi; una certa criticità può essere vista nelle risorse messe a disposizione che non paiono molto adeguate.*

*Continuano gli investimenti pubblici nella edilizia scolastica con finanziamenti non solo per la manutenzione, ma anche per la costruzione di strutture innovative. Comunque, in questo momento si ha l'impressione che dopo l'impegno iniziale tutto sia fermo o quasi.*

*Trova un consenso generale la proposta di creare un portale unico dei dati relativi alle scuole. In proposito va ricordato che negli ultimi due anni il Ministero è stato posto sotto accusa per non avere messo a disposizione informazioni in suo possesso. L'open data consentirebbe di riprendere il percorso già iniziato verso la massima trasparenza. Comunque, non vanno trascurate le problematiche finanziarie che potrebbero insorgere a proposito della realizzazione di un sistema di assistenza alle scuole perché dovrebbe essere assicurato senza nuovi e maggiori oneri a carico della finanza pubblica.*

*Una novità positiva è che dopo anni di tagli si riprenda a investire nella scuola con un finanziamento aggiuntivo di 3 miliardi a regime sul capitolo dell'istruzione. Inoltre, può essere considerato coraggioso da parte della riforma l'abbandono di un autentico tabù, quello secondo cui la scuola pubblica si fa soltanto con soldi pubblici. Che possa essere consentito al sistema educativo di attingere anche alle risorse private, o meglio ancora che la scuola possa sostenersi anche con i contributi della società civile e del mondo dell'innovazione, pur con tutti i rischi che comporta – che potrebbero essere tenuti sotto controllo con opportune misure di vigilanza e di trasparenza –, può costituire una chance in più per la scuola dell'autonomia e del territorio. Con una riserva. Che si eviti il pericolo di creare scuole di serie A e B. E questo è quanto si verifica con lo school bonus con cui si permette al privato di entrare nella scuola pubblica e di contribuire al miglioramento del sistema educativo, cercando di non creare gravi disparità tra le istituzioni scolastiche, in un momento in cui le risorse pubbliche tendono a scarseggiare, mentre sarebbero necessari investimenti più consistenti nell'istruzione.*

*Una innovazione significativa si può identificare nella detraibilità delle spese sostenute dalle famiglie per la frequenza anche delle scuole paritarie: in altre parole la riforma accoglie il principio che le spese per l'educazione rappresentano un investimento delle famiglie per il futuro del Paese. Rimane il problema che l'entità della detrazione è del tutto simbolica, limitandosi a un massimo di 76 euro ad alunno. Inoltre, a proposito della scuola paritaria si poteva avere un maggiore coraggio. Riconoscere la parità effettiva delle scuole non statali munite dei requisiti prescritti e regolarmente*

*controllate (in modo da escludere le cosiddette “scuole diplomifici”), sarebbe stato certamente un guadagno per tutti, data la consonanza profonda tra autonomia e parità: infatti, alla base di ambedue le strategie si riscontra la medesima idea del primato della società civile sullo Stato. Da questo punto di vista, invece, la legge sembra dare ancora agio ad un certo statalismo scolastico, difficile da estirpare in molta parte dell’opinione pubblica.*

*La riduzione delle deleghe al governo può lasciare spazio alla discussione nel Parlamento e nella società civile. Ne rimangono comunque 9 a cui si devono aggiungere 24 provvedimenti amministrativi per rendere operative alcune normative della riforma. Si può senz’altro affermare che l’attuazione del provvedimento si presenta tutta in salita. In proposito, c’è da augurarsi che i decreti e le circolari si limitino al loro compito di facilitare l’applicazione della riforma senza introdurre nuove e inutili complicazioni burocratiche e che anche l’amministrazione si impegni con efficacia, efficienza e rapidità nella stessa direzione.*

*Ci piace concludere con alcune annotazioni prese dal comunicato Diesse. « Si chiude una fase di riforme annunciate. Ora ad essere chiamata in causa, più di prima, è la responsabilità dei soggetti – dirigenti, docenti, famiglie, realtà sociali – di interpretare ed utilizzare in maniera intelligente le nuove norme nella prospettiva di un cambiamento di sostanza e non di facciata. Una soggettività che, abbandonati i lamenti e le pregiudiziali, contribuisca – senza demandare il cambiamento alle “buone” leggi – a far diventare sempre di più le scuole luoghi di libertà educativa per affrontare le sfide formative e dell’innovazione: qui sta il principio di un autentico cambiamento»<sup>10</sup>.*

## **2. Jobs Act: la riforma del lavoro è stata approvata. Un bilancio complessivo**

*Rassegna CNOS si è già occupata del Jobs Act di cui ha presentato sia la legge del 10 dicembre 2014 n.183 sia i primi decreti attuativi: due, sulle tutele crescenti e sugli ammortizzatori, già varati in via definitiva, e altri due, sui parasubordinati e sulla maternità, che, al momento della stesura dell’editoriale, dovevano ancora essere esaminati dalle Camere per esprimere su di essi un parere non vincolante<sup>11</sup>. Il 4 settembre 2015 il Consiglio dei Ministri ha approvato in via definitiva gli ultimi quattro decreti, mettendo così la parola fine al processo legislativo di riforma del lavoro avviato dal governo Renzi. Qui di seguito offriremo una panoramica dei testi e un primo bilancio delle strategie adottate.*

<sup>10</sup> DIESSE, *o.c.* p. 2.

<sup>11</sup> Cfr. G. MALIZIA - M. TONINI, *Editoriale*, in “Rassegna CNOS”, 31 (2015), n. 1, pp. 15-23.

## 2.1. I nuovi decreti attuativi

*Incominciamo con le “Disposizioni per la razionalizzazione e la semplificazione dell’attività ispettiva in materia di lavoro e legislazione sociale” (D. Lgs. 14 settembre 2015, n. 149)<sup>12</sup>.*

*Il decreto legislativo prevede la creazione dell’Ispettorato nazionale del lavoro per combattere gli abusi in questo ambito e a tale fine ha accorpato in unica agenzia i servizi del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, dell’Inail e dell’Inps. Questa gode di personalità di diritto pubblico, di autonomia di bilancio e di propri poteri per la definizione delle norme relative alla sua organizzazione e al suo funzionamento; inoltre, la struttura interna si articola in tre organi, il direttore generale, il consiglio di amministrazione e il collegio dei revisori.*

*Il compito più rilevante consiste nella vigilanza in materia di lavoro, contribuzione e assicurazione obbligatoria. Allo scopo di potenziare l’attività di coordinamento, si prevede la stipula di appositi protocolli con altri organi preposti alla vigilanza nel medesimo ambito i quali, a loro volta, sono tenuti a raccordarsi con l’Ispettorato.*

*Dall’entrata in vigore del decreto in questione, il reclutamento del personale ispettivo viene affidato esclusivamente a tale agenzia. Pertanto, il personale ispettivo di Inps ed Inail è inserito in un ruolo ad esaurimento dei relativi istituti.*

*Un altro decreto attuativo contiene le “Disposizioni per il riordino della normativa in materia di servizi per il lavoro e le politiche attive” (D. Lgs. 14 settembre 2015, n. 150).*

*La normativa anzitutto procede alla istituzione di una “Rete nazionale dei servizi per le politiche del lavoro” che sarà coordinata dalla nuova “Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro” (Anpal). Ne faranno parte: le strutture regionali per le politiche attive del lavoro, l’Inps, l’Inail, le Agenzie per il lavoro e gli altri soggetti autorizzati all’attività di intermediazione, gli Enti di formazione, Italia Lavoro, l’ISFOL, il sistema delle Camere di commercio, le università e gli istituti di scuola secondaria del 2° grado.*

*L’istituzione dell’Anpal dovrà essere effettuata senza nuovi oneri a carico della finanza pubblica. Il quadro di riferimento della sua azione sarà costituito dalle linee di indirizzo triennali e dagli obiettivi annuali stabiliti dal Ministero del Lavoro in materia di politiche attive; quest’ultimo provvederà a fissare i livelli essenziali*

<sup>12</sup> Cfr. per questo e gli altri decreti: GOVERNO ITALIANO - PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI, *Consiglio dei Ministri n. 79*, Roma, 4 settembre 2015; F. DI FRISCHIA, *Lavoro, che cosa cambia con le nuove regole*, in <http://www.corriere.it/economia/cards>, (05.09.15); F. RICCARDI, *Le grandi novità del Jobs Act*, in <http://www.avvenire.it/Economia/Pagine/jobs-act-in-pillole.avvenire>, (05.09.15).

delle prestazioni validi per tutto il territorio nazionale e per garantirli concretamente procederà insieme con le regioni a definire un piano mirato all'erogazione delle politiche attive. All'Anpal viene demandato il compito di istituire un Albo nazionale dei soggetti accreditati a svolgere funzioni in materia di politiche attive del lavoro: lo scopo è di valorizzare le sinergie tra soggetti pubblici e privati e di potenziare le capacità di incontro tra domanda e offerta di lavoro. Il decreto stabilisce anche la creazione di un Sistema informativo delle politiche del lavoro e del fascicolo del lavoratore: con tali innovazioni si intende assicurare una migliore gestione del mercato del lavoro e del monitoraggio delle prestazioni corrisposte. È prevista anche l'istituzione di un Albo nazionale degli enti accreditati a svolgere attività di formazione professionale. L'Anpal è chiamato a svolgere funzioni di vigilanza sui fondi interprofessionali e bilaterali. Da ultimo, l'agenzia in questione dovrà predisporre un Repertorio nazionale degli incentivi all'occupazione nel quadro del riordino di tutta la materia.

I lavoratori disoccupati o che subiscono una riduzione di orario o a rischio di disoccupazione vengono inseriti in una classe di profilazione (una categorizzazione che permette ai servizi coinvolti di garantire a ogni soggetto interessato un percorso individuale coerente con le proprie caratteristiche personali, formative e professionali) per valutarne il grado di occupabilità, e saranno convocati dai Centri per l'impiego allo scopo di concludere un Patto di servizio personalizzato: questo includerà la disponibilità del lavoratore a partecipare ad attività di natura formativa, di riqualificazione e di politica attiva e ad accettare congrue offerte di lavoro. Per rendere più sicuro il coinvolgimento dei lavoratori, la domanda di Aspi (Assicurazione Sociale per l'Impiego), di NASpi (Nuova prestazione di Assicurazione Sociale per l'Impiego) o di DISS-COLL (Disoccupazione per i lavoratori) sarà considerata equivalente alla dichiarazione di disponibilità del lavoratore.

Una serie di disposizioni riguarda i beneficiari di prestazioni a sostegno del reddito. Quelli che non abbiano riottenuto una occupazione, saranno chiamati a stipulare il Patto di servizio personalizzato, ma quelli che senza giustificato motivo non prendono parte alle attività mirate a ottenere l'inserimento o reinserimento nel mondo del lavoro, saranno soggetti a sanzione. Viene istituito anche un Assegno di ricollocazione a favore di disoccupati che percepiscono la NASpi quando la disoccupazione supera la durata di quattro mesi. I lavoratori titolari di strumenti di sostegno del reddito possono essere richiesti di svolgere attività di servizio a favore della comunità del comune di residenza.

Il terzo decreto riguarda le "Disposizioni di razionalizzazione e semplificazione delle procedure e degli adempimenti a carico di cittadini e imprese e altre disposizioni in materia di rapporto di lavoro e di pari opportunità (D. Lgs. 14 settembre 2015, n. 151).

Le relative misure possono essere distribuite in tre categorie principali.

*Il primo gruppo include le semplificazioni di procedure e adempimenti. Anzitutto, vanno ricordati gli interventi rivolti ai disabili al fine di ovviare ai problemi di funzionamento che la normativa finora in vigore ha messo in risalto, e più precisamente si tratta di: la possibilità per i datori di lavori privati di assumere i lavoratori con disabilità mediante la richiesta nominativa, ma non di procedere all'assunzione diretta; la revisione completa della procedura per la concessione degli incentivi per l'assunzione di disabili, prevedendo il pagamento diretto ed immediato al datore di lavoro da parte dell'Inps. In secondo luogo, vengono le misure di razionalizzazione e di semplificazione in materia di costituzione e gestione del rapporto di lavoro quali: la tenuta del libro unico del lavoro in modalità telematica presso il Ministero del lavoro; la previsione che tutte le comunicazioni in materia di rapporti di lavoro, collocamento mirato, tutela delle condizioni di lavoro, incentivi, politiche attive e formazione professionale siano compiute unicamente per via telematica; il rafforzamento della Banca dati politiche attive e passive; l'abolizione dell'autorizzazione al lavoro all'estero. Quanto agli interventi di razionalizzazione e semplificazione in materia di salute e sicurezza sul lavoro e di assicurazione obbligatoria contro gli infortuni sul lavoro e le malattie professionali vanno ricordate la messa a disposizione al datore di lavoro da parte dell'Inail dei mezzi tecnici e specialistici per la diminuzione dei livelli di rischio e la previsione dello svolgimento diretto da parte del datore di lavoro dei compiti di primo soccorso e di prevenzione degli incendi e di evacuazione. Un ultimo gruppo è costituito dalla revisione delle sanzioni in materia di lavoro e legislazione sociale e tra l'altro si procede alla modifica della cosiddetta maxisanzione per il lavoro "nero", introducendo gli importi sanzionatori "per fasce" e non legati alla singola giornata di lavoro irregolare e la procedura di diffida, e si apporta una correzione anche al provvedimento di sospensione dell'attività imprenditoriale, favorendo una immediata eliminazione degli effetti del comportamento illecito e valorizzando le modalità di natura premiale.*

*Riguardo alla disposizione in materia di rapporto di lavoro, la misura più conosciuta per le polemiche che l'hanno accompagnata riguarda la revisione della disciplina dei controlli a distanza del lavoratore. Finora questi ultimi erano completamente vietati dallo Statuto dei lavoratori e anche adesso viene proibito di spiare i dipendenti mediante telecamere o altri strumenti che possono violare la privacy del lavoratore. Le telecamere potranno esser installate solo per il controllo dei mezzi di produzione, ma sarà necessario il consenso dei sindacati e il permesso del Ministero del lavoro. L'imprenditore potrà controllare l'uso degli strumenti messi a disposizione dei lavoratori quali tablet, telefonini e personal computer e in questo caso non si richiede un accordo preventivo con i sindacati. Rimane obbligatorio informare prima e in maniera completa i lavoratori sulle modalità d'uso degli strumenti e garantire che i controlli avvengano sempre nel rispetto della privacy. Se si osservano queste due condizioni, le informazioni che l'impresa raccoglie potranno servire anche a scopi*



disciplinari, incluso il licenziamento. Un'altra misura che merita di essere ricordata consiste nella possibilità per i lavoratori di cedere a titolo gratuito ai loro colleghi i riposi e le ferie allo scopo di assistere i figli minori. Infine, le dimissioni andranno date solo con modalità telematiche e si dovranno utilizzare specifici formulari, messi a disposizione nel sito del Ministero del lavoro. Nessuna altra forma di effettuazione delle dimissioni sarà più possibile per cui la pratica odiosa delle dimissioni in bianco, che finora ha riguardato soprattutto le lavoratrici, è destinata a scomparire.

Il quarto decreto contiene le "Disposizioni per il riordino della normativa in materia di ammortizzatori sociali in costanza di rapporto di lavoro" (D. Lgs. 14 settembre 2015, n. 148) che risultano finalizzate al conseguimento di tre obiettivi: l'inclusione di lavoratori e imprese, la semplificazione e le certezze per le imprese e la razionalizzazione delle integrazioni salariali.

Incominciamo con il primo, cioè l'inclusione. Per chi perde il lavoro il decreto introduce un nuovo assegno universale di disoccupazione, la NASpi, che avrà una durata di due anni, al termine dei quali è prevista la possibilità di una proroga del supporto. La nuova assicurazione sociale si riferisce a tutti i lavoratori dipendenti che hanno perso il lavoro e che possono contare su almeno 13 settimane di contribuzioni negli ultimi 4 anni di lavoro e su almeno 18 giornate effettive di lavoro negli ultimi 12 mesi. L'indennità viene calcolata in relazione alla retribuzione e non può superare i 1.300 euro; passati i primi 4 mesi, la NASpi viene diminuita del 3% al mese e la durata consiste in un numero di settimane pari alla metà di quelle contributive degli ultimi 4 anni di lavoro. Il decreto porta a regime e rende strutturali (cioè finanzia per sempre) altre strategie rilevanti di politica sociale quali: i provvedimenti per la conciliazione dei tempi di cura, di vita e di lavoro tra cui l'ampliamento della sfera di applicazione del congedo parentale; l'introduzione dell'assegno di disoccupazione (ASDI) che mette a disposizione un reddito sino a sei mesi ai beneficiari con figli minori o ultracinquantacinquenni che esauriscono il sussidio senza aver reperito un'occupazione; il fondo per le politiche attive del lavoro. Inoltre, la normativa allarga il campo di applicazione delle integrazioni salariali in caso di riduzione o sospensione dell'orario di lavoro a 1.400.000 lavoratori e a 150.000 datori di lavoro, esclusi in passato da queste tutele: tale risultato si raggiungerà estendendo la cassa integrazione agli apprendisti e includendo nei fondi di solidarietà tutti i datori di lavoro con più di 5 dipendenti, mentre il limite in precedenza era di 15.

Le misure corrispondenti agli obiettivi di realizzare semplificazioni e di assicurare certezze alle imprese riguardano principalmente la cassa integrazione. Un unico testo normativo di 47 articoli sostituisce 15 leggi e un insieme di norme stratificate negli ultimi 70 anni. Gli ammortizzatori sociali sono estesi alle piccole imprese oltre i 5 dipendenti e cioè a un milione e mezzo quasi di lavoratori che nel passato non erano compresi.



*Altre disposizioni sono dirette alla razionalizzazione delle integrazioni salariali. Tra l'altro, viene ridotta la durata della cassa integrazione guadagni, sia di quella ordinaria che di quella straordinaria, a 24 mesi in un quinquennio mobile, ma il limite massimo può arrivare a 36 mesi con il ricorso ai contratti di solidarietà. Inoltre, è introdotto uno sconto del 10% sul contributo ordinario per tutte le imprese, mentre quelle che si servono maggiormente della cassa integrazione dovranno pagare di più ed è previsto un contributo addizionale del 9% della retribuzione per chi le utilizza per un anno, del 12% fino a due anni e del 15% per 3. Il decreto razionalizza la disciplina delle causali di concessione dell'intervento straordinario di integrazione salariale a tre: riorganizzazione aziendale, crisi aziendale e contratti di solidarietà. Infine, vengono previsti meccanismi di attivazione dei beneficiari di integrazione e di condizionalità delle prestazioni, consistenti principalmente nella convocazione da parte dei Centri per l'impiego in vista della conclusione di un Patto di servizio personalizzato.*

## 2.2. Una valutazione complessiva

*Come ricordavamo nel precedente editoriale sul Jobs Act, nell'UE si sta affermando un nuovo modello di Stato sociale che si ispira ai paradigmi dell'investimento sociale e del welfare attivo: pertanto, la nostra valutazione complessiva si baserà sostanzialmente su un confronto tra questo paradigma e le politiche del governo Renzi e lo faremo in maniera più particolareggiata che nel primo numero di Rassegna CNOS di quest'anno.*

*Incominciamo dalle idee di base che fanno dell'investimento sociale come una terza via tra lo Stato assistenziale (o «keynesismo») e neo-liberalismo: infatti, come il primo modello, cerca di unire tra loro coesione sociale e crescita economica, ma diversamente da esso persegue tale obiettivo principalmente mediante politiche di preparazione al lavoro piuttosto che di riparazione del danno, senza però escluderle; come il secondo, pone in essere interventi di attivazione, ma si differenzia da esso in quanto li integra sia con strategie che rafforzano il capitale umano, lo conservano nel tempo e ne potenziano l'utilizzazione efficace sia con politiche di sicurezza attiva<sup>13</sup>. Il principio del welfare attivo che caratterizza il paradigma in questione non intende limitarsi a un'assistenza di carattere esclusivamente passivo, orientata a difendere le persone da condizioni disagiate in una prospettiva di riparazione del danno subito (disoccupazione, malattia, invalidità e vecchiaia) come nella prima delle vie menzionate sopra, ma mira a predisporre interventi di natura abilitante che puntano anzitutto a potenziare le capacità di decisione, di azione e*

<sup>13</sup> G. MALIZIA - C. NANNI, *Welfare e Educazione. Le politiche del governo Renzi: la Buona Scuola, il Jobs Act*, in "Orientamenti Pedagogici", 62 (2015), n. 4 (in corso di pubblicazione).

*di partecipazione dei cittadini e di auto-protezione e responsabilizzazione riguardo alla gamma delle situazioni problematiche in cui si trovano coinvolti. L'obiettivo è quello di realizzare la flexicurity, vale a dire assicurare un raccordo tra l'esigenza di flessibilità del mercato e il bisogno dei cittadini di protezione sociale.*

*Le politiche che corrispondono al paradigma dell'investimento sociale si articolano in tre tipologie.*

*La prima consiste nelle misure per la formazione del capitale umano e per la sua conservazione nel tempo. La misura che viene raccomandata per prima è costituita dalla promozione della educazione prescolastica. Le ragioni sono molteplici: l'infanzia è il periodo migliore della esistenza per acquisire le competenze intellettuali e sociali necessarie per apprendere durante tutta la vita, per combattere la trasmissione inter-generazionale delle disparità socio-economiche e culturali, e per garantire un maggiore rendimento economico. In questo ambito sono decisive anche le politiche dirette ad assicurare alti tassi di scolarizzazione, eguaglianza di accesso all'istruzione e livelli elevati di qualità dell'educazione, garantiti a tutti. Altrettanto determinanti sono le misure che rientrano nella strategia dell'educazione permanente. Tutti questi interventi sono pensati in un contesto di elevata autonomia organizzativa delle istituzioni scolastiche e formative.*

*La seconda area di intervento è rappresentata dalle politiche rivolte ad accrescere l'occupazione. In proposito assumono un carattere strategico tutte le misure che facilitano ai genitori la conciliazione tra i tempi del lavoro e quelli della famiglia, in modo da elevare i tassi di occupazione femminile (e di conseguenza accrescere l'offerta di lavoro, promuovere lo sviluppo economico e aumentare la sostenibilità finanziaria del sistema di protezione sociale) e di consentire alle famiglie di realizzare il loro progetto di genitorialità. Qui sono determinanti i servizi di cura dell'infanzia e i congedi parentali. Non bisogna neppure sottovalutare l'importanza dei servizi di assistenza agli anziani per sostenere il lavoro delle donne con età superiore ai 50 anni.*

*La terza tipologia riguarda l'impegno a ridurre i rischi della disoccupazione. In questo caso sono decisive le misure di «flexicurity», rivolte a garantire modalità differenziate di lavoro per tutta la vita, politiche di sicurezza attiva e l'impegno a sostenere non solo i lavoratori che operano regolarmente e stabilmente all'interno del mercato del lavoro, ma anche i marginali, gli esclusi e coloro che cercano di accedervi. Altrettanto determinanti sono gli interventi nel campo della formazione permanente degli adulti.*

*Se si tenta un confronto tra il paradigma dell'investimento sociale presentato sopra e le politiche del Governo Renzi riguardo al lavoro e al sistema di istruzione e di formazione (Jobs Act e Buona Scuola), si possono mettere in risalto aspetti in cui si nota una concordanza e punti in cui si registrano diversità. Tra i primi va segnalato il potenziamento del segmento 0-6 anni, il rafforzamento delle competenze*

*trasversali e generali, il miglioramento dell'alternanza scuola-mondo del lavoro, il consolidamento dell'autonomia, l'introduzione della flexicurity e l'attenzione accresciuta alla riconciliazione tra la vita familiare e il mondo del lavoro. Tra i secondi, suscita ancora qualche interrogativo una certa deriva di scuola-centricità e stato-centricità; un altro limite può essere visto nel modesto sviluppo in Italia delle strategie del life-long learning; in aggiunta, si nota una eccessiva fiducia nelle politiche attive del lavoro e nell'offerta di lavoro; mentre si tende a trascurare le misure di protezione sociale passiva e la necessità di sostenere la domanda di lavoro da parte delle imprese; da ultimo va evidenziata la debole attenzione alla Formazione Professionale.*

### **3. La valutazione degli apprendimenti e del sistema della IeFP**

*Gli Accordi inter-istituzionali che hanno accompagnato negli ultimi anni la sperimentazione dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) – di durata triennale e quadriennale – hanno permesso di realizzare una tipologia organizzativa e didattica dotata di standard formativi e di certificazione relativi alle competenze di base e alle competenze tecnico – professionali comuni e specifiche, organizzati per aree professionali, con titoli collocabili nei livelli 3 e 4 dell'EQF. In questa cornice, sicuramente positiva, restava tuttavia da affrontare in maniera più sistematica da un lato il problema della valutazione degli apprendimenti, dall'altro quella di sistema della IeFP.*

*La spinta per affrontare questo aspetto è stata data recentemente dalla necessità di implementazione del nuovo “Sistema Nazionale di Valutazione” (SNV) che, a seguito dell'approvazione dello specifico Regolamento (DPR 80 del 28 marzo 2013) prevedeva il coinvolgimento – a partire dall'anno 2015-2016 – dei percorsi di Istruzione e Formazione professionale (IeFP).*

*In particolare, nel comma 4 dell'art. 2 del Regolamento si afferma che le priorità strategiche e le modalità di valutazione del sistema di IeFP ai sensi dell'articolo 6 del previsto dal Capo III del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, sono definite dal Ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca, con apposite 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.*

*Il Regolamento delinea uno scenario piuttosto complesso in quanto la valutazione deve tener conto del Regolamento del Sistema Nazionale di Valutazione, dei “quadri di riferimento” e dei format adottati dall'INVALSI per le prove standardizzate nelle scuole (in italiano e matematica), ma anche delle peculiarità che sono*

proprie del sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). Per affrontare sul piano concreto questa problematica, la Sede Nazionale del CNOS-FAP, in accordo con il CIOFS/FP, ha promosso e sottoscritto agli inizi del 2015 un'Intesa con l'INVALSI per proporre e sperimentare un modello peculiare di valutazione degli apprendimenti basata (anche) su prove standardizzate e una proposta di valutazione di sistema della IeFP.

Per quanto riguarda la valutazione degli apprendimenti si è partiti dalla consapevolezza che questo tipo di prove (finora estranee all'ambito della IeFP) rappresentano solo uno degli strumenti per la valutazione dei "risultati di apprendimento" e cerca da un lato di riflettere criticamente sulle esperienze già condotte dall'INVALSI in alcune Regioni campione (che ha dato risultati non sempre soddisfacenti), dall'altro di prendere atto della grande varietà dei modelli e degli strumenti adottati nelle regioni italiane e/o in uso nei vari enti di formazione professionale.

Per la valutazione di sistema il gruppo di lavoro, appositamente costituito, ha provveduto ad elaborare uno specifico RAV per la IeFP, una proposta di Rapporto di Autovalutazione per i Centri di Formazione Professionale, che sarà oggetto di sperimentazione a partire dall'anno 2016.

#### **4. Sperimentazione del sistema duale nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale**

Il 24 settembre 2015 è stato sottoscritto, in sede di Conferenza Stato – Regioni, l'Accordo sul progetto sperimentale recante "Azioni di accompagnamento, sviluppo e rafforzamento del sistema duale nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale" proposto dal MLPS e successivamente perfezionato nel corso di diversi incontri tecnici e politici con le Regioni e Province autonome. Tale sperimentazione alla quale gli Enti di Formazione Professionale intendono candidarsi e che prenderà avvio nell'anno formativo 2015/2016, si situa in diretta continuità con le esperienze già maturate nei territori nel campo del raccordo tra scuola e lavoro e rappresenta sicuramente un vero e proprio "beta test" delle riforme avviate con il "Jobs Act" e la "Buona Scuola".

Va precisato che questa sperimentazione si colloca all'interno di un sistema di IeFP che ha mostrato, in questi anni, la capacità di produrre risultati positivi sia dal punto di vista qualitativo che quantitativo: "L'IeFP ha dimostrato sul campo un'alta capacità inclusiva – ha dichiarato il presidente ISFOL Pier Antonio VARESI il 23 settembre 2015, presentando il Rapporto – nel contrastare il fenomeno della dispersione formativa. Sempre più giovani, scarsamente motivati dalle metodologie scolastiche tradizionali, vedono in questi percorsi un'ottima occasione per

acquisire una qualifica e un diploma professionale spendibili nel mercato del lavoro". *La filiera si conferma quindi un canale molto attivo e al tempo stesso particolarmente efficace dal punto di vista dell'occupabilità dei giovani. "Sebbene in un contesto strutturale – ha dichiarato ancora VARESI – di crisi economico-occupazionale, il sistema IeFP riesce a professionalizzare gli allievi, anche grazie all'ampio ricorso a metodologie didattiche improntate alla pratica, al laboratorio, allo stage, aggiornando l'apprendimento nell'esperienza".*

*Gli Enti di Formazione Professionale si augurano che, grazie anche questa sperimentazione, si rafforzi anche in Italia un "sistema duale", articolato in una molteplicità di percorsi capaci di creare quella osmosi tra istruzione/formazione e lavoro, già attiva nella IeFP e fondamentale per tutto l'ordinamento scolastico per arginare e combattere attivamente la forte crisi occupazionale giovanile.*

*Tra gli obiettivi della sperimentazione si sottolineano quelli di contrastare più incisivamente la dispersione scolastica e formativa rafforzando la metodologia dell'apprendimento esperienziale, di ridurre la platea dei neet attraverso percorsi brevi di riqualificazione dei giovani in possesso di titoli deboli o senza titoli di studio, di attivare percorsi duali per almeno 60 mila allievi nel biennio, suddivisi in 20 mila in apprendistato duale e 40 mila in alternanza scuola-lavoro.*

*La sperimentazione è strutturata sulla base di due linee di sviluppo. Una prima linea verrà gestita da Italia Lavoro S.p.A. che provvederà, in accordo con il MLPS, le Regioni e Province autonome, alla predisposizione e pubblicazione di un avviso pubblico con il quale verranno selezionati i CFP, accreditati a livello regionale, che prenderanno parte alla sperimentazione. In una seconda fase verranno avviate le azioni di costituzione o rafforzamento di uffici di orientamento e placement all'interno dei CFP precedentemente selezionati. Una seconda linea prevede invece la strutturazione di percorsi di IeFP nei quali venga potenziato il raccordo tra formazione e lavoro attraverso l'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore, con contenuti di applicazione pratica non inferiori al 40% dell'orario ordinamentale per il secondo anno e al 50% per il terzo e quarto anno, l'alternanza scuola – lavoro, con periodi di applicazione pratica non inferiore a 400 ore annue, l'impresa formativa simulata, con periodi di applicazione pratica non inferiore a 400 ore annue, quale strumento propedeutico ai percorsi di alternanza scuola lavoro o di apprendistato, con particolare riferimento agli allievi quattordicenni.*

*La sperimentazione, va anche sottolineato, porta con sé una importante dotazione finanziaria. La Linea 1 sarà finanziata nell'ambito delle risorse dei Programmi operativi nazionali (PON), gestiti dal MLPS. La linea 2 della sperimentazione invece verrà finanziata con 27 milioni di euro per ciascuna delle annualità 2015 e 2016 stanziati dal D.lgs. 14 settembre 2015, n. 150 sul riordino della normativa in materia di servizi per il lavoro e di politiche attive e da 60 milioni di euro per ciascuno*

degli esercizi finanziari 2015 e 2016 a valere sulle risorse di cui all'art. 68, comma 4, della L. 144/99.

## 5. Conclusione

*Restano sullo sfondo, come dicevamo all'inizio di questo editoriale, altre riforme importanti: il disegno di legge costituzionale che contiene, tra l'altro, la revisione del titolo V della parte seconda della Costituzione, il trasferimento delle funzioni in materia di IeFP a seguito della riforma c.d. "Delrio", cioè la legge 7 aprile 2014 n. 56, che prevede un articolato procedimento di redistribuzione delle funzioni amministrative tra le Regioni, le Città metropolitane, le Province e i Comuni in fatto di IeFP, la Delega al Governo per la riforma del 3° settore, dell'impresa sociale e per la disciplina del Servizio civile universale, le Deleghe al Governo previste nella legge del 13 luglio 2015, n. 107, solo per citare le più rilevanti. Sono provvedimenti importanti che concorreranno a ridisegnare il sistema dell'Istruzione Tecnica e Professionale in Italia.*





# Intervista a Don Àngel Fernández Artime, Rettor Maggiore dei Salesiani<sup>1</sup>

*L'articolo riporta alcuni brani tratti dal volume: "Don Bosco oggi. Intervista a don Don Àngel Fernández Artime, Decimo Successore di don Bosco" che raccoglie una lunga intervista che il giornalista spagnolo Expósito Àngel ha rivolto a Don Àngel Fernández Artime.*

*The article reports some passages from the book: "Don Bosco oggi. Intervista a don Don Àngel Fernández Artime, Decimo Successore di don Bosco" that collects a long interview to the Spanish journalist Expósito Àngel addressed to Don Àngel Fernández Artime.*

Nell'anno 2015 i Salesiani festeggiano il bicentenario della nascita di don Bosco.

Dopo aver affrontato, nel triennio di preparazione alla festa, *la storia, la pedagogia e la spiritualità salesiana*, nel 2015 la Congregazione riflette sulla *missione di don Bosco con i giovani e per i giovani*.

La Redazione di Rassegna CNOS ha voluto sottolineare questo evento ospitando specifici contributi di responsabili Salesiani al più alto livello. Per questo, dopo gli interventi di don Stefano Martoglio, Consigliere regionale per la Regione Mediterranea, don Fabio Attard, Consigliere per la Pastorale Giovanile, la Redazione ha voluto concludere questo cammino chiedendo a don Àngel Fernández Artime, Rettore Maggiore dei Salesiani, di offrire, in questo numero, sue riflessioni e proposte sulle sfide della società contemporanea e le proposte dei Salesiani.

Don Àngel Fernández Artime è stato eletto Rettore Maggiore della Congregazione Salesiana e Decimo Successore di don Bosco il 25 marzo 2014.

Dopo la sua elezione la Editrice Vaticana ha pubblicato una lunga intervista che il giornalista spagnolo Expósito Àngel ha rivolto a Don Àngel Fernández Artime.

Con l'autorizzazione dell'autore, la Redazione riporta molte pagine del volume, scegliendo quei brani che esprimono la sua visione sulle principali sfide che i giovani devono affrontare nella società odierna quali la globalizzazione, l'emigrazione, la disoccupazione e sul contributo che i Salesiani possono offrire.

<sup>1</sup> L'articolo raccoglie alcuni brani tratti dal libro EXPÓSITO Á., *Don Bosco oggi. Don Àngel Fernández Artime, Decimo Successore di don Bosco*, Libreria Editrice Vaticana, 2015.

Mutuando un augurio di Don Àngel, vorremmo, insieme a lui, che “i lettori e le lettrici di queste pagine si sedessero comodamente di fronte a queste pennellate di storia, che sono una lettura simultanea di vari temi, leggendoli con lo sguardo dell’educatore di giovani, e portavoce in questo momento della realtà del carisma di don Bosco in tutto il mondo salesiano”.

## 1. Don Àngel Fernández Artime, Rettor Maggiore dei Salesiani

- Chi è don Àngel Fernández Artime, Rettor Maggiore dei Salesiani nel mondo?

*Chi risponde a questa domanda non è nessuno di speciale. Semplicemente un sacerdote salesiano, spagnolo, asturiano, che proviene da una modesta famiglia di pescatori e che, con quella parte di mistero inspiegabile che comporta ogni vocazione, ha sentito di poter essere felice dedicando la propria vita agli altri e soprattutto ai giovani. Così ho vissuto fino a oggi. E il mio servizio attuale è semplicemente questo, un servizio che voglio vivere con assoluta passione e generosità verso i bambini, le bambine, gli adolescenti e i giovani di tutto il mondo attraverso la nostra Congregazione e tutta la Famiglia salesiana.*

*Sono molto felice come salesiano. Ringrazio Dio perché sento che la mia vita è colma di significato, molto piena, e spero di avere la forza e la salute per dare il meglio di me stesso nel servizio agli altri. Sono semplicemente questo.*

- Che cosa significa per lei essere il decimo successo di don Bosco, attuale Rettor Maggiore dei Salesiani?

*È qualcosa che non ho mai sognato né immaginato. Si tratta di una grandissima responsabilità e un modo meraviglioso per vivere la mia vocazione salesiana. Lo vivo realmente come un dono del Signore e di don Bosco.*

*Dico mai “sognato né immaginato”, perché sono sicuro che tra i miei 15.000 fratelli salesiani, certamente, sarebbero di sicuro molti quelli con una speciale capacità di prestare questo servizio.*

- Don Àngel, perché lei?

*Fa parte del mistero della vita del credente il perché i miei fratelli salesiani abbiano creduto, in coscienza, di potermi scegliere per essere decimo successore di don Bosco. E dico mistero, come credente, perché tra di noi vi posso assicurare che un’elezione di questo tipo è lungi dall’essere manipolata o sottostare a interessi o lobby. Non c’è stato niente di tutto questo.*

*Allo stesso tempo parlo di grande responsabilità perché, insieme con il Consiglio Generale eletto dall'Assemblea Capitolare, abbiamo il dovere di accompagnare e governare la Congregazione salesiana, per essere assolutamente fedeli a don Bosco e a quello che ci ha lasciato in eredità.*

*Vi posso assicurare, infine, che è un bellissimo servizio, allo stesso tempo esigente, quello di visitare, conoscere e incoraggiare tutti i membri salesiani nel mondo. È meraviglioso, affascinante e motivo per intonare un profondo "grazie a Dio" per tutto quello che Egli fa attraverso la nostra povera mediazione.*

## **2. Globalizzazione, emigrazione e Congregazione Salesiana**

- Il colore della pelle della Famiglia salesiana e della Congregazione salesiana in particolare sta cambiando? Cambierà?

*Certamente sì e non solo nella Famiglia salesiana, ma in tutta la Chiesa. La maggioranza dei gruppi non è più formata da occidentali di pelle bianca. Indubbiamente questo presuppone una ricchezza dove si continuano a formare altri processi in modo che nella Chiesa universale lo sguardo, la riflessione, la teologia e la liturgia non siano solo di "gusto occidentale e romano".*

*Nel caso della Congregazione salesiana e della Famiglia salesiana nel mondo senza dubbio la crescita maggiore sta avvenendo in Africa, Asia e Oceania.*

- Abbiamo dimenticato di aiutare la Chiesa che ha più bisogno? (Nigeria, Iraq, Siria, ...)

*Posso dire di no. Come Chiesa non abbiamo dimenticato, anche se ci sono situazioni drammatiche. Di fatto, ci sono belle presenze e interventi umanitari tra i rifugiati, tra chi soffre la fame e l'esilio. Dalla nostra prospettiva salesiana, dal nostro punto di vista, posso dire che la nostra presenza in tutta l'Africa si riscontra senza dubbio tra i più bisognosi, e lì lavoriamo nel settore dell'istruzione e della formazione umana e cristiana, soprattutto tra i giovani. Si offrono case, ospitalità, cibo. È previsto che le proprie comunità ecclesiali (le chiese stesse) siano coinvolte per risolvere i loro problemi. Infatti, Papa Francesco sfida tutti noi, nella Chiesa e nel mondo, a prestare attenzione in primo luogo ai più poveri. Molti dei suoi gesti esprimono la sua solidarietà con i più bisognosi. E più volte il Papa denuncia la globalizzazione dell'indifferenza, contrapponendola a quella che dovrebbe essere la globalizzazione della solidarietà e della fraternità.*

- In quali paesi del mondo i salesiani svolgono la loro attività?

*I 15.000 salesiani sono presenti nei cinque continenti e in 133 paesi con attività propriamente educative ed evangelizzatrici, con i bambini di strada, nei processi di alfabetizzazione, nelle scuole, nei Centri di Formazione Professionale, nella cura per gli orfani e lottando contro tutte le forme di emarginazione.*

*Il nostro compito, quindi, come membri della Chiesa, ha molto a che fare con l'evangelizzazione e la promozione umana dei popoli, dando priorità ai giovani quale caratteristica essenziale del carisma salesiano. Naturalmente dal numero di nazioni si deduce che la presenza della Congregazione si verifica in tutti i cinque Continenti.*

- Se guardiamo la mappa del mondo, ci rendiamo conto che nella storia non ci sono state mai prima d'ora così tante guerre nello stesso tempo: perché?

*Si tratta di una realtà sconvolgente. Sembrerebbe che non camminiamo verso un mondo più umano. Continuo a credere che l'umanità includa un percorso di umanizzazione, ma esistono guerre che rendono evidente un denominatore comune: puro egoismo, fame di potere, di dominio, ...*

*In molti paesi, sia le guerre internazionali sia i conflitti civili sono una chiara espressione delle disuguaglianze che ci sono nel mondo, come il peccato strutturale.*

*In ogni caso si conferma che lo sviluppo di un paese nel suo "tessuto educativo" potrà evitare molte guerre in futuro.*

- Secondo lei la Jihad è un nuovo modello di guerra? Come combatterla?

*Siamo in grado di accostarci a un qualsiasi fenomeno in modo discorsivo o in modo emotivo o esistenziale. Quando ci avviciniamo alla Jihad in modo discorsivo possiamo desumere che ci troviamo di fronte a un fenomeno fondamentalista che opera una lettura distorta di una particolare fede religiosa o della restaurazione degli antichi regimi (siano califfati, unione di Stati, ecc.). Se ci avviciniamo alla Jihad in modo emotivo, sentiamo il dolore e l'orrore che questo fenomeno sta procurando a tanti popoli e comunità. È d'obbligo ricordare come la Jihad stia perseguendo crudelmente molti cristiani e altre comunità religiose. A me, come Rettor Maggiore, giungono non poche testimonianze di questo dolore che certamente mi colpiscono fortemente.*

*Il fondamentalismo, qualunque sia il suo colore, non è una lettura corretta dell'esistenza, ed è accompagnato da dolore, violenza, morte, desolazione, ... Il fondamentalismo è, in fondo, un nichilismo, uno tsunami ideologico che distrugge qualsiasi focolaio di vita e di speranza. E tutto il fondamentalismo non è solo una malattia esclusiva delle religioni, ma fiorisce anche in campo economico, scientifico, politico, ... La storia dell'umanità è testimone di tutto questo dolore.*

- Dunque, don Ángel, come combattere questo fenomeno?

*Parlo come educatore e pastore. L'educazione e la pastorale sono un impegno a favore dell'uomo e della donna, della vita e del dialogo, della giustizia e del rispetto per il creato ...*

*Possiamo combattere ogni forma di fondamentalismo scommettendo su una formazione critica e solida, aperta al dialogo e al rispetto, in grado di valutare altri credo, fissandosi in profondità nella propria fede.*

*Pertanto, con don Bosco non ci stanchiamo di educare. Sono proprio i giovani, uomini e donne, che si lasciano attrarre e s'impegnano maggiormente nella falsa oasi della Jihad. E questo perché sono vittime d'ingiustizia che troncano le loro vere speranze; vittime di inganni a cui sono indotti, tra le altre cose, da un uso improprio della ragione e sono profondamente feriti specialmente nella loro giovane natura dal male, dall'assenza di etica, dal peccato (quali che siano le categorie etiche e morali di ciascuno), aprendo un abisso tra loro e quelli che non sono "dei loro".*

*Don Bosco che non ha conosciuto la Jihad, sapeva molto del cuore dei giovani ... Per questo ha investito tutte le sue energie su una formazione che abbraccia tutti i giovani, che li renda forti e robusti, allegri nel tempo e nell'eternità. Credo che questo sia il miglior percorso per la pace: educare ed educare bene!*

- Una comunità fraterna è la stessa di una comunità senza conflitti?

*Non necessariamente. La fraternità ha come principio essenziale l'accettazione degli altri e la ricerca di consensi e accordi. Il conflitto è il risultato della diversità di sguardi. Quando il confronto con una realtà permette la differenza e il divario ma consente anche di giungere a degli accordi, allora la fraternità non soffre, ma tutto il contrario.*

- Se lei fosse un giovane del Camerun, dove è stato recentemente, o della Repubblica Centro Africana del Congo, avrebbe provato a saltare la recinzione di Ceuta e Melilla o raggiungere Lampedusa nel Mediterraneo una o mille volte?

*La domanda mi sembra molto opportuna anche se difficile, perché non è facile "mettersi nei panni di quei giovani".*

*In realtà ciò che è formulato nella domanda è una grande sfida. I giovani sono spesso ingannati da false promesse. Tutti cerchiamo migliori condizioni di vita, e in questo desiderio i giovani in Africa sono vulnerabili alle illusioni, come lo saremmo tutti noi. Il contesto di guerra, epidemie, o facile propaganda, venduto da molti paesi, fa che la decisione sia, molte volte, quella di sfidare la sorte e correre molti rischi. Forse io, come loro, tenterei di trovare una nuova opportunità nella mia vita, soprattutto se sentissi di non avere niente da perdere.*

*Però guardando il presente, posso dire che noi salesiani siamo lì, insieme ai gio-*

vani, per fare in modo che scoprano i loro valori e le potenzialità, per poter investire nei loro contesti e affiancarli lì, nei loro paesi. La soluzione non potrà mai essere Lampedusa o la costa dell'Algeria. A mio parere Lampedusa, per esempio, è un grido di squilibrio mondiale, è la disperazione del povero che urla e interpella la nostra indifferenza; è il segnale evidente che c'è ancora molto da fare per le persone, uomini e donne di tutti i luoghi del nostro mondo, affinché possano vivere con dignità e uguaglianza. Abbiamo ancora da lavorare perché il mondo sia un luogo di felicità per quanti lo vivono. Direte che è un'utopia! E queste realtà che denunciato, come Lampedusa o l'Algeria ... come possiamo chiamarle?

Aggiungo un'ultima cosa. Sono convinto che, anche nelle situazioni più drammatiche, si debba aspettare solidarietà e fraternità. La disgregante situazione dell'epidemia di Ebola è diventata più evidente nel 2014 in Africa Occidentale! La gente che non poteva o che non voleva fuggire, ha cominciato ad avere fiducia in se stessa e in Dio per scongiurare il terribile virus della paura che paralizza e uccide e a tentare "dal nulla" forme più audaci e intelligenti di solidarietà. "Sapendo che si può, volendo essere in grado", dice una canzone di Diego Torres.

- Don Ángel, lei è spagnolo, europeo. Quale dovrebbe essere il ruolo dell'Europa nel contesto mondiale del XXI secolo?

La chiesa in questi ultimi anni si pone domande sull'identità dell'Europa. Bisogna ricordare che Giovanni Paolo II invitava l'Europa a essere se stessa; Benedetto XVI fissò il suo sguardo sulle radici cristiane dell'Europa e Papa Francesco parla di un'Europa radicata nella verità. Oggi molti europei si pongono queste stesse domande: dov'è l'identità dell'Europa? Quali sono le sue radici? Per rispondere a queste domande è necessario ricordare che l'aiuto viene dal proporre prospettive per il futuro.

In un mondo sempre più globalizzato, caratterizzato dalla sfida del multipolarismo e della trasversalità, si presentano, a mio parere, alcune sfide per le società d'Europa: difendere i diritti umani, stabilire una cultura del dialogo, avere l'apertura mentale per saper accogliere con dignità le persone emigranti, dare risposta alla domanda di lavoro specialmente delle giovani generazioni, sviluppare una cultura di solidarietà e di carità reciproca, impegnarsi nella cura e nella custodia del creato (ecologia).

Possiamo chiederci qual è il contributo dei cristiani alla cultura europea del XXI secolo. La storia ci riporta alla memoria una fede che è riuscita a farsi cultura. I cristiani possono rispondere alle sfide dell'Europa, restando fermamente saldi nella fede. Questo sarà il nostro miglior contributo alla cultura europea e aiuterà gli uomini e le donne di questo continente a vivere con speranza.

- Consiglia ai giovani di andare fuori dai loro paesi? Perché?

*Il mondo globalizzato è caratterizzato, tra le altre cose, dal flusso di persone*



*da un luogo a un altro, da un paese all'altro, da una cultura all'altra... i mezzi di comunicazione, i social network, le serie televisive, l'onnipresenza della telefonia, riducono le distanze e avvicinano gli spazi.*

*Questo movimento è una realtà soprattutto tra i giovani. Essi sono abituati ai viaggi aerei, agli scambi culturali, alla conoscenza delle lingue, ai progetti di solidarietà in molte parti del mondo.*

*Devo fare una confessione personale. Una delle grazie che il Signore mi ha donato è poter sviluppare la mia vocazione salesiana in un paese che non era il mio. I superiori mi proposero di lavorare in Argentina a oltre 10.000 chilometri di distanza dalla mia terra spagnola. Devo ammettere che questa uscita ha costituito un arricchimento della mia persona e della mia vocazione. Considero questa esperienza come un momento fondamentale nella mia vita.*

*Uscire dal proprio spazio è importante, perché la persona che esce a conoscere e a cercare un'altra opportunità nella propria vita torna molto più ricca; e non mi riferisco all'aspetto finanziario. Allo stesso tempo, dover lasciare la propria patria, solo perché in essa non si trova lavoro, è sempre doloroso e spesso finisce in uno sradicamento. Certamente non sto esaltando la bontà di queste situazioni, perché non è così.*

### 3. Le sfide dei giovani

- Nei cortili delle scuole salesiane ci sono anche ragazzi e ragazze di altre religioni. Come si concilia l'opera di evangelizzazione con questa pluralità di fedi?

*Il cortile è uno dei pilastri del sistema educativo salesiano. Un cortile salesiano non è solo un luogo fisico ma è, soprattutto, uno spazio educativo caratterizzato dall'incontro, dall'ospitalità, dalla cordialità, dal dialogo, dalla presenza, dalla gioia, dalla festa... Le Costituzioni salesiane lo esprimono con chiarezza. "Don Bosco visse una tipica esperienza pastorale nel suo primo oratorio, che fu per i giovani casa che accoglie, parrocchia che evangelizza, scuola che avvia alla vita e cortile per incontrarsi da amici e vivere in allegria" (CC 40).*

*Oggi, nelle opere salesiane e nei loro cortili, ci sono giovani che non sono cattolici ma che professano altre confessioni cristiane, altre religioni o non ne professano alcuna. L'opera salesiana non è un mondo a parte dal mondo in cui viviamo. È vero che l'opera salesiana, per essere opera della Chiesa, è un'opera di evangelizzazione mediata nel nostro caso dall'educazione. E siamo convinti che la gioia del Vangelo sia per tutta l'umanità, senza escludere nessuno; ma, l'opportunità e la prudenza pastorale permetteranno di vedere, in ogni situazione concreta, come rendere viva la buona novella del Vangelo.*

*Papa Francesco parla della necessaria relazione tra il dialogo e l'annuncio. "La*

vera apertura implica il mantenersi fermi nelle proprie convinzioni più profonde, con un'identità chiara e gioiosa, ma aperti 'a comprendere quelle degli altri' e 'sapendo che il dialogo può arricchire ognuno'. L'evangelizzazione e il dialogo interreligioso, lungi dall'opporli tra loro, si sostengono e si alimentano reciprocamente" (*Evangelii gaudium*, 251). *Ciò che è chiaro è che la Chiesa non deve crescere per proselitismo ma per attrazione.*

- Il fondamento del nostro mondo nel XXI secolo è il rispetto per il multiculturalismo? Dobbiamo ridefinire l'ecumenismo?

*Certamente penso che il XXI secolo sia segnato dalla intercultura e dalla transcultura.*

*Abbiamo in questo secolo grandi opportunità perché le società radicate nella violenza e nei fondamentalismi possano evolvere nella giusta direzione. Anche se dobbiamo riconoscere che viviamo tempi attuali in cui sembra che la realtà neghi alla base le probabilità di incontro di culture e di religioni attraverso la diversità e il rispetto. Ma non possiamo permetterci di rinunciare a questa Utopia, che un giorno smetterà di essere tale per diventare realtà quotidiana.*

*Per quanto riguarda l'ecumenismo, non si tratta tanto di cambiare la sua definizione ma di proseguire avanzando in questo ecumenismo. Gli ultimi papi e proprio Papa Francesco hanno organizzato grandi e importanti progressi anche in questo senso.*

- Il lavoro dei salesiani, così come il Papa ha chiesto a tutti i cristiani, è diretto in particolar modo ai più svantaggiati o a tutti i giovani?

*I giovani per un salesiano non sono mai un problema. Sono e saranno sempre un'occasione. Nelle case salesiane tutti i giovani trovano un posto. Allo stesso tempo, la nostra priorità fin dall'inizio in Valdocco sono stati e sono i giovani più poveri, gli esclusi e gli abbandonati. Questo è il mio messaggio principale ogni volta che ho occasione di comunicarlo e vedo una grande disponibilità in tutta la Famiglia salesiana a rimanere fedeli al carisma di don Bosco.*

- Perché una scuola e non un'università nell'opera salesiana?

*Noi salesiani siamo tradizionalmente noti per il nostro lavoro negli oratori, nei laboratori o nella scuola, per non parlare di altri campi della nostra missione come la comunicazione, le missioni o il mondo universitario. Per diversi decenni, quest'ultimo tipo di presenza si è andato sviluppando e diversificando, pertanto oggi siamo presenti in 20 paesi con più di 70 istituzioni salesiane di istruzione superiore. Queste costituiscono oggi una rete globale e si caratterizzano per la loro attenzione alle esigenze dei contesti sociali in cui si trovano, per la qualità della formazione*

*offerta e per lo stile educativo salesiano, ispirato ai valori del sistema Preventivo di don Bosco. La presenza salesiana nel mondo universitario si estende anche attraverso un gran numero di residenze e di collegi universitari, così come attraverso l'azione di numerosi salesiani impegnati nell'insegnamento, nella ricerca, nella gestione o nell'animazione pastorale nelle università promosse dalla Chiesa e dallo Stato.*

*Se oggi siamo sempre più presenti nel mondo accademico è perché siamo convinti che l'educazione superiore sia un'esigenza per i giovani di oggi, un requisito essenziale per consentire loro di raggiungere il pieno sviluppo umano e la loro integrazione nella vita economica e sociale, ma anche perché è un periodo decisivo per la vita dei giovani, in cui compiono le scelte più importanti della loro vita.*

- È d'accordo con il seguente assioma "Per la prima volta, da molte generazioni, i giovani di oggi vivono peggio dei loro genitori"?

*Non credo che questa osservazione sia giusta. È necessario osservare e comprendere il mondo dei giovani di oggi. Sembra che chi lo dice non abbia una solida base per sostenere tale affermazione. Appare piuttosto come una "dichiarazione" dettata dalla paura dell'attuale situazione di crisi economica, dalla mancanza di opportunità di lavoro, soprattutto nell'attuale contesto di una parte dell'Europa.*

*Abbiamo una generazione di giovani che senza dubbio è la più qualificata nell'Europa degli ultimi decenni. Questi giovani e questa generazione portano in sé un intero potenziale e la capacità di essere molto oltre la crisi economica che si è creata. D'altra parte la loro vulnerabilità è dimostrata dai modelli economici.*

*Guardando avanti dal punto di vista educativo, penso che gli atteggiamenti che i giovani ci offrono con uno sguardo positivo ci aiutano a osservare e a scoprire come essi stiano cambiando, quello che preoccupa o li interessa e quali opportunità hanno nel mondo che li circonda. Comprensione educativa dei giovani significa saper vivere i loro sogni, le loro speranze e i progetti, le contraddizioni, significa relazionarsi con loro e accompagnarli in modo corretto.*

*Questa "comprensione salesiana" non è mai né tolleranza generale né ingenuità. Si tratta di un atto di realismo con cui si conosce come sono e come vivono, senza rinunciare a dare valore alla loro condotta. I loro universi simbolici spiegano e danno ragione dei loro comportamenti, dei loro giudizi, dei loro stati d'animo.*

- I giovani di oggi sono più razzisti, classisti e sessisti rispetto a quelli del passato? Perché?

*Credo di no. Studi sociologici ci dicono che i giovani di oggi non sono più razzisti, classisti e sessisti degli anni passati, anche se i focolai di questi atteggiamenti sono sempre riportati e in parte sostenuti da linee politiche che sfruttano l'insicurezza so-*

*ciale e la mancanza di posti di lavoro per favorire tendenze estremiste e radicali. Inoltre, non basta “prendere atto”, ma analizzare seriamente le misure da adottare per modificare queste tendenze. Molto spesso, la realtà vissuta da alcuni giovani con atteggiamenti violenti, razzisti, classisti e sessisti è per loro espressione di coraggio, quando in realtà, sono manifestazioni di situazioni di vita in cui questi giovani vivono o sono cresciuti in condizioni di rischio, o dove hanno vissuto minacce alla propria dignità, e dove, non di rado, riproducono poi ciò che essi stessi hanno subito.*

*L’inversione di tendenza avverrà, in parte, con la creazione di legami affettivi non-violenti, fornendo esperienze positive di sé e degli altri e contribuendo a costruire la fiducia. Constatiamo nel campo educativo come si educano di più le abilità che permettono di affrontare efficacemente questa realtà, per aiutare a risolvere i conflitti pacificamente. Nelle famiglie e nelle aule i ragazzi devono essere educati e incoraggiati in questi atteggiamenti necessari a cooperare, negoziare, scambiare, discutere ciò che è ingiusto, sviluppando negli anni dell’adolescenza la capacità di mettersi al posto dell’altro.*

- Il modello economico attuale pregiudica i giovani in modo particolare? Sono destinati al fallimento o alla frustrazione?

*L’attuale modello economico ha pregiudicato tutti, ma come lei ben mostra, specialmente i giovani. La ragione di questo è che si sono generate aspettative rispetto a un modello di vita che non tiene in conto le possibilità e i limiti della natura e dell’essere umano.*

*Le critiche contro il sistema economico, tuttavia, la maggior parte delle volte sono formulate come se si trattasse di una realtà estranea a noi stessi, dagli altri considerati gli unici responsabili di tutti i mali. Questa posizione non ci aiuta a prendere coscienza della nostra parte di responsabilità circa il problema e della nostra capacità di cambiamento.*

*Secondo la mia opinione, il modello economico è legato al nostro stile di vita, con le nostre aspettative di consumo, stile che a sua volta dipende dai parametri con cui definiamo, e ne andiamo alla ricerca, ciò che chiamiamo felicità. Come giustamente indicato da un noto sociologo (Zygmunt Bauman, L’arte della vita), per lungo tempo abbiamo considerato la correlazione tra la crescita economica e l’aumento della felicità come una delle verità più indiscutibili solo per concludere con la constatazione che il modello che abbiamo adottato per garantire la crescita economica è insostenibile e quindi lo è anche il paradigma della felicità che ci siamo posti.*

- E se non cambiamo questo rapporto?

*Se non cambiamo e non aiutiamo i giovani a cambiare questo paradigma e questo stile di vita, è chiaro che molti non riusciranno a realizzare l’obiettivo fis-*

sato, così da sentirsi falliti, mentre quei pochi che lo raggiungeranno saranno destinati a scoprire che ciò che hanno appena ottenuto è effimero, che non dà la felicità desiderata e che presto dovranno ricominciare la ricerca, con conseguente frustrazione.

- La schiavitù, lo sfruttamento minorile, i bambini della guerra ... Stiamo peggiorando circa le questioni giovanili globali?

*Questi fenomeni legati all'adolescenza e alla gioventù ci preoccupano enormemente. Purtroppo diventano visibili più che prima. Stiamo PEGGIORANDO? Posso solo dire che è insostenibile e umiliante pensare che attualmente ci siano 218 milioni di bambini e bambine lavoratori nel mondo, di età compresa tra i 5 e i 17 anni. Più della metà, circa 126 milioni, svolgono lavori pericolosi e circa 8 milioni e mezzo sono intrappolati nelle peggiori forme di lavoro illecito, degradante e pericoloso. In pieno XXI secolo ci sono molte forme di schiavitù: la tratta di minori, lo sfruttamento sessuale a fini economici, il lavoro minorile, i bambini soldato, matrimoni minorili forzati, la schiavitù domestica. E in tutto questo l'atteggiamento più pericoloso è l'indifferenza.*

*Come salesiani manteniamo una perseverante e tenace lotta contro questo flagello, attraverso l'istruzione e l'inserimento nel mondo del lavoro. Diamo una risposta a questa violazione dei diritti fondamentali in modo che nessuno resti escluso dalle possibilità di superarla; la nostra responsabilità è quella di prenderci cura di loro. Scrive Hans Jonas (1995) nella sua opera Il principio della responsabilità: "La responsabilità è la cura, riconosciuta come dovere, per un altro essere, facendo attenzione che, data la minaccia della sua vulnerabilità, diventi preoccupazione" (p. 357). Non c'è in esso alcuna illusione o idealismo ingenuo. Con l'educazione vogliamo contribuire alla nascita di un nuovo umanesimo cristiano, infine, trasformare il mondo, costruire persone integre e piene.*

- In cosa si riflette Lei, don Ángel? In quale specchio si guardava quando era giovane?

*Beh, non è facile definire se ho avuto dei modelli. Credo di essere il risultato di molti modelli, di molte mediazioni, di molti interventi e della mia responsabilità personale, naturalmente.*

*L'esempio sano e vissuto in famiglia e i valori da essa inculcatomi sono stati molto importanti. Inoltre, ha segnato la mia vita conoscere il mondo salesiano, mentre il mio processo personale di giovane cresciuto come credente mi ha portato a vedere e vivere la vita in una determinata maniera che, alla fine, conoscendo più da vicino don Bosco, mi ha fatto restare con lui", come ideale giovanile, maturato nel corso degli anni, nella sequela di Gesù Cristo.*

- A chi vorrebbe somigliare? Come vede il suo futuro?

*Come adulto, devo dire che mi piacerebbe raggiungere come persona lo stile di vita e d'azione del Signore Gesù, nella misura possibile, ed essere capace di vivere con maturità e integrità.*

*Come salesiano, mi piacerebbe paragonarmi il più possibile agli atteggiamenti vitali e ai principi che emanò don Bosco in favore dei giovani.*

*Per quanto possibile, lavoro su me stesso per continuare a crescere nella maturità umana, cristiana e religiosa, un obiettivo che non si raggiunge mai in modo definitivo.*

- Perché così tante persone, giovani e adulti, si sono sentite e si sentono attratte da don Bosco?

*In questa intervista abbiamo approfondito la situazione mondiale, la realtà nell'ambito giovanile e le sue possibilità, l'istruzione, con le chiavi del carisma salesiano, dalla figura di don Bosco e da quello che sta suscitando in questo momento della Chiesa Papa Francesco, quale primo credente e promotore della Fede dei suoi fratelli.*

*Parlando della figura di don Bosco, posso dire che, per l'ultima volta in queste pagine, ha quel magnetismo di cui abbiamo parlato e continuerà ad averlo nel tempo. La sua passione era di dare vita "fino all'ultimo respiro", come egli stesso aveva promesso ai suoi giovani.*

*E come il nostro mondo continua a esistere... così ci saranno sempre i giovani e poiché i giovani hanno un grande cuore, dovremo continuare ad aiutare il loro sviluppo.*

*Credo, quindi, che questa attrazione di cui lei mi parla abbia due attori principali: don Bosco, nella coerenza della sua vita come uomo di fede, sacerdote impegnato con i giovani, i suoi giovani. I giovani, che per un cuore salesiano sono così affascinanti da poter decidere, come nel caso di don Bosco, di seguire Gesù e dedicargli al cento per cento la propria vita.*

## 4. I Salesiani e la proposta educativa

- Che cos'è il Sistema Preventivo?

*Per rispondere in modo adeguato a questa domanda, dovremmo cominciare, naturalmente, ascoltando lo stesso don Bosco. Quasi trent'anni dopo la fondazione della sua prima scuola in Valdocco, don Bosco, sollecitato da collaboratori e ammiratori, decise di mettere "per iscritto alcuni pensieri" per il cosiddetto Sistema Preventivo "che viene applicato nelle nostre case".*



*Al principio non ebbe intenzione di esporre in modo organico ed esaustivo il suo pensiero. Lasciò intendere che l'avrebbe fatto quando fosse stato meno preoccupato per le sue opere.*

*Per questo si limitò, dal punto di vista pratico, a sottolineare le caratteristiche essenziali del Sistema Preventivo che, scrisse, "si basa interamente sulla ragione, sulla religione e sull'amorevolezza", in modo di escludere qualsiasi punizione violenta, cercando di tenere lontano persino le punizioni leggere". Vale a dire, che è un metodo pedagogico ma, molto più che questo, è uno stile di educazione e una proposta di vita e di infondere i valori.*

- In quale misura il Sistema Preventivo era in anticipo sul suo tempo come modello educativo?

*Nei primi paragrafi del classico fascicolo pedagogico – Il Sistema Preventivo nella educazione dei giovani ... 1877 – don Bosco si riferisce, in sostanza, ai "due sistemi tradizionali" per educare i giovani, "la Repressiva e la Preventiva".*

*Infatti, quando il fondatore dell'Opera Salesiana, "Congregazione di educatori", inizia – alla metà del XIX secolo – la sua missione tra i ragazzi poveri e abbandonati dei quartieri di Torino, dominava nell'ambito educativo europeo un sistema o un metodo esigente che comprendeva l'uso frequente di dure punizioni, incluso l'isolamento in "celle di correzione". Ma stavano guadagnando terreno anche le idee pedagogiche ispirate alla "dolcezza e bontà", come quelle diffuse da Dupanloup e altri educatori cristiani, che proponevano di prevenire la violazione delle norme e dei regolamenti scolastici: per evitare l'uso della disciplina repressiva. Don Bosco, al contrario di questi due sistemi, optò, per la sua concreta esperienza, per i vantaggi del Sistema Preventivo, convinto che il "Sistema Repressivo potesse impedire un disordine, ma difficilmente poteva rendere migliori i delinquenti".*

- Due secoli dopo ... è applicabile il Sistema Preventivo?

*Ancora e più che al suo tempo, perché non solo è un metodo educativo, ma è anche un sistema educativo che crede nel potenziale di ogni ragazzo o ragazza, che crede nel protagonismo dello studente, nei valori che il giovane possiede. Per questo siamo convinti del valore dei tre pilastri su cui si basa il Sistema Preventivo di don Bosco nella formazione: "ragione, religione e amorevolezza", che tradotto in un linguaggio attuale e colloquiale sarebbe come essere ragionevole nel rapporto con lo studente, e in cui si può sperimentare se si vuole: tutto questo con il senso trascendente della vita e dell'annuncio, in libertà, con la proposta della Fede e del Vangelo.*

- Purtroppo, la questione che le pongo, don Ángel, è pienamente attuale ... il Sistema Preventivo aiuta a combattere la corruzione sociale?

*Indubbiamente. Il Sistema Preventivo non solo è, come ho detto in precedenza, un metodo pedagogico ma molto di più. Si tratta di educare in modo integrale e, al suo interno, non si può escludere la formazione a una solida appartenenza alla cittadinanza e a un'adeguata integrazione sociale. Questo significa promuovere atteggiamenti e valori che hanno a che fare con la giustizia sociale, l'equità, l'integrità e l'onestà; il valore di chi crede di fornire un servizio pubblico, l'esercizio della politica come ricerca del bene comune. Quando si educano i cittadini con questi valori si educa alla "cosa pubblica".*

*Con una maggiore o migliore educazione in questa direzione, certamente cammineremmo verso una cittadinanza dove sarebbe impensabile la corruzione nelle nostre società quale ricerca esclusiva dell'interesse particolare alienando i beni di tutti.*

- Perché questo Sistema serve all'etica e ai valori?

*Basta ricordare a questo punto che, secondo don Bosco, per applicare il Sistema Preventivo il direttore e gli altri insegnanti del centro educativo "parlano come genitori amorevoli" servendo da guida in ogni occasione, dando consigli e correggendo gentilmente, che è la stessa cosa che dire: metter gli studenti nell'impossibilità di commettere errori".*

*Inoltre è nota e giustamente apprezzata la densa dichiarazione con cui don Bosco sintetizza e mette in evidenza gli obiettivi che si propone di raggiungere nel suo compito educativo: "formare onesti cittadini e buoni cristiani".*

- Si può classificare quello che è più importante per educare i giovani? La famiglia, la scuola, la strada ... oppure è tutto l'insieme?

*Non c'è dubbio che l'educazione sia una delle sfide del futuro delle nostre società. Concordano su questa analisi anche coloro che partono da molteplici visioni molto differenti. Quando trattiamo dell'importanza dell'istruzione, dal mio punto di vista, stiamo parlando dell'importanza dell'uomo e della donna in una determinata cultura. Per questo l'educazione, in ogni cultura, è in primo luogo un problema antropologico.*

*Dico questo e mi concentro sulla questione. Che cosa aiuta maggiormente a crescere come persona, in una determinata cultura, la famiglia, la scuola, la strada, l'intera società ...? Mi sembra che la risposta non sia semplice. Tutto si ripercuote sul tutto, ma alcuni casi sono più importanti di altri, perché toccano aspetti essenziali dell'esistenza umana. È vero che tanto la famiglia come la scuola, la strada o la società intera possono aiutare la crescita umana o possono ostacolarla, ma è*

anche vero che alcuni di questi casi che abbiamo indicato sono più determinanti di altri.

A questo proposito vorrei sottolineare il valore della famiglia che si sta convertendo, in questo inizio del XXI secolo, sul banco di prova dell'azione pastorale. Nell'Assemblea straordinaria del Sinodo sulla famiglia, in attesa della prossima Assemblea ordinaria, si è parlato dell'importanza della famiglia nell'educazione. "Una delle sfide fondamentali che oggi le famiglie devono affrontare è sicuramente quella educativa, sfida che l'attuale situazione culturale e la grande influenza che esercitano i media rendono più difficile e complessa. Dobbiamo prendere in debita considerazione le esigenze e le aspettative di alcune famiglie in grado di essere, nella loro vita quotidiana, luoghi di crescita, di trasmissione concreta e indispensabile di virtù che forgiavano l'esistenza" (Proposizione 60).

Termino dicendo che, se tutte le istanze esercitano una grande influenza, ho la convinzione o l'intuizione, non tanto a causa di una motivazione intellettuale documentata, che in definitiva, nelle varie situazioni della vita, tutto ciò che rimane, che sempre accoglie, che è sempre lì con le porte aperte è la famiglia. E per questi motivi io lodo essere il più importante modello nell'educazione.

Infine, vorrei ricordare che l'educazione è un lavoro di gruppo. Don Bosco è stato in grado di unire molte persone a favore della causa dell'educazione dei suoi giovani. È ben nota una conferenza che tenne a Parigi, dove parlò ai partecipanti sull'importanza dell'educazione. In quell'occasione disse: "Volete fare una cosa buona? Educate i giovani. Volete fare una cosa santa? Educate i giovani. Volete fare una cosa santissima? Educate i giovani. In effetti, questa è, tra le cose divine, la più divina".

- Don Bosco diede impulso, gli diede vita, ma creò tutto da solo?

Don Bosco non intraprese da solo quest'avventura educativa. Prima di decidere di dedicarsi ai "giovani poveri e abbandonati", come scelta di vita, stabilì stretti rapporti con le persone coinvolte in questo settore e collaborò con le istituzioni (Cafasso, la marchesa di Barolo, L. Pavoni ...).

Senza l'intenzione di sviluppare un sistema pedagogico organico e completo in termini teorici, coltivò amicizie con pedagoghi (G. A. Rayneri, G. Allievo, A. Franchi, A. Monfat), le cui opere egli stesso aveva consigliato ai suoi primi collaboratori.

In molte pagine degli scritti di don Bosco si trovano espressioni e termini usati con analoga frequenza in altri scritti del tempo ("prevenzione", "assistenza come presenza educativa", "amorevolezza e gentilezza", ambiente familiare, gioioso e amichevole ...).

Ma non si tratta di un indice schematico di formule generali e astratte. Sono, al contrario, principi e linee guida che don Bosco è riuscito a scegliere, raccogliere e, soprattutto, attuare con uno stile personale: in primo luogo negli incontri con giovani in difficoltà per le strade di Torino o nelle istituzioni aperte quali gli oratori

*festivi. Più tardi, in opere sempre più complete e complesse – scuole, ospizi, collegi, laboratori d'arte e mestieri – apprezzate dai suoi contemporanei, che hanno avuto uno sviluppo straordinario fino ai nostri giorni.*

- Che cosa significa il messaggio “la bruttezza del peccato e la bellezza della virtù” nel contesto suo Sistema Preventivo?

*Significa che il Sistema Preventivo di don Bosco punta, soprattutto, a promuovere gli aspetti positivi della vita, che è molto più che combattere gli aspetti negativi della stessa; significa che è meglio aiutare a vivere esperienze positive, utili, piacevoli per i giovani, piuttosto che voler evitare quelle negative. Don Bosco identificava la virtù con la bellezza, con la gioia, con il piacere (nell'ambito della coscienza), e identificava il male, il peccato, il vizio con la bruttezza, con ciò che è profondamente sgradevole. Per questo faceva “consistere la santità nell'essere sempre allegri (nel Signore)”.*

- Il maestro .... don Bosco segnò i confini tra insegnante e studente? Come si mantiene la distanza tra l'amore e la disciplina?

*Questo è un principio fondamentale. L'arte della formazione, sia nelle istituzioni educative, sia nelle famiglie, deve partire dall'asimmetria. La relazione tra i genitori e il figlio non può essere un rapporto e un vincolo di “colleghi”, vale a dire tra pari. E qui è la chiave. Come garantire l'asimmetria affinché il bambino percepisca l'educazione con guide e modelli per sentirsi rimproverato ma amato. Don Bosco era esigente con i suoi giovani e proponeva loro grandi obiettivi, grandi sfide, ma allo stesso tempo li faceva sentire molto amati quanto educati.*

- Il messaggio “Fai quello che vuoi, ma basta che non sia peccato” serve oggi?

*Certamente sì, nel senso di sant'Agostino d'Ippona: “Ama e fa' ciò che vuoi”, perché se ami non farai il male. Quindi, caro giovane, dirà don Bosco, tutto ti è lecito nella tua libertà (saltare, giocare, divertirti ...), tranne una cosa, ciò che è peccato, quello che è male per uno (per te, per gli altri, per Dio); con la visione teologica di don Bosco, come chi non compie il proprio dovere, perde tempo prezioso, non onora Dio, offende i compagni, coltiva relazioni pericolose... Questo è stato lo sguardo di don Bosco che trova la sua traduzione oggi, nella nostra antropologia e teologia, ma che in sostanza è di grande attualità.*

- Perché nella tradizione salesiana sono importanti i “Buonasera” o i “Buongiorno”?

*L'espressione “Buonanotte” ha la sua origine nei primi “Buonanotte” che Mamma Margherita dava ai ragazzi ospitati stabilmente in Valdocco. Prima di dormire si avvi-*

cinava loro, e raccomandava un buon pensiero come riassunto alla fine della giornata. Questo inizio diede origine ad un bell'elemento educativo della tradizione salesiana.

Come in tutti gli anni fece don Bosco nell'Oratorio, così oggi facciamo in tutte le case salesiane del mondo e posso dire che molte altre famiglie religiose hanno incorporato questa pratica nella loro azione educativa.

## 5. I Salesiani e la formazione al lavoro

- Il lavoro e in particolare i mestieri restano fondamentali nella formazione dei giovani?

*È così. La nostra esperienza educativa ci dimostra come i giovani preparati al lavoro con una formazione professionale o tecnica presentino un profilo molto speciale. Di solito sono giovani, ragazzi e ragazze vicini, semplici, con un grande senso pratico, con una capacità di empatia e motivazioni per il servizio. Si può dire, senza dubbio, che formarsi e prepararsi per il lavoro serve a strutturare correttamente la persona.*

- La grande materia incompiuta dei nostri sistemi educativi è la formazione professionale?

*Sono convinto che una formazione professionale, a prescindere da quale essa sia, costituisca un valore prezioso e spesso una soluzione molto adatta per il giovane e la giovane che non si sentono sufficientemente motivati per altri tipi di studio.*

*Eppure, temo che in molti sistemi educativi e in molte nazioni, ad esempio in Europa e ancor di più nell'America latina, eliminando la formazione professionale come priorità, succeda che si crei, alla lunga, una situazione problematica, per l'eccedenza di laureati e di contro la mancanza di tecnici e di persone in grado di svolgere questi lavori.*

*È certo che sono molti gli specialisti nell'educazione che segnalano questa carenza come uno dei punti deboli del tempo attuale in molti sistemi educativi.*

- Dove è più necessaria la formazione professionale: nel ricco Occidente o nel cosiddetto Terzo mondo?

*In tutti i paesi in via di sviluppo dove lavorano i salesiani, la formazione professionale, la formazione tecnica e l'abilitazione al lavoro sono le risposte che più trasformano la struttura sociale e che inoltre garantiscono un futuro dignitoso a tanti giovani. Pertanto, come risposta diretta alla domanda, credo che i paesi in via di sviluppo abbiano maggiore bisogno di formare tecnici e professionisti di quanto non ne abbia il più ricco Occidente, proprio per la realtà che vivono questi popoli.*

- Don Bosco fu panettiere, sarto, calzolaio... musicista. È vero che fu “cuoco prima che sacerdote”?

*Pur senza conoscere il proverbio spagnolo, don Bosco l'ha fatto suo per necessità in gioventù. È molto interessante sapere quali ragioni l'abbiamo portato per quel cammino. Don Bosco fu costretto a lavorare fin da molto giovane per poter entrare in seminario e pagare la sua formazione e il soggiorno. Sua madre e i suoi fratelli non potevano aiutarlo. Erano realmente molto poveri. Pertanto, la sua formazione come sacerdote sarebbe potuta rimanere più un sogno che diventare realtà.*

*Per questo dovette imparare e praticare i molti mestieri che riusciva a trovare e unire il lavoro allo studio. L'esperienza gli insegnò che per far uscire dalla marginalità i suoi ragazzi la cosa migliore era insegnare loro a lavorare. Così nacquero i primi laboratori artigianali in Valdocco.*

- Don Bosco è anche il patrono dei maghi e degli illusionisti... Come si spiega questo?

*Don Bosco ha imparato, molto giovane, i giochi e le tecniche dei saltimbanchi. A soli dieci anni, Giovannino Bosco intratteneva i suoi amici del villaggio con questi giochi, per poi insegnare loro il catechismo e invitarli a pregare. Osservando i saltimbanchi, i feriantes come si usava dire in Spagna, apprese le loro tecniche, i giochi di prestigio, per metterli al servizio del suo scopo: catechizzare i suoi coetanei.*

*Per questa grande capacità, più che per la motivazione che animava Giovannino Bosco, venne proclamato patrono degli illusionisti e dei maghi.*

- Quanto è importante l'attività fisica e lo sport per tutti e soprattutto per i giovani?

*Sì. Credo che sia importante e sano a tutte le età. Questa sensibilità nella società è cresciuta molto.*

*E certamente è anche uno strumento educativo di prima grandezza. Nelle opere salesiane è naturale che ci sia un grande spazio per praticare lo sport. La ragione fondamentale risiede non solo nell'armonia fisica, ma anche nei grandi valori che esso contiene, come l'auto-disciplina, l'apertura verso gli altri, lo spirito di squadra ... Oggi, quando tanto si parla di educazione ai valori, troviamo nello sport un'eccellente risorsa educativa e formativa per la gioventù.*

*Personalmente mi è sempre piaciuto lo sport. Ho praticato molto il basket, durante la mia giovinezza, e mi piace camminare in montagna o fare escursioni lungo le scogliere del mare, come nella mia terra asturiana, e anche il nuoto. Vedo con piacere un po' di calcio, soprattutto quanto è calcio di qualità, ma senza essere troppo tifoso; sono simpatizzante dello Sporting di Gijón perché è*



della mia terra e perché nella mia adolescenza più di una volta ho potuto vedere la squadra a Luanco. Per quanto riguarda il calcio italiano o la Liga spagnola, non ho grandi preferenze.

- Può essere un aneddoto o no, ma il Papa Francesco è un grande appassionato di calcio ...?

*No, non credo che sia un aneddoto. Lui stesso ha detto che è un buon tifoso del "San Lorenzo de Almagro" in Argentina e, anche se "ne traggono vantaggio", credo sia giusto ricordare che questo club, oggi nella serie A argentina e recentemente finalista al Mondiale, è nato nel cortile del collegio salesiano di Sant'Antonio, nel quartiere Almagro di Buenos Aires, sotto la direzione del salesiano Lorenzo Massa, suo fondatore. Da qui il nome della squadra, posta sotto la protezione del santo che è lo stesso fondatore del club.*

- Don Ángel, abbiamo parlato di mestieri, lavoro, valori e sport. Per tutto ci vuole talento. Potremmo dire che ogni giovane possiede un talento particolare?

*Naturalmente. Dal mio cuore salesiano dico che questa è la chiave di tutta la pedagogia educativa. Don Bosco e noi Famiglia salesiana crediamo fermamente che in ogni ragazzo o ragazza, in tutti i giovani ci siano semi di bene, capacità di bontà e molti talenti. La questione è come garantire che questi giovani diano il meglio di quello che portano dentro di sé. Questa è la grande sfida: credere veramente nei giovani.*

<b>PRESENZA SALESIANA NEL MONDO NEI SETTORI TECNICI E PROFESSIONALI</b> (dati statistici aggiornati al 2014)		
<b>Europa Ovest</b> Centri 199 Allievi 37.773	<b>Europa Nord</b> Centri 28 Allievi 3.768	<b>Italia – Medio Oriente</b> Centri 83 Allievi 26.661
<b>Interamerica</b> Centri 119 Allievi 33.945	<b>Africa – Madagascar</b> Centri 68 Allievi 20.541	<b>Brasile – Argentina, Uruguay, Cile e Paraguay</b> Centri 93 Allievi 24.922
<b>India, Myanmar, Sri Lanka</b> Centri 125 Allievi 26.813	<b>Asia Est Oceania</b> Centri 83 Allievi 25.784	<b>Totali</b> Centri 798 Allievi 200.207



# Verso una più diffusa e incisiva valorizzazione di un apprendimento basato sulla pratica, anche in un ambiente digitale

MICHELE PELLERÉY<sup>1</sup>

*Il contributo vuole insistere sull'importanza di una visione educativa e culturale che si apra più decisamente all'ambito produttivo e imprenditoriale. A questo fine esplora alcune delle iniziative che si stanno diffondendo sia all'estero, sia in Italia, e che evocano l'approccio ai processi di apprendimento elaborato da Seymour Papert e denominato "costruzionismo". Tale approccio, pur facendo riferimento al costruttivismo, soprattutto di natura piagetiana, se ne differenzia per la costante interazione tra soggetto e realtà, quasi una conversazione ininterrotta, nella quale possono entrare in gioco forme collaborative con altri, anche di interscambio linguistico, ma sempre centrate sulla realizzazione di un prodotto fisico o digitale.*

*The contribution deals with the importance of the educational vision and open cultural sphere productive and entrepreneurial. For that it analyzes some of the actions that are spreading both abroad and in Italy, and that evoke the approach to learning processes developed by Seymour Papert and called "constructionism".*

## Introduzione

Nell'attività educativa, sia scolastica, sia in quella più propriamente formativa professionalmente, è sempre più urgente promuovere una cultura tecnico-professionale che parta da un fare «efficace ed efficiente dell'uomo per risolvere problemi personali e sociali grazie a particolari strumenti che costituiscono un prolungamento artificiale delle sue mani (pinze, trapani, martelli, succhielli... pentole... badili... penne... pennelli e così via" per aprirsi a un "riflettere critico sulle tecniche adoperate per migliorarle, integrarle, combinarle, impiegarle a scopi diversi, fino a mettere in campo la competenza sintetica di "progettare" intellettualmente artefatti che, a loro volta, dopo essere stati costruiti, "fanno" quello che il progettista si era teoricamente proposto facessero».<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Professore emerito, già Ordinario di Didattica dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

<sup>2</sup> G. BERTAGNA, *Lavoro e formazione dei giovani*, Brescia, La Scuola, 2011, 106.

## 1. Alcuni spunti per un approfondimento

Nel documento “La buona scuola” del 3 settembre 2014 c’è un passo che merita di essere approfondito sulla base di quanto si sta sviluppando sia in Italia, sia, soprattutto, in altri Paesi, al fine di promuovere una vera competenza digitale.<sup>3</sup> «La scuola ha il dovere di stimolare i ragazzi a capire il digitale oltre la superficie. A non limitarsi ad essere “consumatori di digitale”. A non accontentarsi di utilizzare un sito, una app, un videogioco, ma a progettare uno. Perché programmare non serve solo agli informatici. Serve a tutti, e serve al nostro Paese per tornare a crescere, aiutando i nostri giovani a trovare lavoro e a crearlo per sé e per gli altri. Pensare in termini computazionali significa applicare la logica per capire, controllare, sviluppare contenuti e metodi per risolvere i problemi e cogliere le opportunità che la società già oggi ci offre».

A questo proposito vorrei citare una mia diretta esperienza. Nel luglio 2014 ho presieduto a Trento una sessione di esami finali di percorsi di Alta Formazione Professionale nel campo della Grafica e della Comunicazione mediale. Si tratta dell’equivalente trentino degli Istituti Tecnici Superiori, istituzioni terziarie di tipo non accademico. Tra le competenze che vengono promosse in questa istituzione ci sono quelle tecnologiche connesse con la comunicazione multimediale al servizio delle aziende. Ormai ogni azienda, anche piccola, ha bisogno di un proprio sito informatico non solo per farsi conoscere, ma anche per presentare in dettaglio i prodotti che essa è in grado di realizzare e la loro qualità. Ora si tratta di utilizzare a tale scopo sistemi di tecnologia digitale mobile (smartphone e tablet). Di conseguenza in questi ultimi anni i candidati si sono cimentati con la realizzazione di Applicazioni (le cosiddette App) dedicate alla comunicazione tra azienda e possibili clienti.

Attraverso una App adatta viene consentito non solo di consultare il catalogo dei prodotti che un’azienda, a esempio di arti grafiche, è in grado di realizzare, ma anche di interagire da parte del cliente con l’azienda stessa sia in sincrono, sia in asincrono, per discutere di un possibile prodotto da realizzare, considerando le sue caratteristiche e i relativi costi. In questo modo con un clic sull’icona della App il cliente è in diretta comunicazione con l’azienda e questa è in grado di presentare se stessa e la sua produzione in maniera sempre aggiornata. A parte altri vantaggi, questa possibilità favorisce anche un processo di fidelizzazione. Giovani competenti trovano lavoro sia come dipendenti, sia come piccoli imprenditori. Durante gli esami sopra ricordati due dei candidati, che avevano presentato la realizzazione di App di questo tipo facilmente integrabili nel contesto aziendale,

<sup>3</sup> M. PELLERÉY, *La competenza digitale: una competenza chiave per l’apprendimento permanente. Dieci anni di riflessioni critiche e propositive a livello europeo e italiano*, in «Rassegna CNOS», XXX(2014), 1, 41-58.

sono stati contattati da due diversi imprenditori per una possibile immediata assunzione.

Nel caso precedentemente citato si trattava di persone che avevano dietro di sé un curriculum formativo assai ricco e complesso. Ma da alcuni anni negli Stati Uniti presso il MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) è stato sviluppato, in collaborazione con Google, un progetto di laboratorio scolastico per studenti di scuola secondaria (12-18 anni), che seguono qualsiasi filiera formativa, al fine di metterli in grado di progettare e realizzare App per tablet o smartphone (della serie Android). Il progetto iniziato nel 2011 ha avuto un largo successo nel mondo di lingua inglese (Stati Uniti, Gran Bretagna) e nel contesto orientale (Hong Kong, Singapore) e ne è nato dal 2012 un servizio sistematico per aiutare docenti e studenti nell'attività laboratoriale. Chi è interessato a utilizzare il materiale, le guide del progetto e la relativa assistenza a titolo gratuito, può collegarsi al sito <http://appinventor.mit.edu>. È stata sviluppata anche una seconda versione di tale progetto (<http://ai2.appinventor.mit.edu>). L'ipotesi formativa che sta alla sua base è quella di favorire un'esperienza diretta dell'uso della tecnologia per la realizzazione di nuovi prodotti e non solo per consumare quelli già disponibili. Proprio per favorire un'iniziazione agevole e coinvolgente al mondo della programmazione, il progetto non richiede nessuna esperienza previa di programmazione informatica al fine di realizzare le proprie applicazioni per strumenti informatici mobili. Nel sito vengono anche descritti sommariamente numerosi casi di scuole che hanno adottato tale risorsa e i risultati ottenuti.

Ha trovato una certa attenzione giornalistica l'esperienza sviluppata in Italia verso la fine del 2014, e denominata *Programma il futuro*, destinata a studenti del primo ciclo di istruzione al fine di iniziarli alla programmazione informatica (*coding*). Il Ministero della Pubblica Istruzione in collaborazione con il CINI (Consorzio Interuniversitario Nazionale per l'Informatica), aveva avviato questa iniziativa con l'obiettivo di fornire alle scuole una serie di strumenti semplici, divertenti e facilmente accessibili per formare gli studenti ai concetti di base dell'informatica. Partendo da un'esperienza di successo avviata negli USA, che ha visto nel 2013 la partecipazione di circa 40 milioni di studenti e insegnanti di tutto il mondo, anche in Italia si voluto sperimentare l'introduzione nelle scuole di concetti di base dell'informatica attraverso la programmazione, usando strumenti di facile utilizzo e che non richiedono un'abilità avanzata nell'uso del computer. Così nella settimana dall'8 al 14 dicembre è stata realizzata da parte di molte scuole *L'ora di codice*. È interessante leggere alcune relazioni di insegnanti sparsi per l'Italia sui risultati di tali iniziative.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Una raccolta era stata messa a disposizione sul sito Nova del Sole24ore: <http://nova.ilsole24ore.com/esperienze/la-mia-scuola-sogna-il-suo-futuro#sthash.9reUh8wt.dpuf>

Tutto ciò è in linea con quanto prospettato da Seymour Papert in un'intervista del 1997. "Non è importante fare un videogioco, ma per i bambini il videogioco fa parte della cultura in cui vivono, loro pensano che sia importante, ed è importante per le loro vite. Dunque, il primo cambiamento che arriva quando un bambino può fare un proprio videogioco è che i bambini passano dall'essere consumatori ed essere produttori. Questo è un primo cambiamento nell'approccio e nella mentalità. L'errore della televisione, dei media, persino della scuola, sta nell'offrire la conoscenza ai bambini; in questa prospettiva i bambini consumano, non producono. Il bambino, viceversa, può, ora, realmente realizzare un videogioco, uno veramente bello; e questo è un cambiamento già di per sé un cambiamento importante. Ma facendo questo videogioco, parti realmente importanti della conoscenza entrano nel gioco, e così il bambino è molto motivato ad apprendere bene. Che cosa? Prima di tutto la programmazione: il bambino apprende a programmare il computer per fare il gioco. Abbiamo dei bambini di nove, dieci anni che imparano a programmare ad un livello che normalmente non ci si aspetta neanche da studenti di scuole medie o addirittura da studenti universitari".<sup>5</sup> E cita la possibilità anche di altri possibili apprendimento nel campo della matematica e della fisica.

Oggi la prospettiva di valorizzazione dei videogiochi, e in generale dei giochi digitali per apprendere contenuti impegnativi, è sempre più approfondita. Il rapporto Horizon Europe 2014 Schools Edition<sup>6</sup>, realizzato in collaborazione con la Direzione generale della Commissione Europea per l'Educazione e la Cultura e altri organismi legati all'Unione Europea, cita come sviluppi prossimi dell'integrazione delle tecnologie mobili nell'insegnamento proprio i cosiddetti "giochi informatici seri". I "computer games", infatti, vengono riletti nella loro potenzialità formativa in quanto avvio allo sviluppo delle conoscenze e abilità proprie della computer science: essi, infatti, possono richiedere ai giocatori di "usare abilità di programmazione per affrontare le sfide del mondi virtuali" e, in quanto tali, si ritiene che la loro presenza si svilupperà notevolmente nei prossimi anni. Più in generale, i laboratori virtuali saranno destinati a diventare più comuni. Essi diventeranno luoghi nei quali gli studenti potranno fare pratica tecnica e sviluppare competenze operative in un ambiente sicuro prima di usare veri e propri strumenti produttivi. Si potranno avere laboratori remoti, utilizzabili in collegamento internet attraverso una interfaccia virtuale, al fine di aiutare le scuole che mancano di adeguate attrezzature per realizzare esperimenti e attività laboratoriale.

<sup>5</sup> <http://www.mediamente.rai.it/biblioteca/biblio.asp?id=260&tab=int#link002>. Intervista raccolta il 7 marzo 1997. Sito consultato il 13 luglio 2015.

<sup>6</sup> [https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/2014-nmc-horizon-report-eu-en\\_online.pdf](https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/2014-nmc-horizon-report-eu-en_online.pdf)



## 2. Una rinascita dell'approccio costruzionista sollecitato dal movimento che enfatizza la produzione di artefatti, soprattutto digitali: il Maker Movement

Le iniziative sopra evocate possono essere inquadrate in quello che negli Stati Uniti è stato denominato il *Maker Movement in Education*.<sup>7</sup> Con lo sviluppo sempre più veloce della possibilità di utilizzare forme di tecnologia digitale agevoli da valorizzare, si è manifestata una nuova attenzione per un approccio educativo che si appoggia sulla possibilità di progettare e realizzare artefatti cognitivi e fisici in generale, e oggi anche artefatti digitali. Viene così ripreso e reso ancor più incisivo l'approccio elaborato a suo tempo da Seymour Papert e da lui denominato *costruzionismo*. In effetti il movimento esprimeva l'interesse nel costruire e condividere invenzioni personali e artefatti creativi, ridefinendo lo studente come produttore più che consumatore. "Gli appassionati lavorano nelle scuole, nei musei, nelle biblioteche, nei centri educativi, nelle proprie case e, particolarmente, in quelli che oggi vengono denominati *makerspaces* (spazi di produzione). Viene affermato che il processo di immaginare, creare, rifinire e condividere un artefatto offre una forma unica di apprendimento collaborativo e autodiretto sia per giovani, sia per adulti".<sup>8</sup>

Anche in Italia il movimento *Maker* ha avuto un notevole sviluppo in questi ultimi anni. Gli aderenti tendono a definirsi artigiani digitali. In realtà spesso sembra emergere uno sviluppo della tendenza al bricolage, al fai da te. Tuttavia l'ambito di lavoro, quello digitale, sollecita lo sviluppo di non poche conoscenze a abilità informatiche e, in generale, di tipo ingegneristico. D'altra parte, in vari Istituti Tecnici e Professionali italiani, nonché in alcuni Centri di Formazione Professionale, sotto la guida di valenti docenti e anche di esperti italiani e stranieri, sono stati sviluppati progetti impegnativi di natura robotica, di produzione di start-up, e di altre significative applicazioni dell'informatica. Nel 2012 si è svolta a Roma la prima Fiera dedicata alla presentazione dei prodotti realizzati nei molteplici FabLab italiani, laboratori di fabbricazione digitale. Negli anni seguenti si sono svolte analoghe manifestazioni fino a quella del 2015 alla quale hanno partecipato più di 65.000 appassionati.

Un FabLab è un laboratorio al quale possono partecipare giovani e adulti, attrezzato con macchine utili per la produzione di artefatti, soprattutto digitali.

<sup>7</sup> La rivista *Harvard Educational Review* ha dedicato un simposio al Movimento con interessanti articoli di approfondimento (cfr. *Harvard Educational Review*, 84, 4, Winter 2014)

<sup>8</sup> Presentazione del Simposio "The Maker Movement in Education: Designing, Creating, and Learning Across Contexts", *Harvard Educational Review*, 84, 4, Winter 2014, 492.

Alla sua realizzazione e funzionamento possono contribuire sia individui, sia imprese, mettendo a disposizione attrezzature e competenze differenziate. In esso possono così essere coinvolte persone e attivati processi in grado di trasformare idee in prototipi e prodotti. L'idea della costituzione di un FabLab è nata nel 2001 al MIT dove Neil Gershenfeld riuscì a ottenere un finanziamento per aprire un centro specializzato in questa direzione. Il laboratorio nasceva dall'idea di Gershenfeld di sviluppare un luogo nel quale gli oggetti fisici nascessero sulla base delle loro rappresentazioni digitali grazie a macchine in grado di trasformare la materia. Un buon FabLab è un luogo di incontro tra persone con formazioni eterogenee, che risultano complementari per concepire progetti innovativi: artigiani tradizionali, esperti di elettronica, grafici, informatici.

Da questi semplici accenni si possono cogliere alcune indicazioni per far rivivere in ambienti integrati digitalmente la tradizione della bottega artigiana, rivisitata secondo la prospettiva di una comunità di pratica quale è stata esplorata da Etienne Wenger. Tale prospettiva integra diverse indicazioni provenienti dalla ricerca, valorizzando l'apprendistato e l'apprendimento da modelli. Il ruolo formativo di una comunità di pratica diventa significativo, se si prende in considerazione la moltitudine delle relazioni tra persone che già possiedono competenze avanzate e persone principianti, o che devono acquisire competenze nuove. Grazie alle possibilità di osservare persone più esperte, di lavorare insieme, di confrontarsi con gli altri, si crea un naturale sistema di apprendimento vicendevole e la possibilità di confrontarsi e sostenersi con pratiche e modelli che sono stati verificati come effettivi.

Scrivendo della comunità di pratica E. Wenger afferma: "La prima caratteristica della pratica come fonte di coerenza di una comunità è l'impegno reciproco dei partecipanti. La pratica non esiste in astratto. Esiste perché le persone sono impegnate in azioni di cui negoziano reciprocamente il significato. In questo senso, la pratica non risiede nei libri o negli strumenti, anche se può coinvolgere tutti i tipi di oggetti. [...] La pratica risiede in una comunità di persone e nelle relazioni di impegno reciproco attraverso le quali esse fanno tutto ciò che fanno. L'appartenenza a una comunità di pratica è dunque un patto di impegno reciproco. È ciò che definisce la comunità"<sup>9</sup>. In tale ambiente è possibile acquisire competenze collegate con il mondo attuale del lavoro e per potervi rimanere in maniera attiva e partecipativa. È pure possibile l'acquisizione delle competenze e conoscenze che da Polanyi sono state definite tacite e che non si possono tra-

<sup>9</sup> E. WENGER, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina, 2006, p. 88. Vedi anche: E. WENGER, R. McDERMOTT e W.M. SNYDER, *Coltivare comunità di pratica*, Milano, Guerini, 2007.

smettere agli altri né possono essere acquisite se non attraverso personali interazioni con quelli che le possiedono.

Le sollecitazioni che provengono dall'approccio di Wenger e collaboratori mettono in luce anche un pericolo che può essere presente in forme di apprendistato che si limitano a un rapporto duale apprendista–maestro che si prolunga nel tempo. Se è vero che una competenza si sviluppa con l'esercizio sviluppato in un contesto di pratica lavorativa, è anche vero che essa implica quella che è stata definita da Yriö Engeström la poli-contestualità, cioè il saper andare oltre il contesto specifico e la tipologia particolare di pratiche nei quali l'esercizio pratico è stato realizzato<sup>10</sup>. È questo il problema della trasferibilità delle abilità e delle competenze da un contesto all'altro. Problema che diventa ancora più importante quando si tratta di vere e proprie transizioni da ambiente formativo a ambiente di lavoro, da un ambiente di lavoro a un altro, da un livello e ruolo professionale a uno superiore, ecc. Qui la competenza chiave è data dalla capacità di gestire se stessi in tali passaggi e implica chiari obiettivi formativi centrati su quelle che oggi si definiscono come sviluppo di competenze strategiche che costituiscono la struttura fondamentale di una persona in grado di dirigere se stessa nella vita, nello studio e nel lavoro<sup>11</sup>.

### 3. Il costruzionismo di Papert e le sue evoluzioni

Il *costruzionismo* fu elaborato da Seymour Papert negli anni Settanta e reso pubblico nel 1980 con il suo celebre volume *Mindstorms*.<sup>12</sup> Nel corso degli anni seguenti tale teoria è stata ulteriormente sviluppata facendo riferimento ad altri due movimenti pedagogici, quello dell'apprendimento situato e quello dell'apprendimento in contesti autentici.<sup>13</sup>

Papert tra la fine degli anni Cinquanta e l'inizio di quelli Sessanta del secolo passato aveva lavorato con Jean Piaget a Ginevra e certamente è stato influenzato dalle sue idee circa la natura costruttivista dell'apprendimento del bambino.

<sup>10</sup> Y. ENGESTRÖM, R. ENGESTRÖM, M. KÄRKKÄINEN, Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities, *Learning and Instruction*, 1995, 5, 319-336.

<sup>11</sup> Un approfondimento del concetto di competenze strategiche nel gestire se stessi nello studio e nel lavoro si trova, accompagnato da strumenti di autovalutazione, nel sito [www.competenze-strategiche.it](http://www.competenze-strategiche.it).

<sup>12</sup> S. PAPER, *Mindstorms. Bambini computer e creatività*, Milano, Emme ed., 1984 (originale 1980).

<sup>13</sup> I. HAREL, S. PAPER (Eds.), *Constructionism*, Norwood, Ablex, 1991. Vedi anche: S. PAPER, *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer*, New York, Basic Books, 1993 (*I bambini e il computer*, Milano, Rizzoli, 1994).

Tuttavia Papert ha messo in luce una sua differente prospettiva. Più che sul costruire una propria struttura cognitiva, o un proprio modello rappresentativo della realtà, attraverso l'interazione con l'ambiente, egli insiste sullo sviluppo delle proprie conoscenze e delle proprie abilità, sulla base dell'attività costruttiva di artefatti di natura cognitiva e fisica "sia che si tratti di un castello di sabbia sulla spiaggia, sia di una teoria circa l'universo"<sup>14</sup>. Più che tendere a sviluppare progressivamente la capacità di manipolare sistemi simbolici, come descritto da Piaget, Papert insiste sul coinvolgimento pieno con quanto si va facendo, rimanendo legati al contesto nel quale si opera (di qui l'insistenza sulla natura situata dell'apprendimento). Papert si domanda, poi, come fanno i bambini a imparare tante cose senza un insegnamento esplicito e dice: «la risposta è ovvia. Ciò avviene perché l'apprendimento è legato all'azione e riceve i suo feedback non dal sì-no dell'autorità degli adulti, ma dalla resistenza e dalla guida della realtà. Alcune azioni tentate non producono i risultati attesi. Altre producono risultati sorprendenti. Il bambino giunge ad apprendere che non basta volere un risultato perché esso arrivi. Occorre agire in una forma "appropriata", e "appropriata" significa basata sulla comprensione».<sup>15</sup>

Quello che evoca Papert è il cosiddetto feedback intrinseco o interno, presente come risposta alle nostre azioni, ai nostri interventi, alle nostre prestazioni, interpretato in riferimento agli obiettivi che ci siamo posti, e ciò sia in contesti di interazione con le cose che costruiamo, sia con i vari artefatti umani con i quali interagiamo, sia con le persone con le quali ci rapportiamo. Esso va distinto da quello estrinseco o esterno, come i commenti degli altri, i giudizi del docente. In generale il feedback interno è all'origine della riflessione critica sui risultati (buoni o meno buoni) delle nostre attività e sulle cause che li hanno determinati. Rimane, comunque, essenziale considerare quale meta ci si è posti nel nostro lavoro. Così, quando si parla di auto-valutazione, si prendono in considerazione i risultati del nostro agire, cercando di comprenderne le ragioni del successo o dell'insuccesso, sempre in riferimento agli obiettivi intesi. In questo processo auto-valutativo si può distinguere tra: a) Feed-Up: dove sto (stiamo) andando? b) Feed-Back: come sto (stiamo) procedendo? c) Feed-Forward: quale la prossima mossa?

Il modo di apprendere descritto da Papert è stato inquadrato da Diana Laurillard<sup>16</sup> nella prospettiva dei processi di apprendimento, che si realizzano attraverso la pratica, processi che includono sia forme di apprendistato pratico e co-

<sup>14</sup> I. HAREL, S. PAPERT, o. c., 1.

<sup>15</sup> S. PAPERT, *The Connected Family: Bridging the Digital Generation Gap*, Athens, Longstreet Press, 1996, 68.

<sup>16</sup> D. LAURILLARD, *Teaching as a Design Science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*, London, Routledge, 2012.

gnitivo, sia forme di impegno produttivo di artefatti in modalità più autodirette. La differenza sostanziale tra questi due approcci sta nella modalità attraverso cui si sviluppa il feedback. Nel primo caso è essenziale che, accanto a un feedback interno, sia presente un feedback esterno, messo in atto dall'esperto che guida l'apprendista; nel secondo è principalmente un feedback interno che guida lo studente nel suo lavoro produttivo. Comunque anche nel paradigma dell'apprendimento da un modello occorre passare da una osservazione e controllo esterno (feedback esterno) da parte del mastro o esperto a una azione produttiva o costruttiva autonoma, il più possibile autoregolata. In questa ultima fase il feedback interno derivante dalla situazione concreta è la fonte primaria di orientamento all'azione, in quanto viene a costituirsi quasi una forma di conversazione con la realtà esterna: questa reagisce positivamente o negativamente ai nostri interventi, fornendo le informazioni di ritorno che aiutano e prendere le decisioni successive.

Papert ha precisato la sua accezione del termine costruzionismo in un documento della fine degli anni Ottanta del secolo passato in occasione di un premio della National Science Foundation intitolato *Constructionism: A New Opportunity for Elementary Science Education*, definendolo: "Una parola che indica due aspetti della teoria della didattica delle scienze alla base di questo progetto. Dalle teorie costruttiviste in psicologia prendiamo la visione dell'apprendimento come una ricostruzione piuttosto che come una trasmissione di conoscenze. Successivamente estendiamo il concetto dei materiali manipolativi nell'idea che l'apprendimento è più efficiente quando è parte di un'attività come la costruzione di un prodotto significativo"<sup>17</sup>. Pur essendo, quindi, nato nel contesto dell'approccio costruttivista, il costruzionismo se ne discosta sul piano teorico soprattutto per una più accentuata considerazione della realtà. Essa non è solo un punto di partenza per l'elaborazione di una personale sua rappresentazione e interpretazione, bensì essa diventa un tribunale di verifica di tali rappresentazioni e dei progetti operativi che ne derivano.

Si viene ad attuare quanto oggi viene sollecitato dal cosiddetto nuovo realismo. L'approccio mette in evidenza il ruolo imprescindibile della realtà esterna con la quale il soggetto interagisce e che lo condiziona nel suo pensare e nel suo agire. Non solo quindi, per usare le espressioni di Maurizio Ferraris, per lui l'ontologia precede l'epistemologia, cioè la conoscenza può svilupparsi solo a partire da un impatto favorevole con le cose e le persone, ma tale impatto lo condiziona nel suo essere, nel suo divenire e nel suo operare<sup>18</sup>. In particolare si possono evi-

<sup>17</sup> Cfr.: [http://nsf.gov/awardsearch/showAward?AWD\\_ID=8751190](http://nsf.gov/awardsearch/showAward?AWD_ID=8751190).

<sup>18</sup> M. FERRARIS, *Realismo positivo*, Torino, Rosenberg & Seller, 2013.

denziare alcune opportunità nella direzione di favorire lo sviluppo di un'autoregolazione in un contatto concreto con la realtà, e in quella di uno sviluppo dell'imprenditorialità. Se ben impostato si ha un ambiente di lavoro che aiuta a mettere in atto forme di collaborazione e di apprendimento da modelli.

#### 4. Ricadute sulle metodologie di Formazione Professionale

Sia nell'ambito della componente cosiddetta culturale, sia in quella più propriamente professionale, un'impostazione metodologica che si ispira al costruzionismo sembra, almeno dal punto di vista teorico, la più coerente con l'impianto formativo dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale. D'altra parte nelle migliori tradizioni di formazione professionale si avevano, e si hanno ancora, modalità formative che possono costituire esempi metodologici coerenti con i suggerimenti derivanti dal costruzionismo. Tenendo conto sia di tali buone pratiche, sia delle sollecitazioni derivanti dal *Maker Movement*, sia dell'evoluzione del pensiero costruzionista, si possono proporre alcune linee di azione, anche perché nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale è più agevole sviluppare ambiti di apprendimento centrati sulla pratica e sulla produzione di artefatti, in particolare digitali. A questo fine occorre però che si riesca a predisporre ambienti di apprendimento, che accostino forme di apprendistato a forme di apprendimento nelle quali l'allievo è più direttamente impegnato nella ideazione, progettazione, realizzazione, rifinitura e presentazione pubblica dei propri artefatti, siano essi prodotti fisici o servizi resi, a seconda della filiera di riferimento.

In tale prospettiva è utile tentare la descrizione di una possibile sequenza didattica, da considerarsi come un ciclo che si ripete nel tempo fino a che non si giunga alla realizzazione dell'artefatto inteso.

1. Viene definito insieme all'allievo, o al gruppo degli allievi, un prodotto da realizzare nel contesto di un ambiente strutturato in modo che ci siano adeguate risorse per poterlo fare e che nel corso dell'attività siano disponibili forme adeguate di feedback, sia interno (da parte di ciò che viene via via realizzato), sia esterno (da parte dei compagni o del docente).
2. L'allievo, o il gruppo degli allievi, utilizzando le conoscenze e le abilità già sviluppate inizia a impostare il suo lavoro, progettando il percorso (individuando i materiali necessari, predisponendo gli strumenti di lavoro, programmando i tempi e la successione delle operazioni) e identificando con più chiarezza le caratteristiche del prodotto che intende realizzare.
3. L'allievo, o il gruppo degli allievi, avvia la sua attività e nel procedere tiene conto dei riscontri che ottiene, cioè è attento al feedback che giunge dall'in-

terazione con ciò che si va realizzando. Tale feedback interno assume la forma di una conversazione tra uomo e prodotto in via di realizzazione, che orienta nel procedere. Tutto ciò può essere accompagnato dal feedback esterno dato dai compagni o dal docente stesso.

4. Tale feedback può assumere la forma di feed-up, cioè di sollecitazione a una consapevolezza di come si stia procedendo verso l'obiettivo posto; di feed-back vero e proprio, cioè di valutazione di come si stia procedendo, se bene oppure segnalando che ci sono cose da modificare, conoscenze da acquisire, abilità ulteriori da sviluppare, strumenti necessari da reperire, aiuti particolari da ottenere; di feed-forward, indicando qual è il passo successivo da compiere e come farlo.
5. Si tratta, come detto, di un ciclo che si ripete nel tempo a seconda della complessità e difficoltà del compito, finché l'allievo, o il gruppo degli allievi, non ritiene di aver raggiunto in maniera adeguata l'obiettivo proposto.
6. A questo punto l'artefatto realizzato va socializzato, cioè messo a disposizione non solo per la valutazione del docente, ma anche di altri in modo da constatare se esso ha assunto un livello adeguato di validità e di qualità.

Una delle forme di socializzazione più comuni è quella di mettere in mostra i vari artefatti mediante una loro esposizione. I realizzatori possono così non solo far conoscere i loro lavori, ma anche descriverne le caratteristiche e confrontarsi con altri. Si tratta anche di una buona occasione per dialogare con i rappresentanti del mondo del lavoro, sia per ottenere suggerimenti migliorativi, sia per far conoscere le competenze affettivamente acquisite dai propri allievi.

## **5. Produrre artefatti digitali come occasione per sviluppare una pedagogia del lavoro**

L'impianto costruzionista proposto da Papert aveva preso le mosse in un contesto informatico, quale era disponibile negli anni Settanta. Ne era nato un micromondo denominato Logo: un ambiente nel quale con poche, semplici istruzioni, si poteva gestire un oggetto informatico e predisporre un programma che ne realizzasse un suo percorso. Negli anni seguenti sono stati elaborati altri programmi nei quali era possibile esercitare le proprie conoscenze e abilità al fine di realizzare i propri progetti. Molti dei progetti di formazione in ambito informatico degli anni Ottanta del secolo passato erano diretti proprio a sviluppare capacità di tipo algoritmico e di traduzione degli algoritmi trovati in un linguaggio opportuno atto a comunicare con un computer. L'assunto era quello di far eseguire al sistema informatico quanto da noi prefigurato e non essere imprigionati nel sistema, secondo un programma predisposto da altri.

L'avvento di software di utilità come fogli elettronici, basi di dati, ecc. ha aperto



la possibilità di sfruttare le caratteristiche di tali ambienti di lavoro per impostare la propria attività e strutturare programmi rispondenti alle proprie esigenze. In questa stessa impostazione, sono stati resi disponibili software specificamente dedicati al lavoro costruttivo in contesti disciplinari. Un esempio significativo è dato dal programma *Geogebra*, che favorisce lo sviluppo progressivo di conoscenze matematiche, sia geometriche sia algebriche, in modo dinamico e costruttivo. Diretto ad altri obiettivi vengono ora offerti alla progettazione, realizzazione e perfezionamento personali forme di portfolio elettronico o digitale, come il progetto *Mahara*; tuttavia, se si vuole più direttamente promuovere accanto a un'attività produttiva, lo sviluppo del pensiero computazionale, occorre entrare nella prospettiva di strutturare un vero e proprio ambiente operativo, quale può essere un videogioco, una app che risponde a precise finalità, un sito sufficientemente ricco e dinamico.

Lo sviluppo e la diffusione di strumenti digitali può far riprendere consapevolezza dell'importanza di promuovere anche nel contesto scolastico una progressiva familiarizzazione con una cultura tecnico-produttiva e l'imprenditorialità. Ciò deve avvenire attraverso vere e proprie attività lavorative che includano sia il momento ideativo, sia quello progettuale, realizzativo e valutativo di oggetti, di iniziative, di soluzione di problemi pratici. La pedagogia del lavoro, suggerita a suo tempo da Sergio Hessen,<sup>19</sup> ha evidenziato un cammino progressivo di esperienze lavorative che, partendo dalla scuola primaria, promuove negli studenti qualità personali come spirito di iniziativa, creatività, capacità di utilizzare strumenti pratici, saper collaborare con altri nell'attività produttiva, saper comunicare, saper controllare la propria attività e perseverare fino al raggiungimento di un risultato. In particolare nel primo ciclo di istruzione occorre aiutare a passare "dall'azione al senso dell'azione, dal fare per diletto al dovere del fare". Poi, dalla scuola secondaria, attraverso una vera iniziazione ai modi elementari di lavorazione e alla familiarizzazione con gli strumenti utili, promuovere l'educazione al gusto di portare termine e perfezionare un artefatto, recuperando la componente intellettuale del lavoro pratico. In seguito ci si apre a un lavoro sempre più creativo e autonomo nel quadro di quella che oggi si definisce una comunità di lavoro professionale, risvegliando di desiderio di trovare una proprio posto nel mondo.

Sembra però che negli ultimi decenni si sia perso di vista quanto i pedagogisti come Sergio Hessen avevano indicato come componente fondamentale del processo educativo fin dai primi anni della vita scolastica. Capita, infatti, che i giovani siano sollecitati a diventare attivi e produttivi fuori dalle aule di scuola, come nel caso del *Maker Movement in Education*.

<sup>19</sup> S. HESSEN, *Pedagogia e mondo economico*, Roma, Armando, 1950. Vedi anche G. BOCCA, *Pedagogia del lavoro*, Brescia, La Scuola, 1998.

# La formazione universitaria in Pedagogia secondo la metodologia dell'interazione umana intesa alla definizione della conoscenza condivisa

SANDRA CHISTOLINI<sup>1</sup>

*Questo articolo è la rendicontazione dell'insegnamento più recente di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi Roma Tre, con particolare riferimento al periodo 2006-2014, anni nei quali è stata rilevata la depressione culturale della disciplina nell'universo di significato recepito e restituito nella formazione universitaria degli insegnanti.*

*This article is the most recent reporting teaching of General and Social Pedagogy at the University of Roma Tre, with particular reference to the period 2006-2014, years in which it was detected depression discipline cultural universe of meaning transposed and returned in the university training of teachers.*

## Premessa

Questo articolo è la rendicontazione dell'insegnamento più recente di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi Roma Tre, con particolare riferimento al periodo 2006-2014, anni nei quali è stata rilevata la depressione culturale della disciplina nell'universo di significato recepito e restituito nella formazione universitaria degli insegnanti. La constatazione della non attrazione verso la pedagogia accademica ha incentivato la ricerca dell'offerta formativa più congeniale alle esigenze degli studenti, futuri docenti nella scuola italiana. Da interventi aperti allo sviluppo e alla innovazione, evitando la ripetizione del compito, è nata una disciplina compositamente costruita di apparato epistemologico, di spessore esperienziale, di ragione sociale e di consistenza progettuale.

I risultati conseguiti sono generalmente positivi, in termini di contrasto alla dispersione universitaria e alla mortalità accademica di chi, dalla solitudine della consegna, è invitato a passare alla logica dell'impegno *step by step*, nella libertà del conseguimento del migliore successo formativo. In questo senso il discorso

<sup>1</sup> Università degli Studi Roma Tre.

si inserisce pienamente nel contesto futuribile dell'Europa 2020 e delle raccomandazioni che accompagnano anche l'Italia ad investire in cultura e progresso, in sapienza e in conoscenza. Consapevoli del fatto che l'essere umano ha in sé tanto le possibilità della ragione quanto quelle della fede, sentiamo la voce del Maestro che guida ed esorta il Poeta: "State contenti, umana gente, al *quia*; ché, se potuto aveste veder tutto, mestier non era parturir Maria" (*Purgatorio*, canto III, in Dante Alighieri, *Commedia*, kindle ebook di pubblico dominio posizione 3209). La constatazione del paradosso logico di Virgilio è schiacciante "se l'uomo avesse potuto indagare la causa delle cose con il solo strumento della ragione, non ci sarebbe stato bisogno della Rivelazione divina attraverso l'incarnazione del figlio di Dio in Maria" (<http://www.oilproject.org/lezione/commedia-purgatorio-dante-canto-3-parafrasi-testo-manfredi-9061.html#foot15>, consultato il 10.06.2015). Nel paradosso risiede la condizione della ricerca umana che rinvia continuamente ad esplorare il limite posto dall'uomo stesso non restando fermi di fronte all'evidenza delle possibilità di miglioramento. Seppur sia accettabile la tesi della impossibilità per l'uomo di indagare tutto con la ragione, è pur vero che proprio la coscienza dell'impossibilità diventa la sfida al superamento dell'incognito. Di fronte alle difficoltà ci sono due insegnamenti da apprendere quello della rassegnazione con l'accettazione passiva dell'evidenza e quello dell'azione che trasforma l'evidenza in senso positivo secondo il principio di voler cambiare per poter migliorare.

L'esposizione che segue adotta il metodo della narrazione della biografia professionale, concentrando l'attenzione sull'interesse scientifico inteso alla formalizzazione dell'evidenza nel quadro della formazione della persona umana, come nucleo centrale dal quale muove la ricerca dei significati che attribuiscono valore all'esistenza. La persona crea la cultura che conferisce il significato alle situazioni che in forza dell'esperienza entrano nel campo della nuova conoscenza.

## L'identità professionale

L'esperienza di insegnamento di chi scrive è iniziata nella scuola statale italiana ed è proseguita con il servizio all'estero per mandato del Ministero della Pubblica Istruzione e del Ministero degli Affari Esteri per poi stabilizzarsi presso l'Università degli Studi Roma Tre nella quale prevale l'impegno nella formazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria, limitatamente alle discipline di competenza, rientranti nel raggruppamento scientifico-disciplinare denominato Pedagogia generale e sociale e specificate in Pedagogia generale, dal 2001, e Pedagogia interculturale e della cittadinanza dall'anno accademico 2013/2014, in precedenza denominata Pedagogia interculturale e Pedagogia

della cittadinanza e della convivenza civile. Fanno parte dell'esperienza accademica pregressa l'insegnamento di Pedagogia scolastica, presso l'Università degli Studi di Macerata, Pedagogia sperimentale ed Educazione comparata presso l'Università degli Studi di Perugia. I risultati di questi insegnamenti sono stati pubblicati nel volume dal titolo *Comparazione e sperimentazione in pedagogia* (2001).

La proposta educativa relativa agli insegnamenti di Pedagogia generale, di Pedagogia interculturale e della cittadinanza del nuovo ordinamento universitario, di Pedagogia della cittadinanza e della convivenza civile del vecchio ordinamento universitario segue un metodo organico, non frammentato, umanistico, attivo, partecipato da parte degli studenti, eventualmente esteso ai dottorandi, ai tutor, ai colleghi italiani ed esteri ospiti presso il gruppo di studio e di ricerca stabilmente operativo.

Per realizzare una buona combinazione di teoria e pratica è necessaria la comunicazione permanente ed aggiornata con l'uso del sito web. All'indirizzo [www.sandrachistolini.it](http://www.sandrachistolini.it) vi sono i programmi di insegnamento e dei laboratori in italiano e in inglese, è presentata la metodologia di insegnamento e sono pubblicati i *power point* delle lezioni e degli incontri internazionali. I colleghi provenienti da università estere, invitati a partecipare alle lezioni, interagiscono con successo con gli studenti, questo al fine di promuovere lo scambio indicato anche dalle raccomandazioni europee in materia di innovazione dei sistemi d'Istruzione e Formazione superiore. Le informazioni quotidiane restano a disposizione nel sito web per il semestre e poi vengono sostituite dalle nuove. Il sito web è aggiornato continuamente e reso aderente alle esigenze, cercando di arrivare soprattutto agli studenti che non frequentano in modo da evitarne l'isolamento e l'esclusione dalle attività di formazione.

Nel sito web sono anche pubblicati i risultati delle due prove di verifica scritta previste con la scadenza nel primo e nel secondo semestre. Ogni studente è raggiunto con un numero identificativo assegnato ad ognuno ad ottobre, mese di inizio delle lezioni, in modo da pubblicare le informazioni relative ad ogni persona senza fare uso dei dati anagrafici e nel rispetto della *privacy*.

La formazione teorica riguarda lo studio dei classici di Pedagogia, mentre la formazione pratica concerne l'attualizzazione dei principi teorici nelle linee di tendenza dell'educazione a livello locale, nazionale, europeo e internazionale. Per la Pedagogia generale i classici sono assegnati in ragione di uno a studente, ed ogni classico è diverso dall'altro. Ogni studente prende il libro in prestito dalla biblioteca, non lo compra, entra così nella rete del sistema bibliotecario ed impara ad usare questa risorsa culturale. Ogni anno ci sono 300 studenti che studiano un Autore della letteratura pedagogica e poi lo presentano in aula a tutti con un *power point* o con una relazione scritta. Il file con l'assegnazione del classico da studiare è pubblicato al termine del primo semestre, a dicembre di ogni

anno, e la verifica scritta sui contenuti del volume studiato è prevista alla fine del secondo semestre, in genere alla fine di aprile.

Tutti gli insegnamenti sono organizzati in modo da permettere il reciproco arricchimento della formalizzazione teorica con la ricerca qualitativa e quantitativa condotta in équipe internazionali. Alla ricerca partecipano colleghi e studenti dell'università, docenti della scuola primaria e secondaria in servizio. Al termine di ogni ricerca i risultati sono diffusi con una conferenza aperta a tutti.

## **La dimensione europea e internazionale dell'insegnamento**

La dimensione europea dell'insegnamento è costante sia per la partecipazione alla mobilità Erasmus, in entrata ed in uscita dall'Italia, sia per l'adesione: a) alla rete europea CiCe, *Children's Identity and Citizenship in Europe* <http://cice.london-met.ac.uk>, nella quale è attiva la cooperazione dal 2004 con il coordinamento istituzionale per l'Università degli Studi Roma Tre; b) alla Associazione CiCea *Children's Identity and Citizenship European Association* [www.cicea.eu](http://www.cicea.eu) che ha tra gli obiettivi la costruzione di reti di studio e di ricerca sul tema della cittadinanza attiva.

Un esempio di questo processo formativo, composto dall'insegnamento frontale e a distanza, dal laboratorio in presenza, dalla ricerca internazionale conclusa con una conferenza/seminario internazionale, si trova nello svolgimento del programma del Seminario Intercontinentale dal titolo *Formazione degli insegnanti e politiche scolastiche*, realizzato a Roma dal 27 giugno al 1° luglio 2013 nell'ambito della Cooperazione Internazionale tra l'Italia e gli USA, in particolare tra l'Università degli Studi Roma Tre e la Seton Hall University, Department of Education Leadership, Management and Policy College of Education and Human Services.

In particolare, nel seminario del 2013 sono confluite le seguenti attività:

- l'insegnamento e il laboratorio di Pedagogia generale e di Pedagogia interculturale e della cittadinanza;
- la ricerca europea Daphne III sui bambini testimoni di violenza;
- il corso di formazione con gli insegnanti e gli studenti che hanno partecipato alla ricerca Daphne III;
- il dottorato di ricerca in Pedagogia seguito da tre dottorandi presso le Università della Calabria, di Bergamo, di Macerata;
- il Master di secondo livello in Pedagogia per la persona, l'organizzazione, la società.

Al seminario hanno partecipato: studenti universitari italiani e statunitensi; insegnanti della scuola pubblica; studenti del dottorato di ricerca; studenti del Master in Pedagogia, dirigenti scolastici.

La metodologia maturata in questa esperienza di insegnamento è denominata *M.I.T.E Multiple Interaction Team Learning*. Essa nasce dall'esigenza di mettere in atto i principi e i valori nei quali crediamo e che condividiamo con l'adozione di una pratica di apprendimento-insegnamento nella quale facciamo esperienza diretta di un vissuto di libertà, democrazia, rispetto reciproco. Con più mezzi e in diversi contesti (*Multiple*) viviamo una comunicazione interattiva (*Interaction*) nella forma di una squadra/équipe/piccolo gruppo di persone (*Team*) unite da uno scopo comune esplicitato, concordato, definito; il *Team*, con un patto implicito, si impegna per raggiungere l'obiettivo di elaborazione di una nuova conoscenza (*Education*) che ciascuno e tutti nel gruppo comunicano mostrando la partecipazione attiva e responsabile alla costruzione della medesima conoscenza pedagogica. Ci guida l'obiettivo del miglioramento della comune attività formativa complessivamente intesa, all'università e a scuola. Un miglioramento che intende essere basato non su modelli di formazione universalmente accettati e condivisi, bensì sull'impegno alla ridefinizione di un proprio modo di fare scuola che assuma, come fondamentali, tre concetti portanti della pedagogia: la persona, l'interazione, la società. I tre concetti sono attraversati dalla formazione come processo storico, sociale e culturale che si definisce in quanto della persona che interagisce in società da costruire e costituire nell'oggi.

Il paradigma prevalentemente usato è interazionista simbolico e si avvale degli studi che risalgono alle intuizioni di C. S. Peirce, J. Dewey, G. H. Mead, H. Blumer, H. S. Becker, N. K. Denzin, K. Lewin, T. Parsons, J. Piaget, in Italia a L. Gallino, V. Cesareo, P. Orefice, M. Ciacci ed altri. Leggere le relazioni intersoggettive e le esperienze di vita in chiave di interazione tra le persone permette di comprendere il comportamento umano e il valore culturale dei simboli ai quali la persona, il gruppo, la comunità attribuiscono significati. La costruzione dei significati individuali e sociali è quindi fondamentale per dare identità e per riconoscere l'appartenenza che offre spazio di sicurezza alla persona. Il corso della conoscenza si struttura nei significati che comunichiamo con il linguaggio. Identificare i significati vuol dire costruire il tessuto connettivo tra esseri umani e previene situazioni di isolamento e di esclusione. Come scrive Dewey (1977, p. 302) i significati vanno cercati nell'esperienza che si accresce e in questo modo genera progresso.

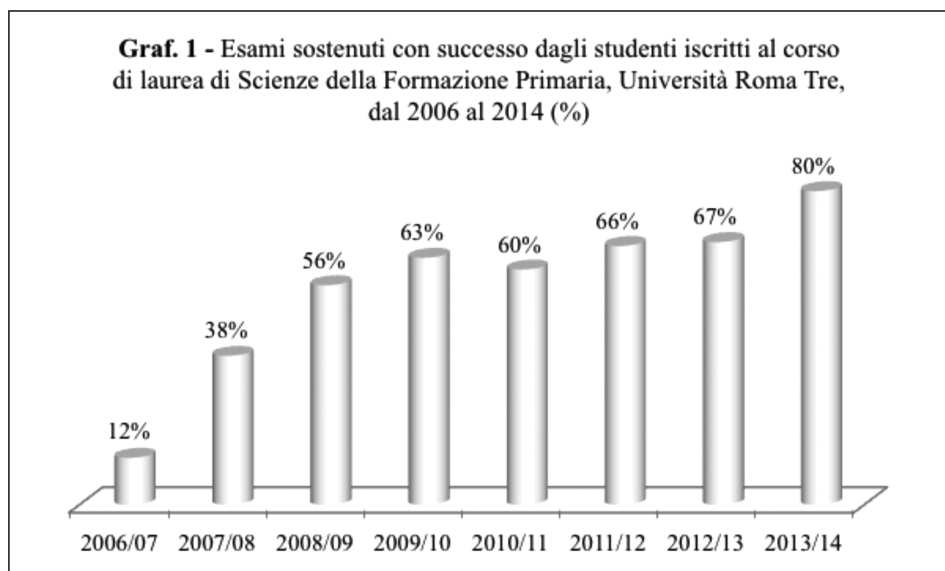
### **Tre esempi concreti dei risultati raggiunti ed intesi al miglioramento dell'insegnamento universitario**

I risultati che si portano all'attenzione in questo momento specifico sono tre. Uno di carattere quantitativo, uno di carattere qualitativo, uno di carattere divulgativo.

Il *risultato quantitativo* è documentato dall'incremento degli esami e della frequenza dei laboratori da parte degli studenti iscritti al Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi Roma Tre, nell'arco del periodo di osservazione compreso tra il 2006/2007 e il 2013/2014 (cfr. grafici 1 e 2).

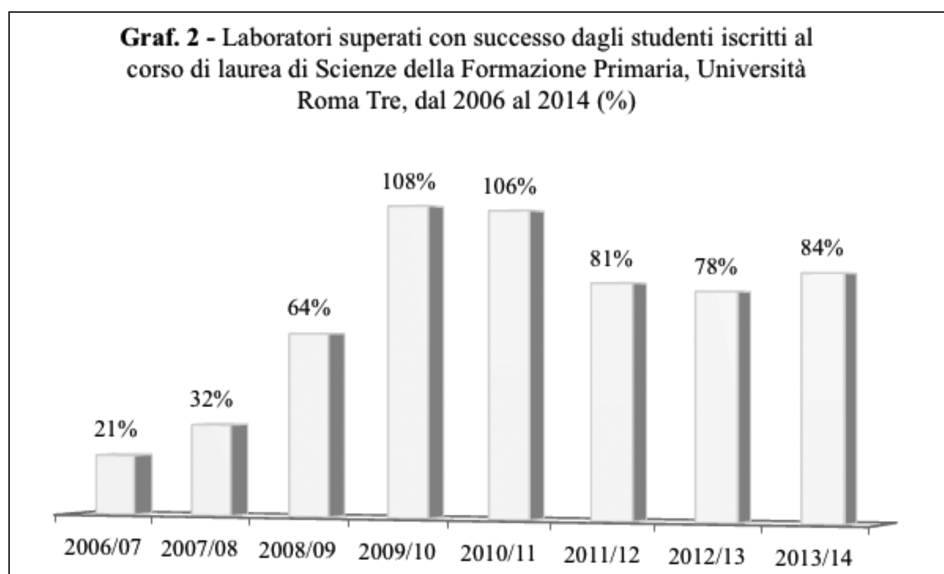
Il *risultato qualitativo* riguarda il miglioramento dell'offerta formativa che cerca di rispondere alle esigenze di apprendimento e alle aspettative di crescita umana, sociale, culturale, professionale degli studenti.

Il *risultato divulgativo* è rappresentato dalla creazione di due Fondi scientifici appositamente creati per la circolazione di conoscenze pedagogiche: il *Fondo Birmingham* (Università di Macerata) sull'educazione interculturale e il *Fondo Pizzigoni* (Università degli Studi Roma Tre) sulla Scuola Rinnovata sperimentale di Giuseppina Pizzigoni (1870-1947) e dei continuatori del metodo. Il materiale raccolto è digitalizzato catalogato ed è reso disponibile on line. Questi esempi rappresentano la sistematizzazione costante della ricerca e la memorizzazione in modo da poter comunicare progressivamente i risultati raggiunti e motivare gli studenti all'impegno costante. Il raccordo scuola-università realizzato tra Italia ed Europa si può vedere nel materiale multimediale pubblicato man mano che viene raccolto, assicurando così una tempestiva restituzione della ricerca.



Fonte: elaborazione dati annuali registrati in sede di esame dal mese di gennaio al mese di ottobre compresi di ogni anno.





Fonte: elaborazione dati annuali registrati in sede di esame dal mese di gennaio al mese di ottobre compresi di ogni anno. Nel 2009/10 e 2010/11 le percentuali superano il cento poiché all'epoca era prevista una formazione laboratoriale continua, disponibile tutto l'anno accademico e allo studente era permesso seguire più laboratori della stessa disciplina. Successivamente la scelta per lo studente è stata ristretta ad un solo laboratorio l'anno per la medesima disciplina.

## La filosofia dell'educazione per insegnare agli insegnanti

La concezione generale entro la quale si colloca l'impegno formativo qui illustrato si richiama alla filosofia umanistica, personalistica, attiva, interattiva. Le radici dell'insegnamento teorico si riferiscono ad Autori come Erasmo da Rotterdam, Giambattista Vico, Johann Heinrich Pestalozzi, Emmanuel Mounier; per la parte metodologica viene seguito il percorso dello storicismo contemporaneo (Benedetto Croce, Giuseppe Lombardo Radice, Wilhelm Dilthey), della scuola attiva (Maria Montessori, Giuseppina Pizzigoni) e dell'interazionismo simbolico (John Dewey, Jerome S. Bruner, Herbert Blumer, Norman K. Denzin).

Lo scopo principale dell'insegnamento è quello di *fare dell'università un ambiente di conoscenza, ricerca e innovazione* predisponendo una offerta che simultaneamente fa sperimentare i tre stadi della formazione. Ogni anno ogni studente scrive il suo Manuale di Pedagogia generale (MPG) nel quale narra lo studio, la ricerca, il laboratorio, la conoscenza di cui si è arricchito, descrive il suo personale percorso di studio, l'interazione con i docenti e con i compagni di studio, con gli ambienti di apprendimento, definisce la conoscenza che ha raggiunto e

che sarà utile dal punto di vista della formazione come persona umana e come insegnante. Ogni MPG è unico e resta di proprietà dello studente. Il MPG viene presentato in aula prima dell'esame orale e fa parte della valutazione finale per il superamento dell'esame annuale.

Nel 2013/2014 il percorso di presentazione in aula nella *lezione frontale* è partito dall'umanesimo di Erasmo da Rotterdam. Abbiamo visto come le ragioni pedagogiche della pace sono quelle nelle quali meglio si inserisce il discorso interculturale. La formazione ai valori, come rispetto dell'altro, è una risposta democratica ai bisogni umani di tutti ed, in modo particolare, è una risposta alle situazioni nelle quali si rilevano possibili conflitti dovuti alla disparità tra desiderio di partecipazione attiva e reali possibilità di entrare a far parte di comunità nelle quali l'ingresso richiede tempi anche lunghi di accoglienza. L'incontro tra culture diverse si realizza nella comunicazione di valori che nella scuola trovano l'ambiente per manifestarsi, introducendo i bambini alla conoscenza di storie personali e di gruppo con le quali si promuovono comportamenti di rispetto reciproco, di attenzione verso l'altro e di educazione alla solidarietà umana.

L'insegnante che nella propria formazione universitaria fa esperienza di intercultura e di educazione internazionale ed unisce questa esperienza all'innovazione metodologica offerta dal docente del corso, abbiamo visto che eleva il proprio grado di soddisfazione dello studio, partecipa con entusiasmo e orienta il proprio apprendimento alla preparazione al ruolo di docente nella scuola.

L'apprezzamento dello studio aumenta quando gli studenti partecipano alle decisioni metodologiche, quando conoscono il percorso, quando ottengono il successo nella valutazione delle prove di esame, quando percepiscono che il loro impegno è valutato positivamente dal docente.

## **La ricerca empirica integrata nell'insegnamento**

La ricerca empirica integrata nell'insegnamento universitario inteso alla formazione degli insegnanti si realizza nelle occasioni offerte agli studenti di osservare nel contesto scolastico quanto studiato in via teorica.

A tal fine, per conoscere a che punto è oggi l'educazione interculturale nella scuola primaria italiana è stata svolta una breve indagine insieme agli studenti universitari frequentanti il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria nell'anno accademico 2013/2014. Alcuni studenti si sono avvalsi sia del corso del primo anno di Pedagogia generale sia del corso del terzo anno di Pedagogia interculturale e della cittadinanza.

Il corso di Pedagogia generale è stato dedicato al tema dell'educazione per la pace, con l'esame delle teorie pedagogiche e delle azioni di prevenzione e ri-

soluzione del conflitto a scuola. Il corso di Pedagogia interculturale e della cittadinanza è stato dedicato alla definizione dell'intercultura, in relazione alle tematiche dei diritti umani, del fenomeno migratorio, del pregiudizio e delle riconcettualizzazioni del significato di intercultura dal secondo dopoguerra ad oggi, con particolare riferimento alla collocazione disciplinare dell'intercultura negli studi comparativi internazionali.

## ■ **Combinazione della teoria e della pratica in dieci obiettivi di insegnamento**

L'indagine si può descrivere nei dieci obiettivi che hanno caratterizzato il suo svolgimento e che equivalgono a tracce di cultura professionale e di preparazione degli insegnanti al lavoro nella scuola.

*Primo obiettivo* – In primo luogo si sono presentati gli argomenti in aula invitando ad aprire un dialogo con il mondo esterno all'università, in modo particolare con realtà nazionali rispetto alle quali l'intercultura si doveva necessariamente interrogare. Ci si è confrontati con gli sbarchi dei bambini a Lampedusa e con l'accoglienza nelle scuole dell'isola. Questo obiettivo è stato introdotto come parte della teoria che studia il rapporto scuola-mondo, secondo il *metodo sperimentale della pedagogia della Rinnovata Pizzigoni*.

*Secondo obiettivo* – In secondo luogo si sono presentati gli argomenti in aula invitando ad aprire un dialogo con il mondo esterno all'università, in modo particolare, con realtà internazionali. Per la realtà internazionale si sono invitati in aula colleghi di altre istituzioni superiori e universitarie di Cipro e del Portogallo, alcune in mobilità Erasmus, affinché venissero confrontate nozioni e pratiche di intercultura in Europa. Questo obiettivo è stato introdotto come parte della teoria che studia la predisposizione dei corsi di *pedagogia internazionale nell'università*.

*Terzo obiettivo* – In terzo luogo si è offerta la possibilità di integrare lo studio teorico con l'esperienza sul campo, somministrando un breve questionario a risposte aperte agli insegnanti disponibili a collaborare. Questo obiettivo è stato introdotto come parte della teoria che studia la relazione *teoria e prassi nei processi di insegnamento ed apprendimento*.

*Quarto obiettivo* – In quarto luogo si è ritenuto importante far entrare gli studenti a contatto diretto con l'intercultura vissuta a scuola e narrata dagli insegnanti, favorendo lo scambio tra scuola ed università, tra docenti in servizio e docenti in formazione. Questo obiettivo è stato introdotto come parte della teoria che studia la *comunicazione professionale intergenerazionale* tra gli insegnanti.

*Quinto obiettivo* – In quinto luogo si è sviluppata l'interazione positiva nel gruppo in aula e fuori dell'aula con la scuola applicando la metodologia del

M.I.T.E. *Multiple Interaction Team Education*. Questo obiettivo è stato introdotto come parte della teoria che studia *l'interazionismo simbolico* come momento di apprendimento dei simboli culturali significativi.

*Sesto obiettivo* – In sesto luogo si è voluto dare agli studenti la possibilità di fare una esperienza diretta della metodologia della ricerca qualitativa, in una fase iniziale ed esplorativa di applicazione. Questo obiettivo è stato introdotto come parte della teoria che studia quello che J. Dewey chiama *l'indagine* come dell'apprendimento, ovvero *apprendere facendo*.

*Settimo obiettivo* – In settimo luogo si è incoraggiato il dibattito in aula prima, durante e dopo le interviste con gli insegnanti. Le risposte sono state confrontate con quanto si poteva dedurre da una parte significativa e diffusa della letteratura sull'educazione interculturale in Italia nel periodo 1992-2013. Questo obiettivo è stato introdotto come parte della teoria comparativa del *problem approach*.

*Ottavo obiettivo* – In ottavo luogo si è inteso orientare lo studio e la ricerca all'intersezione delle tematiche pace ed intercultura, ordinando i contenuti presenti nelle risposte delle insegnanti, rilevando come si stessero coniugando azione educativa e cittadinanza attiva; vale a dire mettendo in evidenza come l'azione educativa divenisse impegno della scuola a promuovere una educazione basata sulla costruzione di una società nella quale vivere bene insieme. Questo obiettivo è stato introdotto come parte della teoria della formazione al *pensiero critico*.

*Nono obiettivo* – Il nono obiettivo è stato quello di organizzare l'intero percorso entro una *strutturazione logica del pensiero* articolando teoria pedagogica e metodologia della ricerca pedagogica.

*Decimo obiettivo* – Il decimo obiettivo è stato quello di portare alla produzione di un testo scritto autonomo e personale nel quale esporre quanto studiato e i risultati dell'indagine. Questo obiettivo è stato introdotto come parte della teoria dello *sviluppo della creatività personale*.

## Traguardi da raggiungere nel prossimo futuro

I prossimi traguardi riguardano il miglioramento della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento e le azioni sistematiche da intraprendere per elevare i contenuti formalizzati nell'offerta accademica, ed in particolare:

- modernizzazione dell'insegnamento superiore in accordo con le raccomandazioni europee;
- combinazione della conoscenza della pedagogia teorica e pratica con piattaforme on line, incrementando la comunicazione a distanza con gli insegnanti di ogni ordine e grado di scuola;

- predisposizione del sito web rivolto agli studenti anche in versione inglese;
- formazione di mentalità favorevoli alla pedagogia e agli studi umanistici con incremento e diffusione della ricerca azione;
- diminuzione della dispersione degli studenti universitari attraverso forme di attrazione allo studio e supporto alla disabilità con monitoraggio dei bisogni e delle aspettative;
- offerta di opportunità di comunicazione, cooperazione, formazione e aggiornamento tra scuola e università;
- promozione di incontri internazionali con docenti partecipanti ai progetti Erasmus e con ex allievi dei corsi di Master in Pedagogia;
- divulgazione dei risultati della metodologia di lavoro sperimentata e definizione di nuovi obiettivi formativi.

## Conclusioni

La sfida contemporanea ai processi di formazione superiore è rappresentata: a) dall'interruzione degli studi degli studenti universitari; b) dalla crescita della demotivazione allo studio dai primi agli ultimi anni dei corsi frequentati. I docenti constatano come non tutti gli studenti riescano a completare il percorso nei tempi regolari previsti dalla durata legale del corso di studio. Alcuni studenti impiegano più anni del dovuto con dispendio economico proprio, delle famiglie, e della società. La domanda di aiuto dei giovani va accolta e orientata nel senso della restituzione agli studi del proprio senso sociale, culturale, professionale infondendo importanza a questa attività umana e nel senso della restituzione del valore della professione dell'insegnante.

Nel caso della formazione dei docenti che opereranno nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, la questione richiede un intervento con modalità di studio universitario di carattere interattivo. La partecipazione responsabile e la condivisione del compito sono strategie di successo che permettono a ciascuno di seguire con soddisfazione la traiettoria formativa indicata. Dalla conoscenza appresa nello studio teorico, alla conoscenza creata con l'investimento nella ricerca, si giunge alla ideazione di pratiche di insegnamento innovative nelle quali è chiaro il contenuto di cambiamento proposto, sia filosofico che metodologico. Un contenuto divenuto premessa indispensabile per formare docenti preparati a creare e ricreare il proprio sapere nelle situazioni reali di insegnamento.

Il corso di Pedagogia generale e quello di Pedagogia interculturale e della cittadinanza attribuiscono agli studenti un ruolo attivo, accompagnando la formazione gradualmente e in questo modo sono rimosse le cause della dispersione universitaria. La rilevazione della presenza degli studenti agli esami al momento

prefissato dal piano degli studi è la prova che gli ostacoli al ritardo e al rinvio possono essere rimossi positivamente.

Fino al 2006/2007 l'esame di Pedagogia generale era lasciato indietro e pochissimi studenti lo sostenevano nel primo anno di corso; vale a dire nell'anno di corso previsto dal piano degli studi. Nel 2013/2014 la situazione si è completamente capovolta, sia dal punto di vista quantitativo, che dal punto di vista qualitativo. Il 90% degli studenti sostiene l'esame negli appelli estivi e il discorso etico sull'educare e il valore dell'educare nella società in cerca di riferimenti precisi non spaventa più, non si rifiuta lo studio dell'educazione e si comprende che per attuarla, secondo i propri principi, sono necessarie la riflessione, l'esperienza, la proposta vivente.

Il programma è piegato alle esigenze reali e alle situazioni di apprendimento, con la preoccupazione di aprire finestre al desiderio di conoscere le vie migliori per uscire dall'emergenza dell'educare nella complessità.

Il successo accademico degli studenti universitari è una delle risposte più importati al raggiungimento del traguardo indicato per l'Europa del 2020 (2010; 2014), inteso ad estendere la partecipazione dei giovani alla società della conoscenza predisponendo i mezzi, le abilità, le competenze necessarie per la vita sociale e l'inserimento professionale. La Pedagogia è un insegnamento di base per il docente, indispensabile per l'esercizio di un compito continuamente messo in crisi dalle situazioni problematiche della scuola. Disporre di una preparazione robusta aiuta senz'altro a formare quella identità professionale in grado di rispondere adeguatamente alle richieste crescenti provenienti, in primo luogo, dagli alunni e dalle loro famiglie.

## Bibliografia

- BLUMER H., *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, New Jersey, Englewood Cliffs, 1969.
- BRUNER J. S., *In Search of Mind. Essays in Autobiography*, New York, Harper and Row, 1983.
- BUSH T., *Theories of educational management*, London, Chapman, 1995.
- CHISTOLINI S., *Comparazione e sperimentazione in pedagogia*, Milano, FrancoAngeli, 2001.
- CHISTOLINI S., *Pamphlet pedagogico. Elementi per una indagine nazionale sulla formazione universitaria degli insegnanti della scuola primaria*, Lecce, Pensa Multimedia, 2007.
- CHISTOLINI S., *Scienza e formazione. Manuale del laboratorio universitario di pedagogia*, Milano, FrancoAngeli, 2006.
- COMMISSIONE EUROPEA, *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, COM(2010) 2020 definitivo, Comunicazione della Commissione, Bruxelles, 3.3.2010.
- CROCE B., *Intorno all'idealismo attuale*, Firenze, Libreria della Voce, 1914.
- DENZIN N. K., "Symbolic Interactionism and Ethnomethodology", in DOUGLAS J. D. (ed.), *Understanding Everyday Life. Toward the Reconstruction of Sociological Knowledge*, Chicago, Aldine, 1970, pp. 259-284.
- DEWEY J., *Logic, the Theory of Inquiry*, New York, Holt, 1938.
- DEWEY J., *Natura e condotta dell'uomo. Introduzione alla psicologia sociale*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.
- DILTHEY W., "Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften", III/2, iv, in *Gesammelte Schriften*, VII, Leipzig, Teubner, 1914.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Europa 2020, Obiettivi della strategia Europa 2020*, in [http://ec.europa.eu/europa2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index\\_it.htm](http://ec.europa.eu/europa2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_it.htm), consultato il 10 giugno 2015.
- ERASMUS D., *Querela pacis undique gentium eiectae profligataeque*, Basil., apud I. Frobenium, 1517.
- LOMBARDO RADICE G., *Educazione e diseducazione*, Roma-Firenze, Associazione per il Mezzogiorno e Bemporad, Marzocco, 1929.
- MOUNIER E., *Manifeste au service du personalisme*, Paris, F. Aubier, 1936.
- PELLERER M., *Le competenze didattiche nell'azione di insegnamento*, in C. Xodo (a cura di), *Dimensioni della professione docente. Cultura competenza deontologia*, Lecce, Pensa Multimedia, 2006.
- PIZZIGONI G., *Scuola nuova maestro nuovo scolaro nuovo*, Milano, Opera Pizzigoni, 1937.
- UNIONE EUROPEA, Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per la Programmazione Direzione Generale per gli Affari Internazionali – Uff. IV – Programmazione e Gestione dei Fondi Strutturali Europei e Nazionali per lo Sviluppo e la Coesione Sociale, *Programma Operativo Nazionale Per la Scuola competenze e ambienti per l'apprendimento CCI: 2014IT05M20P001 Programmazione 2014-2020 (FSE- FESR)*, invio CE 22 luglio 2014.
- VASSILOU A. et al. (Eds.), *European Commission, High Level Group on the Modernisation of Higher Education. Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*, June. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013, in [http://ec.europa.eu/education/news/20130618\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/news/20130618_en.htm), consultato il 27 dicembre 2013.





# Il piacere di imparare un mestiere

## Il segreto del CFP sta nella formazione tramite compiti di realtà, “somigliante” alla disposizione nel mondo dei propri allievi

DARIO NICOLI<sup>1</sup>

*Prendendo spunto dagli interessanti contributi pubblicati su “Rassegna CNOS” da Michele Pellerey e Roberto Franchini in tema di tecnologie digitali mobili, l'autore trae alcune riflessioni di rilievo per chi dirige e coordina le attività del Centro di Formazione Professionale, e soprattutto per delineare una progettazione consona a questa struttura.*

*Inspired by the interesting articles published in “Rassegna CNOS” by Michele Pellerey and Roberto Franchini in terms of mobile digital technologies, the author draws some relevant reflection for those who directs and coordinates the activities of the Professional Training Centre, and especially to outline a design suited to this structure.*

### Tecnologie mobili e primato educativo

Prendo lo spunto dagli interessanti contributi pubblicati su Rassegna CNOS da Michele Pellerey e Roberto Franchini in tema di tecnologie digitali mobili, per trarre alcune riflessioni di rilievo per chi dirige e coordina le attività del Centro di Formazione Professionale, e soprattutto per delineare una progettazione consona a questa struttura.

Emerge, dalla lettura di questi contributi, un progressivo passaggio dalla questione specifica delle competenze digitali e dell'introduzione delle tecnologie mobili, al tema più generale di quale progettazione possa meglio favorire il processo di apprendimento e di crescita degli studenti nell'attuale situazione; questo non in generale, ma in riferimento alla specificità del Centro di Formazione Professionale, una struttura che non può essere assimilata alla generica “scuola” pena l'incapacità di cogliere i suoi tratti peculiari e le sue dinamiche positive, recentemente confermate dall'ISFOL (2015).

Il presente contributo mira a rispondere alla domanda seguente: in cosa consiste l'idea generativa del CFP, il cuore del suo metodo, ciò che lo rende una struttura significativamente più efficace della scuola professionale?

<sup>1</sup> Docente Università degli studi di Brescia.

Tre sono le parole centrali del quesito: “generativo”, “metodo” ed “efficacia”.

La *generatività* indica la qualità propria di un’istituzione formativa, quando questa è in grado di suscitare la disposizione buona dei suoi soggetti – allievi, formatori, dirigenti, collaboratori, famiglie, partner dell’economia e della società – così da ottenere un clima di comunità fondato sulla condivisione di valori e di scopi, sulla dedizione e sulla generosità dei soggetti, sulla convergenza delle risorse e dei talenti al fine di fornire ai giovani le occasioni e gli strumenti migliori atti a trasformare le loro potenzialità in competenze da esercitare con soddisfazione nel mondo reale.

Il *metodo* segnala la “scelta fondamentale” propria di quell’istituzione, il tipo di approccio tramite cui essa realizza un incontro sensibile con i suoi allievi smuovendo il loro desiderio di sapere ed incanalandone le energie verso obiettivi apprezzabili da tutti gli attori in gioco.

L’*efficacia* indica i risultati, ovvero le evidenze che confermano la bontà dell’opera educativa, analiticamente traducibili nella triade apprendimenti, padronanze e maturazioni, ma in realtà incorporati entro un evento educativo in cui la persona mostra i segni incontestabili di una *seconda nascita*, quella dell’essere nel mondo come un io consapevole della preziosità della propria vita e della capacità di fornire alla comunità un contributo dotato di valore riconosciuto.

Il punto di partenza della riflessione è segnalato da due affermazioni perentorie, la prima di Franchini e l’altra riportata da Pellerey.

Secondo il primo, «la tecnologia non è importante in sé, ma in quanto ‘leva’ del cambiamento, elemento che ha finalmente scompaginato la predominanza dell’insegnante, ridimensionando il ruolo della memoria e della riproduzione» (Franchini 2014, 96).

Pellerey cita invece l’Accademia francese delle scienze: «Ciò che resta fondamentale è un’educazione, proposta e inquadrata da esseri umani, genitori, docenti, etc., che utilizza gli schermi<sup>2</sup> e Internet e identifica i loro aspetti positivi, ma anche negativi (pratica eccessiva, mancanza di ripensamento, di sonno, rischio di fatica visuale, etc.). Ma preservando anche forme e momenti di pensiero ‘senza schermi e Internet’, più lenti, profondi, lineari e cristallizzati – periodi di calma e ‘riposo digitale’ – necessari alle sintesi cognitive personali ed alla memorizzazione» (Pellerey 2015a, 42-43).

Questi due testi pongono già in modo chiaro i termini della questione: mentre Franchini sostiene la concezione epocale dell’“educativo digitale”, il suo potere di indurre apprendimenti, affermando inoltre che si tratta di un nuovo paradigma sostitutivo di quello “educativo cartaceo” in grado di rilanciare la componente

<sup>2</sup> Traduzione del francese «écrans», termine con il quale si designa ogni tecnologia mobile dotata di video.

educativa del mondo scolastico salesiano (Franchini 2015, 53-54), Pellerey colloca la questione degli strumenti entro una prospettiva pedagogica, ovvero il legame tra le tecniche e gli obiettivi che la comunità educativa persegue, segnalando inoltre la questione dei due stati dell'intelligenza, il Sistema1 che presiede i pensieri rapidi, automatici ed intuitivi fortemente sollecitati dalle nuove tecnologie, ed il Sistema2 che presiede il pensiero lento, la riflessione, il ragionamento ed il controllo critico, che invece risulta estraneo alla loro azione. Egli propone un'"azione equilibratrice" tra i due in modo che l'influenza dei primi non risulti eccessiva e sia così garantito uno sviluppo armonico ed integrato delle due aree dell'intelligenza (Pellerey 2015a, 45-46).

Ora, la questione posta all'inizio - la ricerca dell'idea generativa del CFP, il centro del suo metodo, ciò che gli garantisce l'efficacia riconosciuta da tutte le ricerche sul sistema educativo - si arricchisce di nuovi elementi e ci consente di formulare due nuovi interrogativi: il "segreto" della scuola professionale salesiana è forse soffocato da un paradigma "educativo cartaceo", per la cui liberazione si erge l'"educativo digitale"? Ed inoltre: in quale modo, appropriato al modello pedagogico della scuola professionale salesiana, va perseguito il riequilibrio tra gli stimoli didattici di natura mediatica volti a sollecitare la parte "veloce" del pensiero degli allievi con interventi in grado di animare il pensiero "lento"?

Vediamo innanzitutto la questione del carisma salesiano che sarebbe soffocato da una didattica scolastica di importazione e del possibile ruolo liberante delle tecnologie digitali.

## **Il carisma della "scuola professionale salesiana" ed il pericolo dello scolasticismo**

Nella ricerca del carisma salesiano, facciamo ricorso a due parole: azione e corrispondenza.

L'*azione* indica il modo proprio dell'opera educativa, il tipo di ingaggio richiesto all'allievo affinché unisca la sua novità a quella dei suoi maestri e di coloro che lo hanno preceduto nel cammino della civiltà, sia in generale sia in riferimento a quello specifico ambito culturale definito dal mestiere verso cui egli indirizza il suo cammino formativo. Indubbiamente, il tipo di partecipazione richiesta agli allievi dei corsi di Formazione Professionale dalla proposta pedagogica salesiana consiste nel "fare opere" significative e reali, nelle quali siano riconoscibili tre componenti: l'insegnamento dei formatori, l'arricchimento culturale ottenuto incontrando non contenuti inerti ma idee vive, infine l'originalità del soggetto agente. L'operosità, e non la ripetizione astratta di formule o nomenclature, e neppure la realizzazione di prodotti culturali avulsi dal proprio

contesto di vita e di formazione, rappresenta il tratto proprio della pedagogia salesiana.

La *corrispondenza* segnala il tipo di cultura consona al centro di formazione professionale, perché il suo progetto educativo possa legittimare un ingaggio ragionevole degli allievi e degli altri attori coinvolti. È la cultura popolare il contesto simbolico che consente questa possibilità; essa indica lo specifico orientamento del pensiero, il cui fattore cruciale è dato dalla centralità del contributo attivo del singolo al vivere comune, il cui sviluppo risulta dalla continua dinamica di attivazione delle capacità dei suoi membri, nell'ambito di una interazione (anche competitiva) con tutti gli altri.

Il carisma della "scuola professionale" salesiana individua nel *mettersi all'opera* il tipo specifico di partecipazione proposta ai suoi allievi, chiave di ogni tipo di acquisizione - apprendimento, padronanza e maturazione - e quindi centro del suo metodo formativo.

Coinvolgendosi positivamente nell'azione, la persona si scuote dall'isolamento, entra in una relazione significativa con gli altri, prende parte ad un'opera culturale dotata di valore, situata nel vivo della vicenda della comunità ed orientata a scopi apprezzabili nella forma del *mestiere*, mobilita le proprie facoltà e diviene cosciente di sé. Conferire al cammino della conoscenza la forma dell'azione che consente di delineare uno *spazio pubblico* nel quale ogni allievo, nell'incontro con i propri formatori e gli altri attori con cui il CFP coopera con fini educativi, manifesta se stesso di fronte al mondo, mostrando il proprio nome peculiare, non genericamente "altro" rispetto alla massa indistinta, ma unico e capace di novità.

Effettivamente, come sostiene Franchini, il vero pericolo che corre il CFP salesiano è lo scolasticismo, vale a dire l'idea dell'istruzione intesa come proposta ai giovani di un sapere inerte, uniforme ed impersonale, slegato dalla realtà e mutilato della sua qualità vitale, che induce un fare ripetitivo ed uno spirito servile, similmente alla condizione dell'insegnante concepito come parte di una grande macchina amministrativa. Quella visione ha prodotto nella scuola lo stato di "inerzia", intendendo quel tipo di conoscenza che lo studente è in grado di esprimere, ma che non sa usare: «le idee inerti sono quelle semplicemente immagazzinate nella mente, senza essere valorizzate, né sottoposte ad esame, né combinate in nuove relazioni con altre idee». Concezione che prevede come fondamentale corollario il disancoramento del sapere dai contesti di realtà, e sappiamo che «nessun danno più mortale può essere arrecato alle giovani menti di quello di indurle al disprezzo del presente» (Whitehead 1992).

Al contrario, il CFP si basa sull'idea di cultura autentica, vale a dire quell'attività del pensiero radicalmente libero in grado di recepire la bellezza ed il prodigio dell'umano e del creato, svolta tramite un'implicazione attiva e consapevole nel reale nella forma del lavoro, e capace di suscitare in modo imprevedibile la

novità propria cui è legata la nascita di ciascuno. Hannah Arendt spiega in modo molto efficace questo carattere personalizzante dell'azione, ed anche la sua natura politica, chiarendo nel contempo dove tragga origine l'innovazione: «Il fatto che l'uomo sia capace d'azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile. E ciò è possibile solo perché ogni uomo è unico e con la nascita di ciascuno viene al mondo qualcosa di nuovo nella sua unicità» (Arendt 1999, 129).

In effetti, la Formazione Professionale ha affrontato a partire dal 2002 un compito inedito: fornire ai propri alunni dei corsi di qualifica e di diploma una formazione culturale corrispondente ai traguardi di competenza concordati in sede europea (Competenze di cittadinanza europea) elaborati nella versione nazionale dell'"Obbligo formativo". Le esperienze che si sono sviluppate hanno mostrato in generale una difficoltà ad elaborare un cammino non scolastico alla formazione ed alla valutazione di tali competenze; spesso le esperienze hanno riproposto l'approccio disciplinaristico e tendenzialmente inerte proprio del modello dell'istruzione. Ciò anche perché in diversi casi le Regioni hanno enfatizzato la dinamica delle "passerelle" dalla FP alla scuola per i giovani che vogliono accedere al diploma di Stato, generando un'importazione del modello pedagogico scolastico. Ma ciò è anche accaduto come conseguenza dell'immissione di formatori di impronta scolastica disciplinare, nonostante le Regioni e Province Autonome richiedano incarichi per assi culturali. In altri casi, il tema è stato oggetto di un approccio minimalistico, riscontrabile anche nella difficoltà (ed imbarazzo) che emerge dal processo che ha portato all'elaborazione degli standard di competenza propri degli assi culturali riferiti a sistema di Istruzione e Formazione Professionale, dove la cultura è vista esclusivamente come entità servente alla dimensione lavorativa. Una soluzione interessante, ma decisamente riduttiva circa il valore educativo e formativo di una formazione culturale intesa ad ampio respiro.

Accanto a queste tendenze, si sono mostrate però alcune esperienze connotate dalla ricerca di un approccio culturale consonante con i principi pedagogici dell'educazione al lavoro, che segnalano la volontà di fornire agli allievi della Formazione professionale un corredo culturale più elevato proposto e valutato in modo peculiare (Nicoli 2015b).

Tali esperienze mostrano che la soluzione al pericolo dell'inerzia culturale indotto dalla rigidità della didattica disciplinare di importazione scolastica sta nell'adottare una metodologia formativa capace di mobilitare le qualità degli allievi, consonante con la loro cultura centrata sull'agire pratico; un approccio formativo che punti, accanto al canone dell'*utilità*, anche alla sollecitazione del canone della *bellezza*, del *gusto* e della *curiosità*, entro un ethos educativo e formativo che concepisce la cultura come un "sapere vivo" capace di suscitare le virtù buone dell'educando. Così come sostenuto da Whitehead, secondo cui, mentre l'erudi-

zione spesso produce la paralisi del pensiero, la cultura presenta un carattere vitale, poiché rappresenta quell'attività del pensiero ricettiva della bellezza e dei sentimenti umani.

La scuola si trova di fronte ad un problema radicale, che limita per buona parte l'efficacia dei suoi sforzi, costituito dall'inerzia dell'istruzione, ma il CFP non si trova affatto nella sua condizione (a meno che non importi il difetto del disciplinarismo nelle discipline degli assi culturali) poiché nella sua versione autentica riflette un modello formativo "somigliante" rispetto alla cultura popolare dei suoi allievi.

Fare esperienze di compiti di realtà, anche per gli assi culturali, questo è il segreto del CFP. Ed è anche la molla del piacere di imparare tipica di questa istituzione. Mentre il ricorso alle tecnologie rappresenta casomai uno *strumento* utile, ma non certo il *metodo* dotato del potere di inibire quel pericolo.

Ciò richiede un approfondimento circa il ruolo delle tecnologie didattiche nei processi di apprendimento e di crescita umana nell'educazione.

## **Evitare la sovrapposizione di "tecnica" e "metodo" nell'educativo digitale**

Tralasciando l'epoca pionieristica dell'inserimento del computer nelle pratiche didattiche<sup>3</sup>, la prima fase di progetti del tipo classe 2.0 ha portato perlopiù a risultati deludenti, nel senso che non si è trovato riscontro dell'assunto di base secondo cui l'introduzione di tecnologie digitali e della connettività nelle scuole avrebbe dovuto migliorare gli apprendimenti individuali degli studenti. Questi risultano, piuttosto, l'effetto della convergenza degli orientamenti dei vari attori dell'educazione intorno a finalità ed obiettivi ben delineati, sulla base di un metodo appropriato ai destinatari, con una valutazione consona all'impianto adottato.

Questo approccio, necessariamente modesto, evita la tipica riduzione, operata dai teorici dell'"educativo digitale", del concetto di "metodo" a quello di "tecnica" e colloca l'utilizzo delle tecnologie mobili entro il giusto contesto di ausili e supporti, che non vengono quindi assunti come "ambiente" sostitutivo del necessario contesto educativo e formativo.

Nonostante questo, gli attuali missionari della tecnicizzazione didattica persistono sul disegno sostitutivo dell'universo educativo con l'ambiente tecnologico, discutendo della possibilità che la scuola si adatti alla logica delle tecnologie, come sollecitano due ricercatori americani: «la sfida è cambiare la tradizionale

<sup>3</sup> Si veda, tra gli altri, il testo di G. PRODI, *Matematica come scoperta* (1988), uno dei primi in Italia a proporre l'utilizzo del computer come strumento di accesso al sapere formale.



modalità di insegnamento diretto con una metodologia basata sulla ricerca, sui progetti, sull'apprendere dal fare» (Pellerey 2015b, 48-49). Dove l'idea di partecipazione attiva del discente viene fatta coincidere con l'assunzione dell'ambito "tecnologico" come unica situazione di apprendimento attiva. Colpisce l'utilizzo ambiguo del concetto di "metodologia", il cui significato assume continuamente la duplice valenza di "metodo pedagogico" e "strumento didattico", ingenerando il tipico slittamento semantico del linguaggio costruttivistico: la realtà viene sostituita con la virtualità, la persona con la tecnologia. Colpisce inoltre la coincidenza tra innovazione didattica (ricerca, progetti, apprendere facendo) e introduzione delle tecnologie digitali, come se le seconde avessero il monopolio della prima e la questione di rendere gli studenti protagonisti del proprio cammino formativo fosse circoscritta entro questo solo ambito.

Agli studenti va chiesto di utilizzare gli strumenti comunicativi nei loro impegni formativi in modo differente rispetto al tipo di utilizzo che ne fanno con i loro amici e compagni: non corrispondere all'ansia di connessione con gli altri ed il mondo, con una comunicazione divertente, isolata e passiva, ma indirizzarne l'uso alla comprensione del reale, alla elaborazione di strumenti che consentano di fornire il proprio contributo originale al rendere migliore il mondo.

Le grandi potenzialità delle nuove tecnologie fisse (computer, lavagna luminosa) e mobili (tablet, smartphone) trovano un ambiente adeguato di espressione, ed insieme di limitazione, quando si inseriscono in modo ragionevole e rispettoso entro i progetti educativi delle istituzioni che le adottano.

Occorre uno scopo elevato che rifletta la saggezza dell'umano ed una comunità educativa coesa intorno ad un curriculum per la vita, perché l'ICT possa aiutare i giovani all'incontro vivo con la cultura della tradizione, reso vero dalla corrispondenza con le esigenze profonde del loro essere, e orientato ad inserirli positivamente nel reale. Un'esperienza commovente ed attiva di «nuova nascita» che li distolga dalla distrazione e dall'alienazione delle immagini mediate dall'esterno. Da quella agitata indolenza esistenziale spesso associata alla convinzione di non avere più scampo, l'idea di non poter diventare mai più delle persone nuove. Come dice Husserl, «le mere scienze di fatti creano meri uomini di fatto»<sup>4</sup>, mentre noi abbiamo bisogno di *persone vive*.

Per questo, occorre un ambiente di apprendimento disegnato sul compito del CFP, orientato allo scopo di *educare la persona umana ed il cittadino facendo leva sull'apprendimento di un mestiere*.

<sup>4</sup> Citato da Giorgio Israel (2004), il quale aggiunge a commento: «La necessità di fare un uso crescente delle macchine, di adattarsi ai modi della loro 'vita', e quindi a operare entro la loro sfera logica, spaziale e temporale può indurre delle modifiche sostanziali nei comportamenti dell'uomo, abituarlo (o costringerlo) a considerare naturale l'identificazione del ragionamento con i procedimenti logici delle macchine, a introiettare un'immagine puramente quantitativa del tempo» (p. 146).

Perché il lavoro, quando presenta i caratteri della significatività, costituisce la condizione privilegiata tramite la quale la persona può uscire dalla gabbia della inautenticità propria di un modo di pensare la realtà ancorato all'idea di essere padrone di se stesso, autosufficiente, per accedere ad una dimensione di servizio da esercitarsi nella relazione con l'altro tramite la quale, nel sollecitare il prendersi cura della realtà consente al soggetto di sperimentare un'esperienza più autentica di vita.

Ha ragione Pellerey quando sostiene la necessità di un riequilibrio tra l'apprendimento veloce e quello lento; ma ciò va riferito allo specifico del CFP salesiano, una struttura che educa tramite l'apprendimento di un mestiere, in modo che la pratica professionale sia stimolo per una curiosità sul mondo e su di sé, e non rappresenti solo l'appendice "pratica" di un progetto educativo da rendere omologo a quello della scuola.

Il CFP svolge un'opera comunitaria, stimolante, impegnata e disciplinata in relazione a risultati significativi ed utili secondo i principi della pedagogia del successo e del riconoscimento sociale del valore del proprio apporto; ciò delinea uno stile peculiare, serio e nel contempo lieve, dove risalti l'io come desiderio di raggiungere risultati buoni con le proprie forze ed imprimere nel mondo parte della propria anima.

Per rilanciare l'identità autentica del CFP, occorre riconoscere e valorizzare il suo "segreto", che consiste in una formazione "somiigliante" ricca di cultura popolare. Come dice il Sommo Poeta, «in ogni azione, intento fondamentale dell'agente, agisca per legge di natura o per sua volontà, è quello di realizzare una propria similitudine. Perciò ogni agente trova diletto in questa sua qualità; perché ogni essere ama la propria esistenza e nell'agire si propaga in certo modo l'esistenza dell'agente» (Alighieri 1965, I, 13).

Il giusto ordinamento civile, di un'autentica vita civile, è quello nel quale il principio e la causa di tutte le azioni è costituito dal fine proprio di ogni essere umano, che consiste essenzialmente nel produrre qualcosa di simile a se stesso e non una piatta ripetizione dell'ordinario o degli artefatti di moda. Da cui ne consegue che la convivenza civile, per essere effettivamente umana, deve considerare indispensabile il fatto che ogni persona, in quanto tale, trovi gioia nell'agire, il segno che nel mettersi in azione il soggetto agente rivela agli altri, e quindi a se stesso, la propria immagine e dalla quale ricava un diletto (*delectatio*) che consiste nel fatto che, agendo, il suo essere risulta più intenso, provocato ad una comunicazione vitale in chi vi è coinvolto. L'agire *personale* è ciò che riscuote l'io togliendolo dall'inerzia, la chiave della "pedagogia del risveglio", la forma in cui avviene il perfezionamento del soggetto immerso nella convivenza sociale, reso tramite l'immissione nel reale di una parte della propria unicità.

L'apprendere un mestiere è un'opera culturale viva che possiede in sommo grado la capacità rivelativa del soggetto, e quindi il potere di arrecare ad esso un triplice gusto: la conoscenza della realtà e della tradizione, la rivelazione di sé e l'apprezza-

mento da parte degli altri per quanto si è stati capaci di realizzare in risposta a bisogni e sfide proprie del campo professionale di riferimento. Il singolo avverte di appartenere ad una storia e ad una tradizione viva non per deduzione concettuale o grazie ad una illuminazione momentanea, bensì *impegnandosi nel lavoro buono* (Nicoli 2015a); questo non va giudicato in forza della particolare elevatezza del suo apporto, ma dal fatto stesso che accade, purché assuma la stessa dinamica dei grandi che l'hanno preceduto ed ispirato, vale a dire accettare il rischio della messa in gioco dei propri talenti a favore della collettività, e nel contempo immettere in ciò che si fa il carattere distintivo connesso all'unicità del proprio nome.

## Progettare un CFP “somigliante”

Possiamo ora indicare come è possibile tradurre in progetto il *metodo* proprio della Formazione Professionale, quale forma assume l'esperienza dell'apprendere in modo da suscitare una corrispondenza tra il mondo culturale popolare – concreto, operoso, eticamente responsabile, espressivo di sé – in cui è immerso l'allievo e la proposta formativa del CFP.

Il CFP è quell'organismo formativo che fa del “compito reale” il fulcro della crescita dei propri allievi, rilevabile nella triplice forma di apprendimenti, padronanze e maturazioni. Non solo in riferimento alle competenze tecnico professionali, ma di tutto il quadro di saperi e competenze che ne delinea il profilo *umano*.

L'approccio attivo, volto all'apprendimento di una professione, validato da esperienze svolte direttamente in situazioni di realtà, ne costituisce il metodo. In tal modo, il CFP rappresenta una comunità che si basa su una consonanza culturale tra allievi e istituzione, tale da favorire un rapporto di fiducia reciproca, fondamento di ogni relazione sociale generativa: gli allievi si aspettano di apprendere un lavoro e di crescere umanamente, disponendosi all'apprendimento (certo, con più convinzione in relazione ai laboratori professionali, forse meno nei confronti delle discipline teoriche), mentre i formatori hanno fiducia nelle potenzialità dei propri allievi (nonostante certe loro manifestazioni semiselvatiche), ritenuti tutti in grado, se adeguatamente sollecitati, di reagire in modo sensibile alla proposta che viene loro rivolta, di mobilitare le proprie risorse intellettive (sia della mente sia delle mani, come già affermato da Aristotele<sup>5</sup>) così

<sup>5</sup> Aristotele ha espresso bene il legame tra le mani e la mente: «Anassagora afferma che l'uomo è il più intelligente degli animali grazie all'aver mani; è invece ragionevole dire che ha ottenuto le mani perché è il più intelligente... A colui dunque che è in grado di impadronirsi del maggior numero di tecniche la natura ha dato, con la mano, lo strumento in grado di utilizzare il più gran numero di altri strumenti. ... La mano sembra in effetti essere non un solo strumento, ma molti strumenti al tempo stesso, è infatti, per così dire, strumento prima degli strumenti» (Aristotele 1990, 127).

da apprendere un mestiere e, tramite questo, apprendere a vivere e affermare la propria identità personale.

È centrale quindi il metodo, mentre la tecnica svolge un ruolo conseguente. Il primo ha il compito di sviluppare una “intimità sociale”, di suscitare la dedizione degli allievi, di creare un clima di consonanza tale da rendere amichevole e gustosa da entrambe le parti (o meglio le tre parti) l’opera formativa. La seconda arricchisce le pratiche, sollecita le situazioni di apprendimento, supporta allievi e formatori, senza mai sostituirsi alla prima.

A tale scopo, serve una vera e propria *regia educativa*. Questa, prima che un dispositivo progettuale o un mero coordinamento, è un’arte che richiede innanzitutto una visione condivisa ed una tensione comune: nel CFP autentico prevale infatti la convergenza e l’unitarietà (da non confondere con l’uniformità) del lavoro dei colleghi. Definire insieme le mete da raggiungere e le risorse necessarie, esplicitare le caratteristiche del contesto (singolo, classe, territorio) per delineare una proposta appropriata, è in ciò – oltre che nel clima di cooperazione dei formatori – che consiste l’arte della regia; ma il punto decisivo risiede nel saper conquistare come équipe la fiducia degli allievi mostrando sincera dedizione al loro bene, passione autentica, una proposta formativa chiara e consonante con lo scopo del “lavoro buono”, oltre alla capacità di sostegno ed incoraggiamento.

Per fare ciò, occorre stimolare i dipartimenti ed i singoli docenti all’arte di volgere l’insegnamento sul piano del gusto e della partecipazione, e rintracciare un legame convincente tra saperi e compiti di realtà.

Gli elementi decisivi necessari perché possa accadere tale evento educativo si riferiscono alla scelta pedagogica di fondo, quella che definisce il tipo di implicazione che si intende realizzare con i propri allievi, quale forma di partecipazione si immagina per loro, scelta a cui è associata la prospettiva entro cui delineare il cammino formativo che li porti a padroneggiare in modo personale, vale a dire sensibile e stabile nel tempo, il campo del sapere offerto. Sono questioni che possono essere affrontate soprattutto facendo ricorso a quella che Donald Schön ha definito come la seconda veste del professionista, spesso divergente rispetto alla definizione canonica. In forza di questa dote, nel confronto con le sfide quotidiane, il formatore ricorre non solo alle fonti accademiche o ai libri di testo, ma tende ad affidarsi all’intuizione ed all’improvvisazione che si apprende nel corso del lavoro, elaborando una nuova epistemologia della pratica professionale fondata sulla “riflessione nel corso dell’azione” (Schön 1993).

Non è questa una prospettiva metodologica esclusiva del CFP; specie in corrispondenza delle crisi più profonde che investono la scuola e l’educazione, come quella che stiamo attraversando, le “teorie della prassi” acquisiscono una valenza decisiva nel sostenere la necessaria svolta metodologica di cui abbiamo parlato in precedenza, in particolare l’orientamento verso un’accezione della didattica più vicina al significato

originario del termine che indicava una partecipazione viva dei discepoli alle attività di insegnamento. In modo un po' caotico, sono all'opera le forze del rinnovamento, quelle pratiche educative che cercano di superare le aporie della didattica inerte, e che mirano a proporre un approccio "gustoso" alla conoscenza, così da scuotere gli studenti dal torpore al fine di mobilitarne le risorse intrinseche e dare avvio ad un'avventura culturale partecipata.

Non esiste una soluzione progettuale bell'è fatta che chiede unicamente di essere messa in pratica seguendone pedissequamente il libretto delle istruzioni; occorre procedere passo passo, aiutandosi tra colleghi non solo dello stesso CFP, reperendo nel campo del proprio sapere ciò che incontra e sollecita il desiderio di conoscenza della persona, fa provare il gusto del sapere, introduce ad un cammino che sente di avventura.

Così come il sapere fornito agli allievi è incompleto poiché necessita del loro contributo, e molte risposte alle domande tipiche del formatore si rintracciano lungo il cammino, allo stesso modo il lavoro con i colleghi volto a valorizzare le prerogative di ciascuno e di tutti trae origine da un patto che prevede alcuni punti fermi, una collaborazione fattiva, e soprattutto una passione comune che spinge a far bene l'opera del CFP. Molte risposte si trovano procedendo insieme, aprendo strade e conservando ciò che porta buoni frutti.

Per una regia siffatta serve però un metodo, che richiede l'elaborazione del curriculum (e del canovaccio formativo), la gestione dell'unità di apprendimento e del portfolio dell'allievo, la valutazione e la certificazione effettuate in modo consonante e rigoroso.

Per agire in modo cooperativo rispetto ad un traguardo comune occorre dotarsi di una mappa del percorso in cui siano indicate le mete ed il loro riferimento al contesto, i benefici che si intendono fornire agli allievi, il contributo che ciascun gruppo può apportarvi, i criteri guida del cammino, le risorse più rilevanti cui fare riferimento. Un CFP autentico necessita di un curriculum, strumento principe che ne rivela non solo l'autonomia (che in realtà rappresenta uno strumento, non un valore), ma anche la sua "personalità".

La sua elaborazione relativamente alla parte generale, richiede di dare risposte ai seguenti interrogativi: in cosa consiste e come viene interpretata la domanda culturale degli allievi e del territorio? Tenuto conto dei valori di riferimento, quali sono le linee ed i temi portanti della proposta formativa? L'esito a cui si perviene delinea il modo in cui il CFP risponde alla domanda culturale perseguendo i traguardi formativi previsti dal Profilo, specificando i benefici che apporta agli utenti diretti ed indiretti.

Ogni CFP è chiamato ad interpretare la domanda culturale del territorio, superando la frammentarietà delle esigenze e dei bisogni, e concentrandosi sugli aspetti qualificanti, distinguendo le tre dimensioni: professionale, della cittadinanza, personale. Ciò porta alla definizione delle linee e del modo in cui il CFP «personalizza» i traguardi

formativi, vale a dire la proposta formativa nella quale emergono i temi portanti comuni in quanto aggregatori di saperi e segni della personalità della scuola.

L'esplicitazione dei benefici serve ad ancorare i saperi essenziali nei *compiti di realtà*, ed inoltre a mirare la valutazione specie per ciò che concerne le prove esperte ed i capolavori.

Successivamente, occorre specificare il contributo dei dipartimenti (degli assi culturali e dell'area di indirizzo) al perseguimento dei traguardi formativi in relazione ai temi portanti. Da qui possiamo ricavare l'andamento di ogni percorso formativo, il modo in cui ogni trappa stimola l'acquisizione dei saperi essenziali tramite compiti di realtà, come si articola il piano di valutazione e gli eventi di presentazione dei prodotti realizzati dagli allievi, le alleanze decisive con soggetti sia del territorio sia esterni ad esso, le scelte organizzative e logistiche che consentono di realizzare il curriculum.

La conferma circa l'importanza di una guida progettuale a fondamento educativo e di una gestione progettuale coerente, proviene dalla stessa sperimentazione iCnos, che ha visto la prima fase pionieristica centrata sull'inserimento "puntuale" del tablet condurre ad esiti non esaltanti, visto che questo era stato perlopiù utilizzato per i medesimi compiti che venivano perseguiti in sua assenza (un sostituto del libro, delle dispense, del quaderno di appunti). Da qui la riprogettazione dell'intervento su «forme più strutturate di coordinamento didattico» (Franchini 2015, 65), un percorso più integrale in grado di mobilitare le risorse della comunità educativa agendo sulla leva fondamentale del metodo del CFP, ovvero il mettersi al lavoro, l'imparare facendo ed i lavorare imparando. La finalità fondamentale non era più introdurre il tablet nelle classi attendendosi da questa mossa "tecnica" effetti miracolosi, ma estendere anche agli assi culturali il modello attivo proprio dell'area professionale.

Non è la tecnica che possiede la capacità di generare processi di costruzione del sapere, questo è ciò che sostengono alcuni esponenti delle neuroscienze che confondono il mezzo tecnico con la vita sensibile, e mirano alla produzione di un ibrido postumano così che l'esistenza sia finalmente liberata dal corredo insopportabile che gli umani portano con sé: l'affezione, la decisione, l'errore, il perdono, l'inquietudine, il ricominciamento e la capacità di ridere anche di se stessi, oltre che delle ansie del mondo.

Contro questi apprendisti stregoni, va affermato con forza che il soggetto generativo dell'umano così com'è<sup>6</sup> è la comunità educativa che propone un cammino di crescita consonante, capace di suscitare le risorse intrinseche degli allievi e della comunità sociale più vasta che aderisce all'alleanza con il CFP.

<sup>6</sup> Piuttosto che aderire all'idea di rifondazione della natura umana, di derivazione illuministica, occorre seguire la proposta formulata da Albert Camus nel discorso per il conferimento del premio Nobel per la Letteratura nel 1957: "Ogni generazione, senza dubbio, si crede destinata a rifare il mondo. La mia sa che non lo rifarà. Il suo compito è forse più grande: consiste nell'impedire che il mondo si distrugga" (Camus 1988, 124).

## In cosa consiste la personalizzazione

Sul piano pedagogico, il fattore che può smuovere (commuovere) i giovani si pone in un punto più profondo rispetto al mero “processo di apprendimento” e precisamente nel nesso tra la fiducia che i formatori ripongono nelle possibilità del soggetto umano che si trovano di fronte e la convinzione circa il valore formativo della conoscenza, tanto più persuasivo quanto più la comunità dei formatori ne fa esperienza diretta e lo porge con passione ai suoi allievi. La prova di validità del sapere, il suo beneficio per i discenti, si trova nell'*inveramento* del suo valore, attuato nel vivo dell'esperienza del soggetto. Ciò accade quando l'incontro con il sapere consente alla persona il passaggio da un'apprensione istintiva dell'esistenza alla consapevolezza del privilegio di essere vivi, un cammino di *conquista dell'io* alimentato dalla convinzione di portare un nome che esprime una speciale singolarità, e di appartenere ad un popolo dotato di un patrimonio culturale che sostiene un modo convincente di “come si deve vivere” per essere degni di essere uomini.

Nei tempi di crisi profonda della società e dei suoi valori, a causa di un clima culturale tendenzialmente scettico e distrattivo, si diffonde un ottundimento della possibilità di espressione della vivezza della vita specie nei giovani, che ne mantengono però nel loro intimo la nostalgia confidando nell'inatteso. Gli ostacoli che impediscono il fluire libero della loro energia esistenziale si possono smuovere attraverso *fatti speciali* che ci vengono incontro ogni volta come un miracolo: uno di questi è costituito dall'evento educativo che avviene tramite incontri speciali densi di cultura autentica, che consentono al soggetto umano la conquista della convinzione che la realtà esiste di per sé e non è prodotta dal nostro pensiero, che la sua venuta al mondo è segnata da una novità che ognuno è chiamato a riconoscere ed a rendere attuale nel rapporto con il reale, così da alimentare la fiducia che nel reale è insita - accanto al suo contrario - circa la possibilità di realizzazione, in forme spesso imprevedute e misteriose, della propria vocazione originaria.

L'esperienza formativa somiglia ad una scena teatrale con più figure che si intrecciano entro un incontro rivelativo del meglio del patrimonio culturale della civiltà, la cui regia passa dalla fase iniziale in cui sono i formatori gli artefici assieme ad altri soggetti coinvolti nella situazione educativa, alla fase piena in cui il timone della regia viene assunto dagli stessi ragazzi. In tal modo anche le occasioni di crescita provenienti dal mondo esterno - in particolare i soggetti dell'economia - generano un flusso di cultura viva che ritorna a sua volta come una scossa in cui sono gli stessi giovani artefici del risveglio dei valori sopiti ed appannati della comunità sociale. Nel mondo c'è molta verità ancora da scoprire, e ciò giustifica un'attesa impegnativa nei confronti dei giovani cui spetta il compito - l'onore - di passare da destinatari a fautori di un'azione educativa di risveglio dell'intera società.

Si ottiene così un fecondo rovesciamento dell'operazione educativa: se in un



primo tempo è l'adulto ad esporsi nei confronti dell'allievo per incrementarne le conoscenze e nel contempo smuoverne le qualità intrinseche, successivamente è il secondo che prende l'iniziativa impegnandosi in un'azione di appropriazione personale e di conquista del sapere "di mestiere" incorporandolo in opere reali; in questo modo egli diviene consapevole delle proprie forze che ritornano alla comunità ed ai cormatori come fattori vivificanti.

Ogni volta che accade un evento educativo, in un certo qual modo il formatore e le forze buone della comunità, diventano allievi dei propri studenti, traendo benefici imprevisi dagli eventi speciali di cui fanno esperienza.

Il fatto speciale che rende possibile il "farsi" della persona umana dell'allievo è l'occasione di imparare a vivere, ad amare la vita, nel mentre impara a lavorare. Nessun pericolo può correre un CFP quando rimane acceso il fuoco alimentato dall'energia sorgente del suo metodo, ma nessun accorgimento tecnologico può farlo rivivere quando quello si è attenuato fino a spegnersi.

## Bibliografia

- ALIGHIERI D. (1965), *Monarchia*, Mondadori, Milano.
- ARENDT H. (1999), *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano.
- ARISTOTELE (1990), *Opere*, Laterza, Bari.
- CAMUS A. (1988), *Opere*, Bompiani, Milano.
- FRANCHINI R. (2014), *The Flipped Classroom (le classi capovolte)*, «Rassegna CNOS», 1, pp.83-97.
- FRANCHINI R. (2015), *L'educativo digitale: esperienze internazionali a confronto*, «Rassegna CNOS», 2, pp. 53-65.
- ISFOL (2015), *Rapporto sul sistema IeFP*, Roma.
- ISRAEL G. (2004) *La macchina vivente. Contro le visioni meccanicistiche dell'uomo*, Bollati Boringhieri, Torino.
- NICOLI D. (2015a), *Il lavoro buono. Cultura ed etica del lavoro in Italia e nel mondo. Una proposta educativa per la generazione post-crisi*, Tuttoscuola, Roma.
- NICOLI D. (2015b), *Come i giovani del lavoro apprezzano la cultura. Formare e valutare saperi e competenze degli assi culturali nella Formazione professionale*, paper, CNOS-FAP, Roma.
- PELLERER M. (2015a), *L'integrazione delle tecnologie mobili (tablet, smartphone) nel contesto scolastico e formativo*, «Rassegna CNOS», 2, pp. 143-157.
- PELLERER M. (2015b), *Uso didattico delle tecnologie mobili e risultati di apprendimento: alcuni apporti derivanti da ricerche internazionali*, «Rassegna CNOS», 2, pp. 29-51.
- SCHÖN D.A. (1993), *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- WHITEHEAD A.N. (1992), *Il fine dell'educazione e altri saggi*, Nuova Italia, Firenze.
- PRODI G. (1988), *Matematica come scoperta. Per il biennio delle scuole medie superiori*, D'Anna, Messina-Firenze, 1975-1978, 4 voll. 2ª ed. ampliata: 1981 e 1986-1988.

# La voce dei protagonisti Il duale che c'è già. Il punto di vista degli artigiani della Provincia Autonoma di Bolzano

GUSTAVO MEJIA GOMEZ<sup>1</sup> e PETER LITTURI<sup>2</sup>

*In questo contributo daremo voce ad alcuni testimoni privilegiati che rappresentano le piccole e medie imprese artigiane della Provincia Autonoma di Bolzano, il contesto italiano in cui il sistema formativo risulta più vicino al modello duale tedesco di cui si sta discutendo anche nel resto del Paese.*

*In this contribution we will give voice to some witnesses representing small and medium-sized firms of the Autonomous Province of Bolzano, the Italian context in which the education system is closer to the German dual model of which it is also being discussed in the rest of the country.*

In un tempo in cui il pacchetto della “buona scuola” (legge n. 107 del 13 luglio 2015) e le nuove disposizioni del *Jobs Act* in materia di apprendistato (d.lgs. 81/2015), recentemente licenziate dal governo Renzi, sembrano aprire una via italiana al sistema duale, abbiamo ritenuto opportuno analizzare l’esperienza della Provincia Autonoma di Bolzano, che in Italia, rappresenta il contesto che culturalmente e organizzativamente più si è avvicinato al modello duale tedesco.

Lo abbiamo fatto intervistando alcuni testimoni privilegiati: il dott. Claudio Corrarati, imprenditore e presidente della CNA (Confederazione Nazionale dell’Artigianato e della Piccola e Media Impresa) di Bolzano, e il dott. Günther Schwiembacher, funzionario della confederazione ed esperto di formazione professionale<sup>3</sup>.

Il tasso di disoccupazione giovanile (15-24 anni) che, a livello nazionale, supera il 40%, nella Provincia Autonoma di Bolzano, risulta dell’11% circa. Una differenza analoga tra i valori che si registrano a livello nazionale e quelli che si registrano nella Provincia di Bolzano si ha anche riguardo ai cosiddetti NEET (i giovani tra i 15 e i 29 anni che non sono né occupati né inseriti in un percorso di

<sup>1</sup> Formatore, Verona.

<sup>2</sup> Docente della Formazione docenti nell’ambito della FP della Provincia Autonoma di Bolzano Alto Adige.

<sup>3</sup> L’intervista, della durata di circa due ore, è stata condotta dagli Autori, a Bolzano, il 25 settembre 2015; è stata audioregistrata e successivamente trascritta parola per parola. Il testo della trascrizione è stato poi analizzato dagli Autori per farne emergere i temi più rilevanti. L’analisi è stata rivista e validata da un terzo lettore indipendente. Nel testo vengono riportati ampi estratti dall’intervista.

istruzione o di formazione), che risultano essere in media il 26% in Italia e l'11,6% a Bolzano.

I dati particolarmente positivi che la Provincia Autonoma può esibire sono anche il frutto di un sistema di istruzione e formazione molto articolato che, nel secondo ciclo, oltre all'offerta scolastica, prevede un consistente secondo canale della IeFP e un ampio ricorso all'apprendistato non solo professionalizzante ma anche per il conseguimento di qualifiche e diplomi professionali. Qui di seguito esploriamo proprio la configurazione del secondo canale del secondo ciclo (IeFP e apprendistato), nelle sue molteplici interazioni col mondo delle piccole e medie imprese artigiane altoatesine.

## ■ Scenari inediti e nuove sfide

Nella conversazione, l'attenzione si è rivolta innanzitutto su alcune caratteristiche inedite del contesto che, pur segnato dalla crisi, offre anche notevoli opportunità ai giovani di oggi, almeno negli ambiti in cui operano diverse piccole e medie imprese artigiane:

credo che questo mondo non abbia mai vissuto un momento positivo come questo per i giovani. Contrariamente a quanto si pensa [...], al di là [...] della difficoltà di trovare un posto di lavoro, le opportunità che i giovani hanno oggi sono incredibili, perché i giovani hanno una conoscenza e una capacità di accedere alle conoscenze praticamente illimitata; faccio un esempio: lo scorso anno è stato quello in cui, nel nostro Paese, si è aperto il numero maggiore di piccole aziende per la produzione artigianale della birra. C'è stato un boom incredibile. Qui non esiste una scuola o un percorso di apprendistato per birrai, eppure ci sono tantissimi ragazzi che sono partiti e sono diventati artigiani della birra. Come ci sono riusciti? Attraverso internet. La conoscenza oggi è incredibilmente presente, ovunque e questi ragazzi riescono a trovare attrezzature, ricette, modalità, sistemi e leggi; con un po' di cultura di base, hanno la possibilità di creare una nuova azienda. Oggi la stessa scuola, gli stessi percorsi di apprendistato devono tenere conto di questo; altrimenti mettiamo sul mercato dei ragazzi che si trovano poi a fianco altre persone che, senza particolari corsi di studio, hanno le stesse identiche conoscenze. Il sapere non è più un predominio della scuola, ma la scuola deve essere in grado di mettere questi ragazzi nella condizione di accedere nel più breve tempo possibile al sapere. Questo credo che ci insegni qualcosa sul nuovo modo di fare apprendistato e in genere sulla cultura della formazione (Corrati).

Questa situazione interpella le realtà impegnate nella formazione dei giovani e le sfida a ripensare ai caratteri distintivi della loro offerta formativa, rispetto ai tanti luoghi in cui oggi si costruisce la conoscenza o si accede ad essa.

## I percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)

Nella Provincia di Bolzano esistono scuole professionali ben organizzate, che offrono percorsi di IeFP a tempo pieno, dove i ragazzi fanno esperienze di tirocinio e si formano per raggiungere delle qualifiche professionali. Questi percorsi sono ormai consolidati e prevedono una durata di tre anni per la qualifica, più un quarto anno per il diploma di tecnico professionale.

(i percorsi per la qualifica e il diploma professionale) sono un'esperienza ormai consolidata nel nostro territorio, che ha permesso a diversi giovani di inserirsi nel mondo del lavoro e a molte aziende di divulgare e trasferire le conoscenze del saper fare a giovani che poi, nel tempo, hanno rappresentato un'opportunità anche per gli avvicindamenti all'interno dell'azienda [...]. È un modo per imparare un mestiere, ma nello stesso tempo, per formarsi non solo sulla parte tecnica, ma anche su temi più generali; è un accrescimento molto importante per i giovani. Si tratta di un bel percorso formativo che ormai da anni è consolidato nella nostra Provincia [...]. (La formazione) ha a che fare non solo con aspetti tecnici, ma [...] anche con aspetti etici, morali, di formazione sociale di base [...]; questo è un problema proprio della nostra società. Percepriamo anche noi l'arrivo di ragazzi che oggi hanno qualche difficoltà a inserirsi in una squadra, in un gruppo. Questo è probabilmente il problema di questo periodo storico del nostro Paese e della comunità internazionale in generale, dove l'autonomia e l'individualismo hanno preso il sopravvento rispetto alla capacità di lavorare in gruppo; [...] credo che bisognerebbe integrare il percorso scolastico, rispetto a quello pratico che fanno in azienda, proprio con questi valori etici e morali; credo che questo sia un problema non solo delle scuole professionali, ma di tutti i percorsi scolastici e in generale dei giovani di oggi che spesso arrivano nelle aziende con valori e obiettivi che a volte si scontrano con la realtà dei fatti (Corrarati); il modello che abbiamo costruito in Provincia, dagli Anni '60, ha permesso di avere una buona parte dei nostri giovani che, oltre a imparare un mestiere, fanno un vero e proprio percorso formativo; [...] questo ha portato ad avere una disoccupazione giovanile nettamente al di sotto della media nazionale [...]; è un dato sicuramente legato anche al nostro sistema, che prevede più percorsi di formazione per i giovani, tra i quali questo, che è lavoro più scuola (Schwienbacher).

I percorsi di IeFP consentono ai giovani di formarsi personalmente mentre si formano professionalmente, e viceversa. Formazione e lavoro si intrecciano e cooperano nel consentire ai giovani uno sviluppo umano pieno, che comporta la maturazione di competenze tecniche e professionali ma anche di competenze culturali ed etiche, che aiutano a far fronte alle esigenze e alle sfide poste dalla società contemporanea.

## La proficua collaborazione tra scuole professionali (IeFP) e imprese

La buona qualità dei percorsi di IeFP dipende anche dalla proficua collaborazione e dal dialogo che si costruiscono tra scuole professionali, da una parte, e imprese, associazioni professionali e territorio, dall'altra:

il sistema delle scuole professionali, com'è stato costruito in Alto Adige, è sempre stato un sistema molto aperto; questo secondo me è uno dei motivi per i quali ha avuto successo; è riconosciuto da imprenditori, genitori, ragazzi come un sistema che veramente funziona. La scuola è sempre stata aperta ai suggerimenti degli artigiani, ma veramente aperta; proprio chiamava noi imprenditori e anche le associazioni, per un continuo suggerimento sui percorsi o le tecnologie da adottare o da cambiare; non sono mai stati indietro. Questo nella scuola pubblica in genere non è così scontato; c'era un contatto più continuo e istituzionalizzato. Nelle commissioni d'esame ci sono sempre imprenditori, i profili professionali sono stati elaborati da noi imprenditori e portati a scuola e in base a questo sono stati fatti i piani formativi (Schwienbacher);

siamo in un rapporto di continua collaborazione con le scuole professionali, anche attraverso la presenza di alcuni esponenti artigiani in alcune commissioni d'esame; questo ci permette di interagire e di influire su quelle che possono essere le scelte strategiche e didattiche (Corrati).

La collaborazione si esprime nella condivisione che avviene in fase di progettazione dei percorsi, ma anche nella collaborazione concreta nelle varie fasi realizzative del percorso formativo, in particolare per quanto riguarda la gestione delle esperienze di tirocinio e la partecipazione di rappresentanti del mondo delle professioni alle commissioni per gli esami di qualifica.

Se il dialogo tra scuole professionali e imprese è un punto fermo, non è però un punto da dare per scontato. Va continuamente alimentato e rinnovato, come afferma Claudio Corrati nel seguente brano:

[...] in alcuni mestieri, le persone che entrano in azienda seguono un percorso didattico e formativo che non sempre è aggiornato agli ultimi standard che trovano in azienda. Qualche volta il ragazzo si trova con difficoltà a confrontare quello che vede succedere realmente in azienda e quello che magari può essere successo all'interno del percorso scolastico. Faccio un esempio: possiamo avere dei settori, come quello del legno o dell'elettromeccanica, che sono a livelli molto avanzati anche nelle scuole, altri, come il mondo dell'estetica, che lo sono meno; le parrucchiere stesse ci sottolineano che il taglio all'ultima moda è enormemente distante da quello che viene insegnato all'interno del percorso scolastico; questo è sicuramente un problema [...]. È necessario un confronto continuo e costante proprio in funzione dell'evoluzione del mercato di oggi e delle sue esigenze; c'è il rischio che, anche in maniera esagerata, programmando gli anni e [...] la didattica dei percorsi, al termine di quel percorso, si sia già in ritardo rispetto allo stato del mercato. Probabilmente si deve trovare la giusta soluzione per cui, in corso d'opera, nel mentre il ragazzo sta affrontando il suo percorso, si trovi già aggiornato sulle soluzioni che si stanno vivendo sul mercato;

perché spesso il ragazzo arriva in azienda e questa si è già adeguata nel giro di uno o due mesi alle esigenze del mercato, mentre la scuola chiaramente ancora segue il percorso condiviso e concordato e coordinato a livello didattico l'anno prima, oppure nell'ultimo accordo fatto con le parti sociali. Il confronto non deve [...] essere scandito da appuntamenti precisi, ma deve avvenire ogni volta che sul mercato appaiono esigenze diverse, attraverso le segnalazioni di noi imprenditori, che possano essere immediatamente recepite [...]. Al mondo della formazione professionale chiediamo di interagire sempre di più con il mondo reale del lavoro, in modo tale che [...] i luoghi dove si vanno a inserire questi ragazzi siano realmente quello che poi andranno a trovare il giorno dopo che hanno finito la scuola [...]. (Come aziende) possiamo segnalare le nuove esigenze di mercato, per contribuire a creare nuovi profili professionali. Proprio nel nuovo patto per l'apprendistato provinciale, uno dei temi che è emerso, non è tanto rilanciare i mestieri attuali, per vedere se tutti vogliono andare a fare il falegname o il parrucchiere o il muratore, quanto provare a cercare, nel mercato di oggi, con i nuovi artigiani digitali – possiamo chiamarli così –, quelli che sono i nuovi mestieri, le figure che oggi servono all'interno delle aziende, perché effettivamente noi manchiamo di alcune figure e abbiamo sovrabbondanza di altre. Uno dei compiti della scuola, assieme alle strutture datoriali, è di avere una visione dello sviluppo di alcune nicchie di mercato, per non rischiare di formare persone che poi non riusciranno a trovare realmente una collocazione, perché quel mercato è saturo. Se noi parliamo nuovamente della figura del falegname, è chiaro che, con il calo incredibile del numero di aziende della lavorazione del legno, finché non ci sarà un rilancio, sembra difficile pensare di mettere sul mercato, nei prossimi cinque anni, decine e decine di ragazzi che rischiano di non avere possibilità di lavoro. Questo creerebbe un problema di natura sociale: già molti di loro hanno scelto questa strada perché non si sentivano pronti per affrontare una scuola superiore; se finito quel percorso non trovano neanche un mestiere, è chiaro che ci sarebbe un disagio sociale, con tutto quello che ne consegue (Corrarati).

Inevitabilmente i processi negoziali che portano a definire i progetti formativi sono lunghi e c'è sempre uno scarto tra le esigenze del mercato e la capacità della scuola professionale di adeguare ad esse la propria offerta. Forse però, la gestione dei processi formativi potrebbe essere resa più snella. Proprio dal continuo confronto con le aziende nasce la possibilità di introdurre nell'offerta formativa, anche in corso d'opera, quegli aggiustamenti che la rendono più capace di adeguarsi alle esigenze del mondo produttivo, che fa emergere continuamente nuove figure (gli "artigiani digitali"). Questo non deve far dimenticare l'impegno formativo più generale che le scuole professionali assolvono e che, del resto, è richiesto dalle stesse imprese.

La collaborazione tra scuola e aziende, nella costruzione di percorsi di IeFP sempre più efficaci, si esprime in vari modi:

dovremmo essere più in collegamento con gli insegnanti stessi, nel senso che ogni insegnante ha il suo percorso, una sua *forma mentis*, una sua preparazione, ma qualche volta un periodo di formazione [...] dell'insegnante presso le strutture aziendali potrebbe servire all'insegnante per riuscire a riportare poi in aula le stesse emozioni, gli stessi *input*, le stesse problematiche che il ragazzo troverà in azienda. Questo potrebbe ridurre quel gap umano, sociale, etico e morale che c'è tra il percorso scolastico, che è molto definito per

grandi schemi, e il percorso aziendale dove poi questi ragazzi si ritrovano con esempi giornalieri che non sono sempre il massimo, perché i colleghi che incontrano nel posto del lavoro non sono sempre dei modelli (Corrarati);

Si fa talvolta un po' di confusione tra flessibilità e rispetto delle regole, nel senso che questi ragazzi spesso, all'interno dell'azienda, vedono che alcune regole non sono quelle definite a scuola; traducono la flessibilità che vedono in azienda come non rispetto delle regole. Bisogna insegnare ai ragazzi, già nella scuola, come la regola possa essere rispettata pur essendo flessibili; è questo che distingue l'azienda strutturata da quella non strutturata. Oggi l'azienda strutturata [...] vive la destrutturazione come una sorta di problema negativo, ma è anche vero che la capacità di un'azienda di adeguarsi immediatamente ai cambiamenti, proprio perché destrutturata, la rende più veloce e qualche volta più avanti rispetto alle realtà che sono fortemente strutturate (Corrarati).

Le imprese artigiane potrebbero offrire ai docenti delle scuole professionali (non solo a quelli delle aree tecnico-professionali ma anche a quelli che lavorano sugli assi culturali) la possibilità di periodi di contatto diretto con i processi e l'aria che si respira all'interno delle aziende. Questo consentirebbe di valorizzare meglio il lavoro come risorsa per l'apprendimento anche nei contesti scolastici e formativi. Le aziende artigiane, ad esempio, possono rappresentare oggi un contesto particolarmente adatto agli scenari del cambiamento, che richiedono strutture più leggere e flessibili.

La sfida principale dei percorsi di IeFP rimane comunque quella culturale: far vivere il lavoro come luogo di costruzione della conoscenza che contribuisce anche a educare il pensiero:

si tratta di trasmettere che il lavoro è cultura; di consolidare le competenze di rapportarsi, quelle primarie: non è perché non vado più a scuola che devo smettere di imparare meglio a scrivere, a leggere, a utilizzare l'informatica. In tutto questo la scuola professionale può dare una bella spinta ai ragazzi e alle ragazze [...]. Al lavoro si impara, lì lo imparano; nella scuola è importante passare il messaggio che quello è un apprendimento, che anche mentre lavori apprendi [...]. È vero che non possiamo caricare troppo la scuola di contenuti che non può trattare, però penso che la vera sfida, che forse è poi anche la sfida della scuola, è di formare dei ragazzi che sanno pensare, che sanno leggere e capire quello che leggono; questo credo che sia la sfida della formazione in quanto tale (Schwienbacher).

Se il lavoro viene visto come cultura, anche la formazione si arricchisce e può essere vista come qualcosa che non è sganciato dal fare. D'altra parte, se la formazione non è più "solo" scuola, anche il lavoro può essere finalmente visto non più come "solo" lavoro, ma come attività umana integrale, che coinvolge tutte le dimensioni della persona e contribuisce alla sua crescita (cfr. Tacconi, 2015).



## La formazione duale in apprendistato

La formazione duale, nel contesto dell'apprendistato, è sentita come la via ideale per imparare certi mestieri artigianali e dunque, per gli imprenditori altoatesini, sarebbe il percorso da preferire:

la formazione del ragazzo in azienda è un grossissimo impegno per l'imprenditore e per l'artigiano, ma anche per gli operatori di altri settori, come la gastronomia. Questo significa che tale impegno andrebbe riconosciuto in maniera forte e, secondo noi, non è ancora riconosciuto abbastanza. È vero che ci sono delle agevolazioni contributive e retributive, però, se fosse solo una questione economica, non ne varrebbe la pena; ne vale la pena perché molti mestieri si imparano meglio così che non in una scuola a tempo pieno. Molte nostre imprese preferiscono avere il ragazzo giovane che fa anche uno o due giorni di scuola o dei blocchi di qualche settimana, per le materie teoriche, ma che impara il mestiere in azienda. Diciamo che quelli che escono da una scuola a tempo pieno devono essere poi formati ulteriormente per qualche periodo, neanche troppo breve, soprattutto se si tratta di attività molto complesse, come sempre avviene nell'artigianato, nella meccanica, nella falegnameria, dove si deve veramente imparare a fare bene le cose. La formazione duale, che è l'apprendistato, è la formazione preferita dai nostri artigiani (Schwienbacher)

L'apprendistato consente, meglio di altri percorsi, di imparare un mestiere. Il problema è assumere (da parte dell'azienda) e riconoscere (da parte della società) l'impegno formativo che comporta l'accompagnamento degli apprendisti nel loro percorso formativo:

il processo di inserimento è in mano all'artigiano stesso, al titolare dell'azienda. Esistono figure di tutor, che in realtà non sono molto presenti nell'arco della giornata, in azienda; il ragazzo è completamente nelle mani dell'azienda o dell'imprenditore; per la media di dipendenti che hanno le aziende in Alto Adige, che non supera il numero di quattro, è chiaro che il ragazzo o la ragazza che si introduce all'interno di una piccola azienda è come se si introducesse in una famiglia: va seguito, va istruito e aiutato e questo ha un impatto a volte non secondario sui costi dell'azienda, che in questo periodo va ad incidere sulla scelta di prendere o no un apprendista (Corrarati).

Nelle imprese artigianali, il ruolo di tutor aziendale è spesso svolto direttamente dai titolari. La crisi rende difficile investire in formazione. È questo uno dei motivi per cui, anche nella Provincia di Bolzano, il numero degli apprendisti è in calo, mentre è in crescita quello dei giovani che si iscrivono ai percorsi formativi a tempo pieno (scuola e IeFP):

c'è una premessa da fare, che forse va anche a dare un giudizio sull'attuale sistema e su quello che dovrebbe essere il futuro. La crisi economica ha costretto soprattutto le piccole aziende ad [...] essere molto immediate nelle risposte alle domande del mercato. Non essendo particolarmente strutturate, è chiaro che chiunque, all'interno dell'azienda, deve essere immediatamente produttivo. Questo – è una sorta di autocritica che faccio come im-

prenditore – ci porta a non avere sempre il tempo, all'interno dell'azienda, per insegnare un mestiere ai ragazzi. Significa che spesso questi ragazzi li vorremmo già produttivi, già operativi, perché non c'è il tempo di affiancarli, cosa che invece, nelle grandi aziende, per vari motivi, non solo strutturali, è più fattibile; lì si riesce ad affiancarli a chi può trasmettere loro l'esperienza dei sistemi operativi, che si aggiunge a quello che loro sostanzialmente già imparano a livello scolastico. È chiaro quindi che, allo stato attuale, avere una scuola che sia molto completa e sia poi in grado di fornire alle imprese dei ragazzi ben formati è importante [...]. Ecco uno dei motivi per cui, negli ultimi anni, la disoccupazione nella nostra Provincia è rimasta molto bassa, ma l'apprendistato ha avuto un forte calo, e non solo perché molti giovani hanno deciso di andare in scuole di tipo scientifico o di altra natura, spinti con molta probabilità dagli stessi genitori che vorrebbero dal figlio soluzioni diverse dalla scuola professionale, ma anche per il fatto che molte tipologie di aziende, non tutte, si trovano un po' impacciate nell'avere un giovane che, per vari motivi, determinati anche dalla corretta tutela che dobbiamo dare alla salute e alla sicurezza del giovane e dal fatto che alcuni lavori non possono essere eseguiti da persone inesperte, trovano questa presenza un po' difficile da gestire. Quindi bisogna ragionare su come questi ragazzi possano essere inseriti nel mondo del lavoro, ma anche su come, nelle piccole imprese, si possa riscoprire [...] la possibilità e la ricchezza di insegnare un mestiere (Corrarati).

Accogliere un giovane, che significa facilitargli l'inserimento in un contesto lavorativo, accompagnarlo nel suo percorso di apprendimento e di avvicinamento a un mestiere, regalargli tempo ed energie, non è semplice. Richiede una forte assunzione di responsabilità da parte delle aziende ma anche della società nel suo insieme.

Perché l'apprendistato riesca, è decisiva la cooperazione tra la componente aziendale e la componente scolastica, ma anche quella familiare e educativa in senso più generale, per lo sviluppo di solide competenze di base:

gli stessi artigiani imprenditori che magari che sono partiti con una base culturale un po' debole, perché finite le medie si sono messi a fare l'artigiano, hanno capito e chiedono loro stessi che la formazione a scuola sia di consolidamento delle competenze di base. Molti lamentano che gli apprendisti sanno troppo poco la seconda lingua o la matematica come logica o sono deboli nel saper leggere e capire, nel saper esprimersi; sono queste le competenze di base, ma anche il saper essere puntuali, ordinati, il saper lavorare in autonomia ecc.; in artigianato, tutto questo è importantissimo; nel tempo il ragazzo deve imparare a lavorare in autonomia, non sempre guidato. [...] Dopo cinque o sei anni, l'apprendista dovrebbe essere uno che può sostituire il titolare in un lavoro complesso; questa è una richiesta forte, che sento già da tempo, una richiesta alla scuola che probabilmente carica quest'ultima anche di compiti che dovrebbero arrivare dalla famiglia, dall'educazione in genere (Schwienbacher);

le mancanze o le carenze scientifiche, che spesso portano poi alla scelta dell'apprendistato, la difficoltà di consultare un manuale, il saper fare privo sapere, sono poi le mancanze che riscontriamo negli artigiani di oggi. Il mercato oggi chiede un artigiano che non sappia fare solo dei prodotti di qualità, ma che sappia anche vendere in una forma qualitativamente alta, che li sappia proporre, presentare, che abbia la capacità di gestire la parte documentale ecc. [...] Per cui gli apprendisti di oggi, che potranno diventare gli artigiani di domani,

devono trovare questa integrazione e colmare il gap negativo sulle materie scientifiche; aggiungerei poi anche molti usano la tecnologia moderna, i telefonini, ma non hanno conoscenze base sull'informatica, per cui hanno grossissime difficoltà nella gestione dei programmi del computer [...]. Sarebbe poi opportuno che tutto quello che è incombenza legislativa, obbligatoria per legge, in carico alle aziende nel momento in cui assumono un dipendente, potesse essere svolto già nella scuola. Mi spiego meglio: questi ragazzi, che svolgono un percorso formativo, dovrebbero ricevere tutta una serie di altre formazioni e informazioni che sono specifiche del dipendente [...] neoassunto. Parlo di corsi sulla sicurezza sul lavoro, sull'igiene alimentare, sulla gestione delle conoscenze legate alle questioni legislative, dalla privacy ad altri temi, che poi invece risultano essere dei carichi, delle formazioni aggiuntive, che le aziende devono dare obbligatoriamente ai ragazzi e ai lavoratori e che spesso danno in modalità a bassa qualità. Se noi già riuscissimo a creare questo percorso iniziale, avremmo un'ottima opportunità. C'è da dire che, nella parte altoatesina e in modo particolare nella cultura di madrelingua tedesca, si è cercato anche di fare in modo che gli anni di apprendistato potessero proseguire con un'integrazione didattica su materie anche scientifiche, che portasse al diploma, tanto da poter poi accedere anche ai percorsi universitari. Questo vuol dire che uno potrebbe nascere facendo il carrozziere e poi magari diventare un designer dei colori per un settore che è l'auto-motica. Quindi si parte dal saper fare per arrivare al sapere, questo è ciò che le aziende si aspettano (Corrarati).

Si richiede un dialogo tra scuola e impresa, per dividersi i compiti. Ma non è che lo sviluppo delle competenze di base sia compito esclusivo della scuola e quello delle competenze tecnico-professionali sia territorio esclusivo delle aziende. Propriamente non si tratta di divisione di compiti ma di cooperazione. Se uno dei problemi della formazione a scuola è quello di inserire anche componenti professionalizzanti, uno dei problemi della formazione in azienda, ad esempio, è quello di riuscire a contribuire anche allo sviluppo di competenze di base, che consentano all'apprendista di apprendere anche da solo; l'apprendista deve infatti diventare capace di cercare le informazioni che gli servono, di leggere autonomamente un manuale di istruzioni, di leggere o scrivere una commessa di lavoro e dedurne i compiti, di gestire la contabilità, di presentare ad altri il proprio lavoro ecc. E tutto questo richiede solide competenze di base.

L'apprendistato poi, così come si è sviluppato nelle aree geografiche germanofone, ha alle spalle una sorta di codificazione del mestiere, per cui, ad esempio, aprire una produzione di birra significa acquisire innanzitutto il titolo di maestro birraio. Se non hai il titolo, non puoi aprire l'attività e, per averlo, devi fare un percorso adeguato. Alle spalle della tradizione dell'apprendistato ci sono le corporazioni di arti e mestieri e antiche tradizioni. In Italia, la maggior parte delle figure professionali non sono particolarmente regolamentate, manca ancora un repertorio nazionale delle varie figure. Questo non significa che, ad esempio, chi ha fondato le nuove aziende che producono birra di cui parlavamo sopra, non sia capace, anzi, spesso è più che capace, però in Italia il rischio è che il concetto di mestiere, che sta alla base dell'apprendistato, sia eccessivamente destrutturato. Le scuole invece

hanno bisogno di profili professionali relativamente stabili, mentre oggi alcuni profili si modificano costantemente. Per questo è necessario il dialogo tra scuola e azienda, ma tutto questo significa anche che diventa molto difficile progettare la quota di formazione riservata ai percorsi scolastici, che per loro natura comportano una certa strutturazione, l'assunzione di docenti stabili ecc..

## L'apprendistato riformato

L'apprendistato recentemente riformato, nel pacchetto del Jobs Act, che apre la possibilità di fare non soltanto percorsi di qualifica ma anche percorsi di istruzione secondaria di secondo grado, va nel senso indicato anche dalle migliori esperienze altoatesine ma presenta anche qualche problema. Vediamo di che cosa si tratta:

le famiglie tendevano a vedere questo tipo di percorso scolastico come una sorta di terza scelta o di sconfitta morale all'interno della famiglia, perché non erano riuscite a mandare il ragazzo in una scuola superiore che poi li avrebbe proiettati in un percorso di natura universitaria; in questo modo invece si hanno tre *chance* uguali, tre opportunità uguali. Questo significa che sul mercato del lavoro il ragazzo che, a quattordici anni, non ha ancora le idee ben chiare può iniziare con qualsiasi tipo di scelta, ma sapendo che comunque, in qualsiasi momento, può arrivare all'obiettivo finale, che può essere anche quello di una laurea specifica in materie tecniche, ma partendo anche solo dal saper fare l'elettricista (Corrarati);

il fatto di portare allo stesso livello l'apprendistato significa che tu puoi iniziare una formazione ma, se vuoi, anche allungarla, specializzarla e andare oltre per raggiungere un diploma di maturità e andare a studiare all'università. Questo è importante, perché è la reputazione stessa dell'apprendistato che cambia; l'apprendista non è più quello che non è riuscito ad andare a scuola. Non so se conoscete Martino Gamper, che ormai è un designer di primissimo livello, che lavora a Milano e a Londra; lui si vanta di aver iniziato come apprendista; finito l'apprendistato, ha fatto il suo percorso dell'accademia di designer [...] (Schwienbacher).

La scommessa del duale si gioca sulla possibilità di elevare la dignità di questo percorso, ma non mancheranno anche i problemi. Attualmente, l'apprendista passa quattro giorni della settimana in azienda e uno a scuola. Nel nuovo assetto, soprattutto se la componente scolastica non è il corso di IeFP ma un percorso di istruzione superiore che si conclude con il diploma di maturità, il *setting* organizzativo dovrà necessariamente mutare: si tratterà di fare due o al massimo tre giorni in azienda e almeno due giorni a scuola. Per le aziende gestire una situazione di questo tipo potrebbe essere difficile:

circa due mesi e mezzo fa, il Ministro Poletti alle associazioni di categoria, ha detto: "Io modifico il sistema, ma poi ci saranno tutte queste aziende che prendono i giovani? Adesso mi avete chiesto di introdurre questo sistema, ma poi le aziende prenderanno i giovani".

Questa è una grande domanda, parlando delle piccole aziende, non sempre strutturate; il fatto di avere in azienda una persona in maniera discontinua, che non si collega all'organizzazione continua del lavoro, per i piccoli è sicuramente un problema. Forse sarebbe meglio averlo per un certo periodo e poi essere coscienti di non averlo per un altro. Questo è un tema, ma [...] l'apprendistato è per [...] sua natura un momento in cui uno apprende. La fase di apprendimento, spesso, non riesce ad essere sviluppata adeguatamente all'interno delle aziende, perché il tempo oggi necessario e utile per poter accompagnare questo apprendimento viene meno. Questo è il problema da risolvere anche attraverso i rapporti con le parti sociali, [...] le contrattazioni, perché poi il problema si scontra con le regole, le tutele, i costi, che a questo punto incidono in maniera non marginale sulle aziende. Per cui, questo inserimento nelle aziende deve essere in qualche modo facilitato. Ricordo che tantissimi anni fa esisteva il capomastro che prendeva il ragazzo sotto di sé, gli insegnava mano a mano le varie mansioni e poi piano piano decideva quando il ragazzo era capace di fare il mestiere da solo. Questo periodo di affiancamento era un periodo bellissimo, dove si imparavano anche valori umani, etici, morali; il capomastro era una sorta di tutor che lo portava, gli dava in qualche modo delle regole di vita, svolgeva una sorta di ruolo paterno. Oggi questo non esiste più, per cui effettivamente questa è una grande sfida. Dobbiamo stare molto attenti a non creare solo la regola di come facilitare in qualche modo questo nuovo metodo duale, senza pensare poi al metodo e alla gestione di questo sistema. Altrimenti c'è il rischio che la legge venga fatta, la regola ci sia, ma le porte delle aziende non si aprano; allora si che a perdere sarebbe l'intero sistema (Corrarati)

è giusto tener conto del fatto che il formatore dell'apprendista è principalmente l'azienda; il ruolo della scuola va reso compatibile con gli orari dell'azienda. Noi qui abbiamo sempre discussioni: c'è l'organizzazione a blocchi che prevede dieci settimane continue e che didatticamente è migliore per i ragazzi, perché l'organizzazione di un giorno alla settimana a scuola e il resto in azienda porta a vivere la scuola come una pausa dal lavoro. Per cui il tempo a scuola va reso compatibile con i ritmi dell'azienda, però rendiamoci anche conto che le nostre piccole imprese sono tante e spesso hanno uno, due o tre apprendisti e lì dobbiamo fare per forza insieme; non è come in una ditta che ha dieci, venti persone, è più grande, organizzata e forma i suoi quando le serve e nei tempi che servono. Ecco perché ci vuole un dialogo continuo; dobbiamo renderci conto che anche il ragazzo ha i suoi tempi; se vogliamo una persona che, dopo tre, quattro o cinque anni, sia formata bene, ci dobbiamo rendere conto che sono ragazzi di quattordici o quindici anni, con i loro ritmi che vanno rispettati (Schwienbacher)

Far vivere l'esperienza del lavoro come contesto di apprendimento, può aiutare i giovani a vivere la scuola come lavoro e come impegno. Per le piccole imprese, sarà necessario il ruolo delle associazioni che possano garantire la gestione della quota di formazione in capo alle aziende che ciascuna singola impresa farebbe fatica a gestire autonomamente. Il rischio è che ci siano poche aziende disponibili a investire in formazione, che le aziende si chiudano a questa opportunità oppure che si aprano tenendo però il ragazzo ai margini dei processi di lavoro, perché tanto rimane solo due giorni, mentre la scuola pensa che il ragazzo vada in azienda a imparare. Il rischio è di creare un *setting* formativo potenzialmente di grandissimo valore, che però viene usato male. La scuola lo usa male, l'azienda lo usa male e alla fine ad essere danneggiata è proprio la persona, l'apprendista.

rischiamo di creare una sorta di parcheggio aziendale, dove si inserisce il giovane che carichiamo di una mole di informazioni e nozioni teoriche, ma senza consentirgli di essere realmente e giornalmente presente nella produttività aziendale e quindi nella scelta delle strategie o di quelle che possono essere alcune lavorazioni. [...] Non in tutti i settori però è così: ci sono delle attività che sono continuative e ripetitive, come quelle della cura della persona o certe lavorazioni, dove effettivamente il ragazzo o la ragazza che si affianca in due giorni riesce ad apprendere pur non inserendosi nel sistema; mentre ci sono altre attività, come certe lavorazioni metalmeccaniche o di tipo manifatturiero o edile, in cui è difficile avere il ragazzo solo per pochi giorni, soprattutto quando si lavora all'esterno, parzializzando il suo apprendimento per via dell'alternanza (Corrarati)

Il modello riformato accoglie degli apprendisti relativamente giovani, mentre l'età media degli apprendisti oggi è abbastanza elevata; se l'apprendistato intreccia il lavoro con i percorsi dell'obbligo, avremo dei quindicenni in apprendistato. Ci sono tanti problemi che restano da affrontare sia sul piano normativo, sia su quello dell'organizzazione dell'apprendimento. L'apprendistato rappresenta una grande potenzialità, però richiede un dialogo continuo tra le parti, le aziende, gli insegnanti ecc.. La questione di fondo rimane anche qui quella di accettare che il lavoro sia un luogo di apprendimento, sia cultura, non "solo lavoro". Si ritiene che la scuola sia importante perché ci si insegna Dante. Dante è importantissimo, gli strumenti linguistici che la scuola fornisce sono importanti, però anche il lavoro lo è. Le fonti di conoscenza si fanno plurali, la conoscenza attinge al sapere documentale ma anche ai contatti e alle relazioni che si costruiscono sul posto di lavoro o attraverso il lavoro.

## La responsabilità formativa delle aziende

Ancora una volta risulta importante sottolineare la responsabilità formativa delle aziende. In Alto Adige si sta pensando di introdurre la prassi, diffusa in ambito tedesco, secondo la quale avere degli apprendisti è considerato socialmente come una specie di marchio di qualità per l'azienda:

il patto locale sull'apprendistato prevede di stimolare l'ingresso di questi ragazzi all'interno delle aziende con una e vera propria visibilità che dia orgoglio all'azienda, tale per cui essa possa fregiarsi di essere nelle condizioni di avere un progetto, un sistema per accogliere gli apprendisti nelle aziende. Con le scuole professionali e la Provincia, abbiamo attivato questo patto che prevede addirittura l'applicazione di una calcomania all'esterno dell'azienda e che dia un segnale forte e immediato di come in quell'azienda si stia mettendo il giovane nelle condizione di apprendere bene [...]. Molti datori di lavoro però sono impreparati a questo. Dobbiamo lavorare molto e far sì che i datori di lavoro sappiano non solo accogliere i ragazzi ma anche gestirli. Oggi spesso il datore di lavoro è un ex-dipendente che ha messo in piedi una sua azienda e che, a sua volta, ha un percorso culturale e sociale di crescita personale che magari non raggiunge altissimi livelli, per cui gestisce il giovane

come uno degli altri dipendenti, trattandolo, anche solo comunicativamente parlando, con sistemi un po' datati. O il ragazzo capisce subito e entra in *feeling*, altrimenti rischia di avere un trauma; soprattutto i ragazzi di oggi, che anche per via dei sistemi di *social network*, hanno poca dimestichezza nel rapporto personale, tendono più a usare sistemi di altro genere, l'sms, il messaggio, la mail, per parlare con le persone, ma non riescono più ad avere questo rapporto umano, faccia a faccia. Si creano perciò delle debolezze, soprattutto quando hanno a che fare con datori di lavoro forti, molto pratici e in qualche caso anche burberi; rischiamo che questi ragazzi e queste ragazze si spaventino, si demotivino e abbandonino scoraggiati (Corrarati).

Un aspetto molto importante è la qualità formativa che le aziende dovrebbero maturare. Nelle piccole imprese si tratta spesso delle qualità formative dello stesso datore di lavoro o di un formatore aziendale. Spesso si riscontra una certa difficoltà a comunicare con i giovani, che non sono disinteressati, ma hanno modalità diverse di entrare in relazione, magari riescono a scrivere, ma non riescono, ad esempio, a essere assertivi di fronte a un datore di lavoro che li tratta un po' burberamente e pensano di essere odiati da quest'ultimo; in realtà si tratta di normali rapporti. Questo significa sviluppare nei responsabili delle imprese competenze di *coaching*; sarebbe utile proporre alle aziende specifici programmi di formazione in questo senso. A volte basta solo un'assunzione di consapevolezza a questo riguardo.

## La questione della validazione e della certificazione delle competenze acquisite in contesti informali

I testimoni interpellati sottolineano anche l'importanza che la riforma dell'apprendistato si inserisca in un sistema capace di favorire la valorizzazione, il riconoscimento e la certificazione delle competenze acquisite in contesti informali:

la cultura italiana [...] ha visto sempre come risultato finale della scuola il raggiungimento di un titolo di studio, cioè di un pezzo di carta; [...] l'ottenimento del pezzo di carta, del titolo che uno si fregiava di avere, da quello di geometra a quello di dottore, era realmente l'obiettivo finale, mentre il contenuto poteva essere anche secondario. Oggi il mercato invece chiede persone che abbiano contenuto, ma è anche chiaro che tale contenuto deve andare incontro alle esigenze di un mercato che chiede altresì una certificazione di questo contenuto attraverso la gestione di un documento, l'attestazione finale di un percorso [...]. In Italia, ma anche nel resto d'Europa, [...] sta diminuendo il valore della qualifica intesa come documento e stanno emergendo le competenze. Da quello che è il titolo di studio, dovrebbe emergere il risultato finale, la competenza. Cosa possiamo fare? Sicuramente possiamo lavorare moltissimo per fare in modo che questa competenza venga in qualche modo certificata o per lo meno consolidata sempre di più nel rapporto scuola-lavoro (Corrarati).

Un sistema formativo efficace e articolato consente di porre l'accento sulle competenze che il soggetto sviluppa, nei percorsi formativi ma anche nei percorsi



e nelle esperienze lavorative. È questa la condizione essenziale per sviluppare anche l'apprendistato in una prospettiva di apprendimento lungo tutto il corso della vita.

## L'orientamento

Talvolta gli allievi dei percorsi di IeFP e gli apprendisti sono vittime di una specie di selezione in negativo: per debolezze non mie, ma del contesto scuola, non riesco a procedere, mi rimandano, l'orientatore, il consulente o la famiglia non sanno aiutarmi, vengo bocciato, dopo aver provato ad andare avanti, ripieghi e vai all'IeFP o fai l'apprendista. Un percorso di questo tipo non esprime alcun progetto di vita. Per questo è importante puntare sull'orientamento che, sia nei percorsi di IeFP sia nei percorsi duali, in apprendistato, crei le condizioni perché l'acquisizione di un mestiere rientri in un progetto di vita (e diventi *Buruf*, appunto, non solo *job*):

che l'apprendistato non sia una scelta ma un rimedio, è vero soprattutto in città; la società urbana ha particolari aspettative per quanto riguarda la scuola. Eppure, anche la formazione in un'impresa di artigiani o in gastronomia richiede intelligenza, richiede tante qualità, ma soprattutto dà sbocchi e possibilità di lavoro, molto di più di una scuola generalista [...] (Schwienbacher);

molti di questi ragazzi arrivano all'apprendistato come se si trattasse di una terza scelta, anche se qui parliamo di una Provincia in cui le culture sono differenti e l'approccio a questo tipo di scelte è differente [...]. Molti ragazzi hanno provato a fare altri percorsi scolastici, non ce l'hanno fatta, per cui trovano questa via, ma la scelta non sempre è motivata dalla voglia di diventare carrozziere, falegname o parrucchiere; spesso è motivata dall'esigenza di fare qualcosa perché comunque è l'ultima *chance* [...]. Dunque questa motivazione dobbiamo stimolarla noi, facendo capire a questi ragazzi e ragazze che hanno una prospettiva e un futuro in queste aziende. Diversi di questi, a metà percorso o per lo meno a conclusione del percorso, tendono ad aprire una loro attività, a vedere come fare qualcosa per conto loro è quasi meglio che farlo all'interno di un'azienda. Il ricambio del lavoratore autonomo delle piccole aziende avviene anche a partire da questo stimolo e molti di questi ragazzi partono con l'umiltà di fare l'apprendista, ma hanno l'obiettivo di diventare imprenditori e imprenditrici (Corrarati);

analizzando il metodo, le regole, i sistemi, c'è il rischio di guardare ai ragazzi semplicemente come a soggetti da spostare all'interno di questi sistemi e di guardare agli imprenditori come persone aperte a questo inserimento; ai ragazzi va dato un ruolo più importante, quello di sapere realmente qual è la loro strada; questo è il vero problema! Dobbiamo cercare di fare in modo che si lavori moltissimo sull'orientamento. Fino a quindici, vent'anni fa, l'indirizzo era automatico, determinato dagli *status symbol*, [...] dai voti e da quello che diceva il genitore, a casa. Oggi parte di questi indirizzi sono determinati dai genitori che si affidano ancora alla scuola, che cercano di valorizzare il ragazzo, ma che non sempre riescono a conoscere il figlio in maniera approfondita; tendono a pensare che questo ragazzo sia più

dotato a far qualcosa piuttosto che altro. Oggi rischiamo di creare tanti bellissimi sistemi, ma a monte dimentichiamo che il vero lavoro che dobbiamo fare è sul capitale umano. Non si tratta solo di creare l'apprendistato, la formazione professionale, le scuole superiori, l'università; a monte, si tratta di riuscire ad aiutare questi ragazzi a non perdere tempo nel passare da un percorso all'altro. Altrimenti uno rischia di fare un certo percorso, di perdere del tempo, perché non riesce a superarlo, di entrare in un'altra struttura come ripiego e anche lì di non riuscire a trovare un vero indirizzo e di ritrovarsi poi a ventisei, ventisette anni, senza un posto di lavoro, affidato o alla creatività o alla tragedia personale [...]; ho una nipote che ha frequentato a Firenze una scuola artistica per la lavorazione della pelle e del cuoio, una scuola famosa, che dovrebbe essere leader nel permettere a chi esce da là di avere un'opportunità nel campo del *made in Italy*. Non è riuscita a inserirsi nell'ambiente di lavoro, oggi passa a un altro percorso e sta facendo la formazione da estetista, provando a reinventarsi; stiamo parlando di una ragazza di vent'anni, che adesso si rimette in gioco. C'è qualcosa a monte che non ha funzionato. Dobbiamo stare attenti non solo a creare un tavolo pieno di offerte, ma anche a capire i ragazzi, quali cose vorrebbero scegliere; i giovani per noi sono il vero capitale (Corrarati).

Il processo di orientamento è cruciale, ma per orientarsi bisogna fare esperienze. Anche un percorso che non funziona può essere un'esperienza utile. Il problema è supportare adeguatamente le transizioni. A volte l'esperienza diretta del lavoro assume una particolare importanza nello scoprire ciò che si vuole fare. Ai giovani è perciò importante offrire la possibilità di vivere molteplici esperienze, altrimenti hanno solo l'esperienza dello studio a scuola. Poi il processo di orientamento può allargare la visione di quello che un soggetto vuole diventare, ma deve anche mettere nel giusto rapporto le sue possibilità e i suoi desideri; le possibilità sono anche le risorse di una volontà di investimento che un soggetto intende dedicare a uno scopo. L'orientatore ma anche il formatore in azienda sono chiamati a diventare un po' il coach dei giovani in formazione.

## Verso un meticciamiento dei modelli

Il modello altoatesino, pur con i problemi e le difficoltà a cui i nostri testimoni hanno fatto riferimento, sembra essere complessivamente efficace anche perché ha cercato una sua configurazione assumendo e adattando elementi propri di diversi contesti culturali. È il vantaggio delle zone di confine, che possono diventare luoghi di molteplici incontri e positive contaminazioni. Anche per il resto del Paese è importante fare attenzione a non assumere acriticamente modelli sviluppati entro differenti contesti e condizioni:

credo che l'Alto Adige abbia vissuto un'esperienza particolare proprio perché si sono incontrate due culture. L'artigianato (io parlo in questo caso per l'artigianato) italiano è sempre stato sempre molto competente e apprezzato anche all'estero. Noi sappiamo che l'artigianato italiano è un marchio di qualità all'estero e che il modello tedesco ha le sue rigidità, perché

per i mestieri prevede che al primo anno si impari questo e poi al secondo quest'altro e così via al terzo e al quarto. Qui dove all'inizio si voleva fare una fotocopia del modello germanico, pian piano le due culture hanno creato un modello proprio. [...] Sicuramente quello tedesco ha delle rigidità, mentre la nostra fusione di culture, legislazioni e sensibilità diverse ha portato a un modello di formazione duale più flessibile, probabilmente più consono ai tempi attuali, dove non si impara solo il mestiere, ma si imparano anche le competenze trasversali che possono entrare in questo mestiere. Anche se il falegname entra in crisi perché c'è l'IKEA, adesso può imparare a fare altro, trovare delle alternative. Anche questo, inconsapevolmente, è stato un arricchimento che adesso può fare la differenza (Schwienbacher);

in questa Provincia si sta proseguendo sulla strada dell'apprendistato; nel resto dell'Italia bisognerà capire se questa via sarà realmente adottata e portata avanti. La sfida è vedere l'apprendistato come la prima parte della formazione di una persona che cerca di inserirsi nel mondo del lavoro, non la conclusione di essa. L'apprendista non può finire la sua formazione in quel tot. di anni che dura il suo percorso, deve mantenere una certa continuità formativa; [...] la sua formazione non può avvenire solo attraverso quei tre anni di esperienza e poi bloccarsi; altrimenti avremo ragazzi di venticinque o ventisei anni che entrerebbero a tutti gli effetti nel mondo del lavoro privi di conoscenze di base, cosa che li porrebbe molto in difficoltà all'interno di un'azienda che deve crescere e ha dunque bisogno di collaboratori istruiti, preparati, capaci di autogestirsi, capaci di preparare in maniera autonoma certe cose e anche di diventare le imprenditrici e gli imprenditori di cui il mercato ha un'esigenza elevatissima. Dovremmo cercare di stimolare tutto il sistema, perché questa diventi veramente la visione. Non vorrei che stessimo [...] semplicemente plasmando un modello che proviene dal mondo tedesco, che ha un'esperienza lunghissima in questo ambito, che ci limitassimo a importarlo, in prima battuta nel nord della nostra penisola e in maniera particolare in Alto Adige e poi nel resto del Paese; adesso che è stato in qualche modo esportato, è arrivato sui tavoli di Roma. Se andiamo a vedere in Germania, stanno già cambiando, modificando, stanno discutendo. Non vorrei quindi che noi stessimo cercando di vedere se funziona un metodo che in realtà potrebbe essere già superato; dobbiamo essere molto attenti a non consolidare l'adozione di questo metodo come assoluta, altrimenti saremmo di nuovo indietro di dieci anni rispetto al resto del mercato (Corrati).

Il sistema duale, che in Alto Adige può contare su una documentata esperienza, può funzionare se viene visto nel quadro della società della conoscenza che promuove l'apprendimento e la formazione lungo tutto il corso della vita, ma anche dentro un sistema articolato e flessibile, in cui la formazione non è centrata su profili troppo specifici, ma su famiglie professionali ampie, che consentono di gestire meglio i cambiamenti che sono sempre più veloci.

In sintesi, a partire dall'esperienza delle imprese artigiane dell'Alto Adige, possiamo dire che i principali tratti qualificanti del duale che già esiste e funziona sembrano essere i seguenti:

- un sistema formativo articolato, aperto e flessibile, con scuole, percorsi di IeFP, apprendistato, formazione continua ecc.;
- una forte collaborazione tra scuole e imprese nella costruzione dell'offerta formativa, ma anche nella realizzazione della stessa (gestione dei tirocini, partecipazione alle commissioni di esame...);

- una cultura che vede nel lavoro una risorsa per l'apprendimento e nella formazione una risorsa per elevare la qualità del lavoro;
- un diffuso senso di responsabilità sociale da parte delle imprese, che si fanno vanto di contribuire alla formazione delle nuove generazioni e che, magari insieme, sanno diventare sempre più accoglienti nei confronti dei giovani e delle loro esigenze di crescita;
- un sistema di orientamento che sa riconoscere le competenze e guidare i giovani a costruire un progetto di vita (*Beruf*) e a cogliere le opportunità che, anche nello scenario attuale, si aprono;
- la disponibilità ad interrogarsi continuamente e a imparare dalle esperienze migliori degli altri.



# La formazione in servizio dei formatori del CNOS-FAP

## Lo stato dell'arte e le prospettive

GUGLIELMO MALIZIA<sup>1</sup> - MARIA PAOLA PICCINI<sup>2</sup> - SERGIO CICATELLI<sup>3</sup>

*Se gli allievi sono i destinatari principali dell'attività educativa dei CFP del CNOS-FAP, il motore dei relativi processi va identificato in primo luogo nei formatori. Negli ultimi anni non sono mancate indagini sui giovani che frequentano i Centri di Formazione Professionale, mentre l'ultima ricerca sui formatori risale a più di dieci anni fa; era perciò necessario e urgente avviare uno studio su di loro, non tanto su tutti gli aspetti del loro complesso ruolo, quanto su ciò che ne rende possibile l'esercizio efficace, la formazione specialmente in servizio. È ciò che si è realizzato con una ricerca tra il marzo del 2014 e lo stesso mese del 2015 e il presente articolo ne presenta in sintesi i risultati principali.*

*If students are the principal beneficiaries of the educational of the CFP CNOS-FAP, the engine of the related processes must be identified first in the trainers. In recent years there have been inquiries about the young people who attend the vocational training centers, while the latest research on formation dates back more than a decade ago; It was therefore an urgent need to initiate a study on them, not so much on all aspects of their complex role, because of what it makes it possible to exercise effective, especially in the education service. It is what it is made with a search between March of 2014 and the same month of 2015, and this article presents a summary of the main results.*

Incominciamo con gli obiettivi della indagine che sono riassumibili nei seguenti tre:

- 1) descrivere *lo stato dell'arte della formazione dei formatori* e, in connessione, di tutto il personale del CNOS-FAP, senza tralasciare di considerare con attenzione anche quelli che non partecipano alle offerte di corsi, per determinarne la consistenza quantitativa, la distribuzione territoriale e per settori, le motivazioni e i giudizi;
- 2) valutare *l'adeguatezza, l'efficienza e l'efficacia dell'offerta di formazione dei formatori* e, in connessione, di tutto il personale, utilizzando una molteplicità di referenti come per esempio gli stessi formatori e gli altri operatori, i docenti dei corsi di aggiornamento, i Direttori dei CFP, i Segretari nazionali dei settori, i Delegati regionali; questa valutazione dovrebbe mettere in ri-

<sup>1</sup> Professore emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

<sup>2</sup> UPS.

<sup>3</sup> CSSC.

lievo i punti di forza (eccellenze) e i punti deboli del sistema di formazione dei formatori del CNOS-FAP;

- 3) sulla base dei risultati delle analisi quantitative e qualitative e tenendo conto delle suggestioni dei referenti principali, elaborare una serie di *proposte* per correggere le possibili criticità, per adeguare la formazione dei formatori e degli altri operatori alle attuali esigenze, per introdurre le necessarie innovazioni e per potenziare l'efficienza e l'efficacia<sup>4</sup>.

Quanto al *disegno di analisi*, la ricerca, che si è svolta tra marzo 2014 e lo stesso mese del 2015, ha utilizzato una pluralità di strumenti in relazione ai diversi referenti. In questa maniera si è pensato di poter assicurare un'analisi in profondità e una sufficiente oggettività nelle valutazioni. In particolare sono stati elaborati i risultati delle schede di gradimento che vengono applicate al termine di ogni corso. Allo scopo di costruire il database di tutti i frequentanti i corsi di formazione e di quelli che non hanno mai partecipato, si sono analizzati l'Archivio dei dipendenti e l'Elenco dei corsi e dei Seminari dei settori professionali. Inoltre, si sono raccolti, mediante un questionario, i giudizi di operatori che occupano indubbiamente un posto centrale dal lato dell'offerta di formazione e cioè, i Delegati regionali, i Direttori dei Centri e i Segretari nazionali dei settori e delle aree professionali. Attraverso 12 focus group in 8 Regioni si è realizzato uno studio di casi con cui si sono individuati i punti di vista delle componenti principali dei CFP.

## 1. La situazione degli operatori del CNOS-FAP

La crescita notevole che ha caratterizzato *l'evoluzione* del personale della FP nel periodo 1996-01 sembra che si sia protratta nel CNOS-FAP fino all'anno formativo 2004-05 (ISFOL 2004: Montedoro, 2006; cfr. Tav. 1): infatti, tra il 1999-00 e il 2004-05 gli operatori dell'Ente passano da 1179 a 1812, registrando un incremento di più della metà (53,6%): precisiamo che con la dizione operatori si intendono tutti i dipendenti con contratto a tempo indeterminato o determinato, mentre i consulenti sono esclusi dal conteggio. Fra il 2003-04 e il 2006-07 – ma soprattutto nel biennio 2004-05 e 2005-06 – si registra un vero crollo da 1812 a 1266 con una perdita di oltre 40 punti percentuali (46,3%): questo andamento si spiega soprattutto come effetto della chiusura dei Centri in Sardegna

<sup>4</sup> Per una presentazione completa della ricerca cfr. G. MALIZIA - M.P. PICCINI - S. CICATELLI, *La formazione in servizio dei formatori del CNOS-FAP. Lo stato dell'arte e le prospettive*, Roma, CNOS-FAP.



e in Abruzzo a motivo delle politiche regionali contrarie alla IeFP. Nel periodo successivo (2006-07/2013-14) il numero dei dipendenti senza il personale delle sedi regionali e nazionali si mantiene sostanzialmente stabile e nell'ultimo anno formativo, considerato nella ricerca, chiude in leggera crescita, +8,8% (rispetto al 2006-07); se ci si riferisce al personale comprensivo delle sedi, l'andamento è molto più piatto, ma termina con una crescita del +7% (o del +9% qualora si prendano in considerazione i dati dell'archivio dipendenti alla data del 03.11.14<sup>5</sup> che però non sono comparabili con gli altri di cui non conosciamo la data).

**Tav. 1:** Evoluzione degli operatori del CNOS-FAP (a.f. 1999-00/2013-14; in VA e IND)

Anni formativi	Operatori			
	Escluse le sedi regionali e nazionale		Incluse le sedi regionali e nazionale	
	VA	IND	VA	IND
1999/2000	1179	100,0		
2000/01	1507	127,8		
2001/02	1601	135,8		
2002/03	1737	147,3		
2003/04	1777	150,7		
2004/05	1812	153,6		
2005/06	1774	150,4		
2006/07	1266	107,3	1342	100,0
2007/08	1266	107,3	1343	100,0
2008/09	1288	109,2	1335	99,4
2009/10	1314	111,4	1336	99,5
2010/11	1281	108,6	1352	100,7
2011/12	1260	106,8	1333	99,3
2012/13	1336	113,3	1408	104,9
2013/14	1369	116,1	*1437 **1463	*107,0 *109,0

\*\*109,0VA = Valore assoluto    IND = Numero indice

\*Dal catalogo 2013/14

\*\*Dall'archivio dipendenti al 03.11.14

Passiamo a considerare brevemente le articolazioni del totale degli operatori in base alle loro *caratteristiche socio-demografiche* e a quelle *professionali*.

Incominciamo con il *sexso* ed emerge chiaramente la collocazione tradizionale dell'offerta formativa del CNOS-FAP nell'ambito della preparazione allo svolgimento dei mestieri tipicamente maschili: infatti, tra gli operatori gli uomini

<sup>5</sup> Infatti, l'archivio offre soltanto i dati come si trovano al momento dell'accesso e non quelli diversi di momenti precedenti.

ammontano ai due terzi circa (65,3%) o a 956 unità, mentre i dati delle donne sono 34,7% e 507 rispettivamente. Questo andamento diverge da quello generale del personale della FP che ha visto negli ultimi anni le femmine sorpassare i maschi (53,2% e 46,8%: ISFOL, 2007),

Passando all'*età*, i dati sembrano confermare sostanzialmente per il CNOS-FAP il rallentamento che si è verificato nell'invecchiamento dei formatori nella seconda metà del precedente decennio (ISFOL, 2007). Infatti, il 70% circa (69,0%) degli operatori del nostro Ente si colloca al di sotto dei 50 anni e il 40% quasi (36,3%) ha un'età pari o inferiore ai 40, mentre solo un quarto (25,8%) si situa tra i 51 e i 60 e appena il 5,1% oltre i 60.

A livello di *circostrizione geografica*, gli operatori del CNOS-FAP si distribuiscono tra una maggioranza relativa nelle Regioni di Nord Ovest (44,2%), più di un quarto al Nord Est (22,1%) e al Sud (21,6%) e intorno al 10% nel Centro (10,6%). Rispetto alla distribuzione degli iscritti alla IeFP nei CFP, le percentuali sono sostanzialmente simili nel Nord Ovest (44,6%) e nel Centro (10,6%), mentre sono alquanto diverse nel Nord Est (32,4%) e nel Sud (12,4%) con il CNOS-FAP che risulta meglio rappresentato nel Meridione e meno nel Nord Est: va tuttavia tenuto presente che il raffronto deve essere preso con molta prudenza per le considerevoli differenze tra i termini di paragone, non ultima la collocazione della Sardegna per noi al Centro e per il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali al Sud Isole (2013, p. 32).

Dal punto di vista dello *stato ecclesiale*, gli operatori si distribuiscono tra il 4,8% (70) di salesiani e il 95,2% (1393) di laici. Già alla fine degli Anni '90 il rapporto tra religiosi e laici nei Centri della CONFAP era molto squilibrato a favore dei secondi (7% e 93% rispettivamente) (CSSC, 1999, p. 322); adesso si è ancora di più abbassato, almeno nei CFP salesiani.

La percentuale dei laureati (36,9%) tra gli operatori del CNOS-FAP risulta superiore a un terzo e si avvicina al 40%: essa però è notevolmente inferiore a quella dei formatori della FP, anche se il 60,7% raggiunto in proposito nel 2006, appare un poco sospetto dato che nel 2004 si era al 39,9% (ISFOL, 2007). I diplomati sono oltre la metà (53,5%) e la loro consistenza si colloca al di sopra del dato nazionale in misura considerevole (35,8%). Risultano ormai marginali le quote dei qualificati (4,5%), dei licenziati della media (4,1%) e soprattutto di quelli delle elementari (0,3%) e l'andamento è in linea con il trend nazionale; i *titoli* altri di cui è in possesso lo 0,6% riguardano i master, le scuole di specializzazione e simili.

Per quanto si riferisce al *tipo di contratto*, gli operatori del CNOS-FAP si distribuiscono tra l'87% a tempo indeterminato e il 13% a tempo determinato. Tale rapporto rispecchia sostanzialmente quello esistente a livello nazionale tra i dipendenti che nel 2013 era l'86,8% rispetto al 13,2% (CENSIS, 2014, p. 187).

Passando da ultimo a considerare gli incroci dei *profili* con le altre variabili socio-demografiche, va anzitutto evidenziato che essi raggiungono la cifra di 1546 che è superiore a quella degli operatori del CNOS-FAP perché alcuni di questi svolgono più funzioni. La maggioranza assoluta è costituita dai semplici formatori (807 o 52,2%) a cui si aggiungono quelli che svolgono funzioni intermedie come i tutor (192 o 12,4%), i coordinatori (110 o 7,1%), gli orientatori (36 o 2,3%) e, per noi, anche i progettisti (18 o 1,2%) e i responsabili dei processi (27 o 1,7%) che rimangono sostanzialmente dei formatori: in tutto si tratta di 1190 profili (76,9%). L'area funzionale della direzione ne comprende 65 (4,2%) e più esattamente: 44 direttori di sede operativa (2,8%), 13 (0,8%) direttori di funzione e 8 direttori generali (0,5%). Nell'area funzionale dell'amministrazione i profili ammontano a 136 (8,8%) e comprendono 87 (5,6%) collaboratori amministrativi e 49 (3,2%) responsabili amministrativo-organizzativi. Da ultimo, l'area funzionale della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto include 155 (10,2%) profili e più precisamente: 68 (4,4%) operatori tecnici ausiliari, 4 (0,3%) operatori tecnici della logistica, 69 (4,5%) operatori di segreteria e 14 (0,9%) tecnici dei servizi. Nel complesso si può dire che l'inquadramento delle funzioni del CNOS-FAP rispetta la scelta di fondo dell'Ente di dare la priorità alla formazione in confronto ad altre dimensioni come la direzione, l'organizzazione, l'amministrazione e la logistica; al tempo stesso vengono assicurati una funzionalità sufficiente della leadership ai vari livelli e un minimo di struttura gestionale e tecnica.

## 2. La partecipazione alla formazione in servizio: dati quantitativi e qualitativi

L'analisi *quantitativa* sulla formazione in servizio degli operatori del CNOS-FAP è limitata agli anni solari 2012 e 2013 perché solo da poco l'Ente ha iniziato a raccogliere sistematicamente i relativi dati. Nel periodo considerato si registra una *crescita* rispetto al totale sia in valori assoluti da 631 a 677 (+46 o +7,3%) che in percentuale del totale dal 51,2% al 53,6% (+2,4%). Tale cifra è leggermente inferiore a quella riscontrata dall'ISFOL su tutto il territorio nazionale riguardo, però, ai soli formatori, cioè 59,5% (2007).

La partecipazione in base al sesso vede una sovra-rappresentazione dei maschi e una sotto-rappresentazione delle femmine. In ambedue gli anni gli uomini costituiscono i tre quarti circa del totale e le donne l'altro quarto (75% e 25%; 74,6% e 25,4%, rispettivamente), mentre la proporzione tra gli operatori del CNOS-FAP è nell'anno formativo 2013-14 di due terzi a quasi un terzo (65,3% e 34,7%), come si è osservato sopra.

La partecipazione alla formazione in servizio dei dipendenti del CNOS-FAP in base all'età registra una sostanziale coincidenza nella distribuzione per coorti nei due anni, 2012 e 2013. Essa si concentra nelle fasce 31-60 anni che riuniscono il 90% circa di quanti hanno usufruito delle offerte messe a disposizione; è invece meno comprensibile che la percentuale si collochi oltre il 30% nelle coorti 31-40 e 41-50, mentre scende sul 25% in quella 51-60 che di per sé ne avrebbe maggiore bisogno. Correttamente la cifra si abbassa al minimo per i più giovani (meno 20-30), mentre appare discutibile la partecipazione modesta dei più anziani (oltre 60).

La frequenza alle attività di formazione in servizio dei dipendenti del CNOS-FAP secondo la *circostrizione geografica* evidenzia delle differenze tra i due anni di riferimento. In sintesi, tra il 2012 e il 2013 la percentuale diminuisce da più di un terzo (34,1%) a oltre un quarto (26%) nel Nord Est e cresce dal 40% quasi (37,9%) al 50% circa (46,1%) nel Nord Ovest, mentre rimane nel complesso sufficientemente stabile nel Centro (14,6% e 16,1% rispettivamente) e nel Sud (13,5% e 11,8%). Il confronto con la distribuzione degli operatori del CNOS-FAP al 2013-14 vede una sovra-rappresentazione del Nord Est e del Nord Ovest (solo nel 2013), una sostanziale stabilità al Centro e una sotto-rappresentazione al Sud e al Nord Ovest (unicamente nel 2012).

Il rapporto tra *salesiani e laici* nella partecipazione alla formazione in servizio registra una presenza molto modesta dei primi rispetto ai secondi: il 3,3% in confronto al 96,7% nel 2012 e il 3,7% in paragone al 96,3% nel 2013. È un andamento che riflette, un po' peggiorata, la situazione a livello di tutti gli operatori: 4,8% e 95,2% nel 2013-14.

La partecipazione alla formazione in servizio per *titolo di studio*, se confrontata con la ripartizione degli operatori in base alla medesima variabile nel 2013-14, vede nel 2012 una leggera sovra-rappresentazione di laureati e di diplomati da una parte e dall'altra una modesta sotto-rappresentazione di licenziati della media e l'assenza di quelli delle elementari, mentre nel 2013 le due distribuzioni si avvicinano maggiormente tranne che per l'assenza ancora di licenziati delle elementari nelle attività di aggiornamento.

Se il punto di riferimento è il *tipo di contratto*, la partecipazione alla formazione in servizio evidenzia che il totale nei due anni è quasi del tutto costituito da operatori a tempo indeterminato (96,7% e 95% rispettivamente nel 2012 e nel 2013), mentre quelli a tempo determinato sono una percentuale molto esigua (3,3% e 5%). Si capisce la remora a non investire su lavoratori che potrebbero anche lasciare i Centri, o non meritare l'impegno formativo del CNOS-FAP, ma lo scarto notevole con la distribuzione generale degli operatori per tipo di contratto (87% e 13% nel 2013-14) richiederebbe probabilmente un riequilibrio tra i due gruppi nella formazione in servizio.

La partecipazione alla formazione in servizio in base al *profilo* registra: nell'area funzionale della direzione una leggera sovra-rappresentazione nel 2012 (5,7%) rispetto al 2013 (5,1%), attribuibile alla frequenza dei direttori di funzione e una altrettanto modesta sovra-rappresentazione di ambedue gli anni rispetto alla percentuale dell'area nel totale degli operatori del CNOS-FAP (4,1%) nel 2013-14, dovuta soprattutto alla frequenza all'aggiornamento dei direttori di sede operativa; nell'area funzionale della erogazione, che è la più consistente, collocandosi oltre i tre quarti, la sovra-rappresentazione, questa volta, del 2013 (91,1%) in confronto al 2012 (85,9%) e di ambedue in paragone alla percentuale nel totale degli operatori nel 2013-14 (76,9%), dovuta in particolare ai formatori e nel caso del confronto con il 2013-14 anche ai tutor; nell'area funzionale dell'amministrazione, la sotto-rappresentazione sia del 2012 (5,4%) che del 2013 (ancora di più, 2,3%) rispetto al 2013-14 (8,8%), attribuibile soprattutto ai collaboratori amministrativi; nell'area funzionale della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto, lo stesso andamento, anche più accentuato (2,8%, 1,4% e 10,1% rispettivamente), dovuto principalmente agli operatori di segreteria e agli operatori tecnici ausiliari.

Dopo aver esaminato la partecipazione degli operatori del CNOS-FAP alla formazione in servizio in base alle loro caratteristiche socio-demografiche, passiamo ad un'analisi secondo il *tipo delle attività* offerte dalla Sede Nazionale dell'Ente. Anzitutto, va evidenziato che il totale di quanti hanno frequentato i vari tipi di offerta è superiore a quello degli operatori che vi hanno partecipato perché alcuni di questi hanno preso parte a più di un tipo e precisamente 887 rispetto a 631 nel 2012 e 924 in paragone a 677 nel 2013 e la differenza è di circa il 40% (40,6% nel primo caso e 36,5% nel secondo), un primo segnale del successo delle iniziative in generale. Nella stessa direzione sembra andare anche il dato della crescita che si registra tra i due anni che è in valore assoluti di 37 presenze in più o del 4,2% in percentuale. La *distribuzione della frequenza tra le varie attività* registra una sostanziale convergenza tra i due anni: la maggioranza assoluta va ai corsi regionali (che corrispondono alla dizione di corsi residenziali regionali/locali, utilizzata nel questionario dei Delegati, Direttori e Segretari dei Settori) che nel biennio crescono leggermente dal 50,2% o 327 nel 2012 al 53,5% o 494; intorno a un quarto/un quinto si collocano i corsi nazionali (che corrispondono alla dizione corsi residenziali nazionali – area delle competenze tecnico-professionali e corsi residenziali nazionali – area delle competenze di base e che sono sostanzialmente stabili a livello percentuale, 23,4% o 208 e 23,9% o 221) e i seminari dei Settori professionali (che corrispondono alla dizione seminari tecnici per i formatori del questionario dei Delegati, Direttori e Segretari dei Settori) che segnano una leggera diminuzione percentuale e in valori assoluti dal 19,7%, o 175, al 17,7%, o 164; le altre tre offerte si collocano

al disotto del 5% (i seminari per il personale direttivo che restano stabili a livello percentuale, 4,1%, o 36, e 4,1%, o 38; i seminari tematici legati ad eventi esterni che diminuiscono in percentuale e in valori assoluti dal 2,1%, o 19, allo 0,5%, o 5; i corsi FAD che scendono in percentuale e in valori assoluti, ambedue minimi, dallo 0,5%, o 4, allo 0,2%, o 2).

Ad un primo esame, si può dire che l'*ossatura* della formazione in servizio del CNOS-FAP è costituita primariamente dai corsi regionali e poi da quelli nazionali e dai seminari dei settori; preoccupa la presenza totalmente marginale della FAD in un mondo dominato dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Se si passa dalla quantità alla *qualità* della partecipazione, vanno richiamate le valutazioni in proposito dei partecipanti ai focus group.

Da un punto di vista complessivo, i corsi di formazione appaiono come un'esperienza *importante* e ricorrente nella vita dei formatori e sono percepiti come un appuntamento *qualificante*, sia per la sistematicità del loro svolgimento, sia per i risultati attesi e raggiunti.

Per quanto riguarda i soggetti coinvolti, in genere sembra di poter dire che l'offerta di corsi riesca a raggiungere un po' tutto il personale e che rimanga fuori solo chi proprio non vuole lasciarsi coinvolgere.

La maggior parte degli intervistati è decisamente soddisfatta di questa esperienza, anche perché con l'andare del tempo, una volta sperimentata l'opportunità formativa, si partecipa volentieri e si vorrebbero avere ancora più occasioni di formazione.

Nonostante che il dato positivo sia il più frequente, sia quantitativamente che qualitativamente, rimane l'impressione di una partecipazione piuttosto disuguale: da una parte qualcuno rimane un po' isolato e non vuole o non riesce a partecipare; dall'altra si nota un atteggiamento di sufficienza per cui i corsi sono frequentati più per dovere che per piacere o per interesse personale, salvo poi ricredersi a cose fatte.

Sui corsi organizzati in modalità *FAD* il giudizio degli intervistati è pressoché unanimemente negativo: sono poco funzionali, di fatto inutili; qualcuno addirittura non ricorda nemmeno l'argomento del corso scelto e in genere parzialmente frequentato; la frequenza è piuttosto distratta e la qualità dei materiali formativi sembra essere talvolta scadente.

Per rimanere all'interno degli strumenti di comunicazione a distanza, un po' diverso è il giudizio sulla *Newsletter CNOS*, che è invece ritenuta utile, anche se talvolta contiene troppe informazioni e finisce per essere consultata superficialmente (si segnalano parecchi disguidi nella ricezione per posta elettronica). I più attenti utilizzano anche la rivista cartacea *Rassegna CNOS*, alla quale viene riconosciuto un alto livello di qualità, anche se pochi la usano come materiale di studio e aggiornamento.

I *corsi regionali* in genere sono dedicati ad argomenti di più immediata spendibilità nell'area professionale, mentre quelli di livello nazionale trattano tematiche più trasversali e generiche. I primi sono forse più apprezzati e partecipati in quanto rispondono ad esigenze immediate di aggiornamento ed offrono una facile trasferibilità dei contenuti appresi nella quotidiana attività d'aula.

I *corsi nazionali* sono in genere considerati di maggior valore, sia per l'impegno che richiedono, sia per il numero ristretto di partecipanti ammessi. I corsi di cultura generale o di formazione pedagogica hanno inevitabilmente una ricaduta a più lunga distanza e talvolta se ne scopre la validità e la stessa utilità solo a posteriori.

Sul piano della *socializzazione*, i corsi nazionali sono ovviamente quelli che offrono maggiori occasioni di incontro e di scambio e sono quindi apprezzati anche per la rete di relazioni che consentono di stabilire o di rafforzare. I corsi regionali rispondono di più a esigenze pratiche locali e di aggiornamento tecnico, consentono l'incontro di operatori che probabilmente già si conoscono e sembrano essere più concentrati sul compito.

È generalmente apprezzata la possibilità di avere un *coinvolgimento nella progettazione* dei corsi, cosa che incide positivamente sui livelli di partecipazione. Come è ovvio, non è sempre possibile far decidere alla base tutte le tematiche da affrontare, anche perché occorre mediare tra opinioni ed esigenze diverse, ma rimane il dato positivo della consultazione allargata. E quanto più è partecipata la decisione, tanto più è avvertito come un limite il numero ristretto di partecipanti, che può lasciare fuori qualcuno ancora sinceramente interessato.

### 3. Punti di forza e di debolezza della formazione in servizio del CNOS-FAP

Secondo i partecipanti ai focus group i *punti di forza* della offerta della Sede Nazionale del CNOS-FAP possono essere divisi in due categorie: da una parte ci sono le varie e numerosissime dichiarazioni che insistono sulla dimensione relazionale e sui contatti umani che accompagnano la frequenza di ogni corso; dall'altra ci si sofferma sui contenuti dei corsi e anche su alcuni aspetti particolari non facilmente classificabili in maniera unitaria.

Per quanto riguarda la prima categoria, gli intervistati sono pressoché unanimi nell'indicare come principale punto di forza l'occasione offerta di *confrontarsi di persona* e di scambiarsi esperienze. I corsi di formazione offrono inevitabilmente l'occasione di: incontrare nuove persone, rivedere vecchi colleghi, stabilire relazioni interessanti e visitare nuovi luoghi.

Un aspetto decisivo è infine rappresentato dai *contenuti* dei corsi, in relazione



ai quali i giudizi sono ampiamente positivi. Si va da chi dice che i temi proposti costituiscono «una carta vincente» a chi giudica i «contenuti veramente di alto livello». Ma c'è anche chi trova che, al di là delle occasioni di incontro e della validità formativa per le persone che vi partecipano, la ricaduta è piuttosto scarsa. Rimane quindi il dubbio se l'offerta di formazione sia correttamente tarata sulle esigenze dei formatori – e indirettamente degli allievi – o se talvolta si raggiungano solo obiettivi di buona socializzazione. È probabile che sia oggettivamente difficile raggiungere una posizione unanime, quanto meno per il numero dei formatori che partecipano ai corsi, ma in genere si ha l'impressione di una diffusa efficacia delle iniziative formative e che i casi di delusione rimangano un po' isolati.

Tra i punti di forza sono anche presenti alcuni aspetti *particolari* che è difficile raggruppare organicamente. Un primo elemento positivo può essere costituito dalla metodologia coinvolgente. Dalle parole di alcuni intervistati emerge un particolare gradimento per corsi di carattere laboratoriale, in cui si sperimenta la possibilità di mettersi concretamente alla prova in situazioni di lavoro. Un ulteriore motivo di apprezzamento viene dalla certificazione delle competenze acquisite a fine corso. Un caratteristico punto di forza è poi costituito dal concorso dei capolavori, un'iniziativa tipicamente salesiana, che viene giudicata «una bella vetrina per il mondo CNOS». Non è solo il concorso in sé a valere, quanto «tutto quello che ci sta dietro», dato che il concorso nazionale mobilita una grande quantità di energie nel corso dell'intero anno.

Esaurito l'esame dei punti di forza è necessario passare ai *punti di debolezza*, cioè ai problemi e alle difficoltà che caratterizzano i corsi, su cui ci soffermeremo più a lungo per offrire alla Sede Nazionale elementi precisi su cui basare il proprio impegno migliorativo.

Alla dimensione *logistico-organizzativa* possono riferirsi tutte le critiche mosse circa le date e i luoghi dei corsi, gli aspetti burocratici, le disfunzioni comunicative, gli squilibri nella composizione dei gruppi di corsisti, le difficoltà dei CFP a sostituire i formatori inviati ai corsi. L'aspetto che appare assumere maggiore rilevanza è la collocazione spazio-temporale dei corsi: ci sono infatti problemi di calendario e di collocazione geografica, che sono ovvi ma non per questo meno importanti.

Innanzitutto la *collocazione temporale* costituisce un problema pressoché insolubile, poiché è osservazione quasi unanime che non si possa trovare il periodo ideale per svolgere i corsi. Ma si ha l'impressione che l'insolubilità del problema derivi anche dalla varietà delle persone, che hanno esigenze diverse o vivono in contesti diversi ed è quindi impossibile riuscire a conciliare tutte le loro pur legittime pretese. Soprattutto per i corsi di carattere nazionale è inevitabile dover mediare tra situazioni diversissime e chiedere perciò un minimo di adattamento e sacrificio ad ognuno.

Alle difficoltà di collocazione temporale si possono legare anche quelle di *collocazione geografica*, dato che anche la sede dei corsi può creare problemi. Da questo punto di vista, i corsi regionali sono più apprezzati perché consentono di rientrare a casa in giornata. Quelli nazionali invece implicano necessariamente un viaggio, che talvolta può essere anche piuttosto lungo. A tale proposito vengono denunciate quelle che agli occhi di qualcuno appaiono delle incongruenze poco comprensibili. Possiamo dirlo con le parole di un orientatore: «i corsi sia a Udine che a Bari li ho trovati tanto fuori mano», soprattutto se poi «a Bari non c'è nessun collega della Puglia» e quindi si avverte come uno spreco di risorse il trasferimento forzato (e inutile) di tanti corsisti.

Alla scelta della sede del corso si collegano infatti le *spese di trasporto*, che possono incidere notevolmente. Molti ad esempio lamentano le rigide regole di rimborso, che escludono talvolta di poter viaggiare in aereo anche se il biglietto aereo spesso è più conveniente di quello ferroviario. Inoltre, le stesse modalità di rimborso impongono di non acquistare i biglietti on line e di recarsi in stazione, dove qualcuno racconta di non aver più trovato posto dopo aver fatto due ore di fila. Si tratta di disfunzioni facilmente rimediabili, ma che sono avvertite sicuramente con fastidio da chi si trova ad esserne vittima. In genere le lamentele parlano genericamente di un eccesso di burocrazia di fatto legata soprattutto alle procedure di rimborso delle spese sostenute.

Completa il quadro delle difficoltà organizzative la *scarsa o imperfetta comunicazione* che accompagna talvolta la proposta dei corsi. Se l'informazione non circola in maniera tempestiva ed efficace, è chiaro che si creano problemi. Racconta un formatore che il direttore di un Centro «aveva 1400 mail da guardare e non le aveva guardate e non aveva avvertito nessuno». Forse c'è un po' di esagerazione in questo episodio, ma l'abitudine ai nuovi strumenti di comunicazione elettronica può creare talvolta situazioni del genere, per cui è bene utilizzare anche canali alternativi di comunicazione per essere certi di raggiungere effettivamente tutti i destinatari.

Ancora sul piano organizzativo possono valere le critiche mosse alla *composizione disuguale dei gruppi di corsisti*. È ovvio che in un gruppo di apprendimento omogeneo si può procedere più speditamente, ma spesso, come osserva un formatore, soprattutto nei corsi di carattere più tecnico, nonostante che siano precisati fin dall'inizio i requisiti di partecipazione, «viene gente che neanche ha letto quei requisiti, direttori che mandano formatori che non hanno niente a che vedere con quei requisiti» e allora «succede che il corso va male perché non puoi andare avanti, perché devi stare appresso a quelli che stanno indietro o che non sanno niente».

Il secondo ampio raggruppamento dei punti di debolezza dei corsi di formazione è caratterizzato da alcuni *limiti progettuali*, che possono avere una ricaduta significativa sulla qualità complessiva degli stessi corsi.

Alcuni aspetti sono *già emersi* sul piano organizzativo: quando per esempio si mandano a frequentare un corso formatori con competenze troppo diverse, è chiaro che si sta minando la riuscita del corso. Più in generale, però, vale qui la classica alternativa – già vista in altre circostanze – tra corsi teorici e pratici. D'altra parte, va anche ricordato che qualcuno ha lamentato l'eccessiva specializzazione di alcuni corsi, che alla fine risultano poco spendibili in classe.

In vari casi ritorna inoltre l'utilità di trovarsi a frequentare il corso con *un collega dello stesso CFP*, perché ciò consente di discutere immediatamente l'applicazione dei contenuti appresi nel proprio contesto di lavoro. Altro difetto denunciato è la *ripetitività* dei corsi.

Ci son poi alcuni che hanno lamentato l'impossibilità di conciliare le *situazioni diverse* di ogni CFP. C'è chi dichiara di essere sempre andato a frequentare corsi nel Nord Est, «dove la situazione è decisamente migliore che non da noi» e di essersi quindi sentito «un po' avvilito» (ma questo genere di confronti può essere anche stimolante). C'è invece chi vorrebbe che i corsi fossero «più tarati sulla realtà, non solo della FP, ma proprio del centro stesso, perché comunque tre centri hanno tipologie e target differenti; quindi fare un corso standard è sbagliato».

Più in generale sembra di notare una certa insofferenza per alcune *modalità di conduzione dei corsi*, che in qualche caso appaiono poco attente alle singole persone. Da una parte c'è la richiesta di essere maggiormente ascoltati quando si promuove una consultazione per la programmazione di un corso. Dall'altra parte c'è il problema del tempo libero, che andrebbe valorizzato di più, se è vero – come dice un formatore – che è solo negli intervalli dei corsi che si possono discutere i problemi professionali particolari, «confrontare situazioni, metodologie e modi di affrontare gli argomenti del corso, ma anche argomenti esterni». Infine, sempre in relazione alla gestione del tempo libero, che deve essere tenuto presente e valorizzato in quanto tale, c'è chi lamenta «che venga gestito come se fosse una colonia».

L'analisi dei punti di debolezza dei corsi può risultare alla fine ingenerosa, se ci si ferma a considerare la lista delle lamentele. Nel confronto con i dati positivi, sono questi a prevalere, ma non si devono sottovalutare i difetti, che possono creare malumori capaci di condizionare la stessa fruizione dei corsi.

In conclusione, se la valutazione delle varie componenti certamente non boccia la formazione in servizio, ma anzi la *promuove*, non si può dire che lo faccia *a pieni voti*. Su tutti gli aspetti menzionati c'è spazio per il miglioramento, anche se in alcuni di più e in altri di meno. Il clima e i docenti (competenza, autorevolezza e disponibilità) sembrano soddisfare maggiormente per cui in questo ambito bisogna solo avere il coraggio di mirare al massimo: gli unici punti su cui si dovrà richiedere ai docenti dei corsi un impegno maggiore riguardano

l'efficacia della metodologia didattica, l'approfondimento degli argomenti e dei temi e, anche se in misura inferiore, la chiarezza nell'esposizione degli argomenti. I formatori non sembrano molto coinvolti nei corsi e questa situazione si comprende se si tiene conto che le loro attese formative sono solo abbastanza soddisfatte e gli obiettivi dei corsi risultano solo sufficientemente raggiunti: ecco altri campi in cui si richiedono miglioramenti per passare da una valutazione discreta ad una ottimale. Pure sul piano organizzativo sono necessari potenziamenti: anzitutto riguardo all'adeguatezza delle attrezzature, delle tecnologie didattiche e dei materiali e in secondo luogo circa calendario, orari, ospitalità e luogo dei corsi.

#### 4. Le ricadute sulle attività formative e didattiche dei Centri

Il tema della *ricaduta dei corsi* è aspetto fondamentale delle iniziative di formazione dei formatori, perché se non vi fosse ricaduta sarebbe del tutto inutile promuovere questi corsi o qualsiasi altra iniziativa. Per la sintesi che segue, utilizzeremo il parere dei partecipanti ai focus group perché ci è sembrato particolarmente equilibrato.

Anzitutto, si può distinguere tra chi ritiene che i corsi frequentati abbiano avuto una scarsa ricaduta e chi invece ritiene che siano stati molto utili, anche se i giudizi sono raramente così radicali e tendono a disporsi in maniera meno oppositiva e più ragionata.

I motivi della *scarsa ricaduta* sono in gran parte prevedibili e riconducibili: a) a problemi organizzativi, soprattutto dovuti a una poco felice collocazione temporale; b) a una ridotta disponibilità economica, che influisce sulla possibilità di mettere in pratica le novità nel proprio centro; c) alla disparità di condizioni tra i diversi centri, che non riescono a fruire in maniera efficace di un corso tarato su una inesistente o lontana medietà.

Al polo opposto si trovano tutti coloro che invece dichiarano di riscontrare una *buona ricaduta* dei corsi frequentati. Da una parte torna qui la differenza tra i corsi nazionali e quelli locali: come dice un formatore, «un corso fatto nel proprio centro ha un effetto corto, mentre un corso nazionale apre nuovi orizzonti». Dall'altra si tratta sia di formatori che si riferiscono alla immediata spendibilità dei contenuti appresi (comprensibile soprattutto nel caso di aggiornamenti tecnologici da tradurre rapidamente in pratica didattica), sia di formatori che riconoscono di essere stati positivamente influenzati dalla frequenza di corsi che solo sulla media o lunga distanza hanno rivelato tutta la loro efficacia.

Possiamo parlare di una ricaduta *diretta* nel caso di corsi di aggiornamento

tecnico, che vengono facilmente riversati nel lavoro d'aula o di laboratorio. Parliamo invece di una ricaduta *indiretta* per quei contenuti che tendono a fornire un bagaglio di professionalità pedagogica generale che i formatori possono te-saurizzare per il resto della loro vita professionale e che soprattutto dovrebbe tendere a trasferirsi sull'intera vita del centro.

Nel primo caso può sintetizzare tutto l'osservazione di un formatore che esprime un concetto quanto mai ovvio nel mondo della produzione e della FP: «se i settori smettono di aggiornarsi, tempo cinque anni diventano obsoleti e possono anche chiudere: a livello tecnico più che a livello didattico».

Quanto alla ricaduta della partecipazione di un formatore sull'intero centro, più di un intervistato descrive la situazione del formatore che al rientro in sede cerca di trasmettere ai colleghi quanto ha appreso al corso, ma difficilmente funziona il trasferimento a cascata degli apprendimenti. A questo proposito, ri-torna qui la richiesta di inviare ai corsi due o tre colleghi dello stesso CFP.

Ulteriore chiave di lettura antinomica può essere quella tra la ricaduta, ge-neralmente immediata, di corsi che sono di solito concentrati su *contenuti* particolari e quella, più a lunga distanza, di corsi di carattere *metodologico*.

Il primo caso coincide in buona parte con i corsi che hanno prevalente ca-rattere di aggiornamento tecnologico. Si tratta di nozioni assolutamente neces-sarie (altrimenti, come si è già detto, si finisce fuori dal mercato del lavoro) e facilmente trasferibili nella didattica quotidiana, dove peraltro incontrano il fa-vore degli allievi che vedono una spendibilità immediata di ciò che stanno ap-prendendo.

Diverso, ma ugualmente efficace, è il caso dei corsi a carattere metodologico o di contenuto pedagogico, che per loro natura non forniscono ricette o solu-zioni da applicare direttamente nelle classi. Sono occasioni di formazione e di riflessione personale che possono produrre i loro effetti anche a distanza di anni.

In altre parole, ciò che conta sembra essere soprattutto la capacità di meta-bolizzare quanto si è appreso in patrimonio personale che possa fruttare sulla breve, media e lunga distanza.

Infine, l'ultima chiave di lettura può essere quella che si sofferma sull'alter-nativa tra una ricaduta *professionale* ed una *motivazionale*.

Alcuni tendono ad attribuire un'efficacia professionalizzante solo o prevalen-temente ai corsi di livello superiore (dove indubbiamente la visibilità dell'aggiorn-amento è maggiore), mentre al livello di base sembrerebbe che la ricaduta sia piuttosto generica. Altri accennano alla cartina di tornasole costituita dagli sta-ge aziendali, in cui gli allievi vengono messi alla prova con i processi da utiliz-zare nel lavoro quotidiano e in questi casi l'aggiornamento professionale si vede subito.

Più interessanti ci sembrano le testimonianze degli effetti prodotti dai corsi sul piano motivazionale. È qui in gioco la stessa persona del formatore che, come si è visto altrove, trova nella frequenza dei corsi un'importante occasione di confronto con i colleghi, di scambio di esperienze, di riflessione sulla propria competenza professionale, didattica e, in qualche caso, umana.

## 5. Proposte di linee di azione

Le abbiamo divise in due aree. Anzitutto, si raccoglieranno tutti i suggerimenti che l'indagine ha evidenziato circa la consistenza quantitativa e la distribuzione degli operatori e della loro partecipazione alle iniziative di aggiornamento; la seconda sezione è invece mirata a offrire proposte circa le finalità, i contenuti, le metodologie e i destinatari delle attività di formazione in servizio.

### 5.1 Un riequilibrio delle politiche del personale e della partecipazione alla formazione in servizio

Sulla base dei dati analizzati nella sezione 1 si avanzano le seguenti proposte per la *politica del personale*.

- 1) Pare auspicabile che il CNOS-FAP cerchi di adeguarsi al trend generale della FP che vede una presenza adeguata delle donne tra gli operatori senza però perdere quelle caratteristiche tradizionali che gli vengono dalla sua origine di Ente di formazione degli allievi.
- 2) Il Meridione e il Nord Est sembrano due circoscrizioni in cui il CNOS-FAP dovrebbe cercare di aumentare la sua offerta, anche mediante l'impiego di un personale più numeroso, condizionatamente certo alle politiche delle Regioni di quelle zone per la IeFP.
- 3) Sarebbe grandemente opportuno che la Congregazione Salesiana impegnasse un numero maggiore dei suoi religiosi a servizio della formazione dei giovani degli ambienti popolari che si avviano al lavoro e che rientrano tra i destinatari principali della Società di San Francesco di Sales (Costituzioni della Società di San Francesco di Sales, 2003, art. 27).
- 4) In tema di qualificazione di base del personale la raccomandazione che si può fare è di aumentare la presenza dei laureati in rapporto ai diplomati.
- 5) Riguardo alle ripartizioni dei profili, risulta un po' carente la struttura dei servizi di segreteria, di logistica e di supporto, soprattutto di tipo nuovo e avanzato, per i quali si suggerisce un potenziamento.

Tenendo conto dei risultati dell'esame dei dati dell'archivio dipendenti (sezione 2) si suggeriscono le seguenti misure per un rafforzamento della *partecipazione alla formazione in servizio*.

- 1) Anzitutto, bisognerebbe aumentare la percentuale degli operatori che frequentano le iniziative di aggiornamento.
- 2) In secondo luogo, sarebbe giusto un rafforzamento della presenza delle donne.
- 3) Si suggerisce di potenziare la partecipazione alla formazione in servizio delle coorti più anziane (oltre 50 anni) perché le più esposte al pericolo dell'obsolescenza delle conoscenze e delle competenze.
- 4) Sul piano della ripartizione delle offerte di iniziative sarebbe dunque auspicabile un potenziamento delle iniziative per il Sud.
- 5) Un aumento della frequenza dei salesiani sembra un orientamento da adottare nelle politiche dell'Ente, perché sono sotto-rappresentati.
- 6) Sarebbe necessario un impegno più grande per il completamento, prolungamento e perfezionamento dei livelli inferiori di formazione, mentre sono quelli sufficienti o più elevati a ricevere una maggiore attenzione.
- 7) Sarebbe auspicabile un riequilibrio della partecipazione alla formazione in servizio tra possessori di contratto a tempo indeterminato e quelli a tempo determinato a favore dei secondi.
- 8) La partecipazione cresce più del totale nell'area della direzione e specialmente dell'erogazione e diminuisce nelle aree dell'amministrazione e della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto, un andamento comprensibile, ma che nel lungo termine potrebbe portare a delle conseguenze negative sul piano più strettamente gestionale per cui è auspicabile un riequilibrio a favore delle due aree citate.
- 9) Bisognerebbe rafforzare nell'offerta di formazione in servizio l'utilizzo delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

## 5.2 Orientamenti per un potenziamento della formazione in servizio del CNOS-FAP

La soddisfazione manifestata dagli interessati nei confronti della Formazione in servizio promossa dalla Sede Nazionale è senz'altro *notevole*, ma la *sufficienza* rappresenta il voto maggioritario. Pertanto, la Sede Nazionale dovrà intervenire efficacemente per elevare il livello di tale valutazione a uno più positivo.

Un ambito di miglioramento riguarda le *mete* principali a cui finalizzare in futuro l'offerta della Sede Nazionale. Dalle risposte di Delegati, Direttori e Segretari emerge una visione della Formazione in servizio centrata sul sistema di FP e funzionale alla qualità delle prestazioni, mentre appaiono ignorate del tutto



o quasi le attese individuali, non solo di ruolo, di carriera e di guadagno ma pure di formazione spirituale, cosa questa che suona strana in un Ente di ispirazione religiosa come il CNOS-FAP. In questo caso si nota una certa polarizzazione tra salesiani e laici nel senso che i primi tendono a finalizzare la Formazione in servizio al sistema di FP generale e locale e i secondi a dimensioni più significative per i singoli formatori quali l'aggiornamento professionale e la motivazione/ri-motivazione. Sarà compito della Sede Nazionale trovare un giusto equilibrio tra le due istanze.

Un gruppo di suggerimenti si concentra sui *contenuti* e le *tipologie di competenze* su cui la formazione in servizio dovrebbe concentrare maggiormente le sue offerte.

Nulla o quasi è suggerito dai partecipanti ai focus group a proposito delle *discipline* tradizionali delle aree scientifica, professionale e delle scienze umane. Probabilmente la scarsità di suggerimenti in questo ambito dipende dall'abbondanza di corsi di aggiornamento nelle aree appena citate. In questo campo i Delegati, Direttori e Segretari sono molto più espliciti.

La tipologia di competenze su cui si dovrebbe focalizzare nei prossimi anni lo sforzo di rinnovamento è costituita dalle competenze *trasversali*, una indicazione che sorprende in positivo perché si tratta di competenze non sempre molto valutate dai formatori; al secondo posto e a poca distanza vengono indicate le competenze *tecnico-professionali* relative ai settori che, sebbene siano già una eccellenza della IeFP salesiana, tuttavia richiedono un costante sviluppo. Meno considerate sono le competenze relative allo sviluppo *organizzativo e gestionale* delle risorse umane e quelle riguardanti l'*area formativa salesiana*, ma ambedue esigerebbero una maggiore attenzione, le prime perché si tratta di una tipologia in sviluppo e la seconda perché la proposta formativa dei centri si ispira al carisma salesiano e bisogna riconoscere che i partecipanti ai focus group sono molto più favorevoli dei Delegati, Direttori e Segretari a questa proposta.

Uno dei problemi più delicati e importanti che gli Enti di ispirazione cristiana debbono affrontare è l'animazione della loro *identità cristiana e carismatica* sia per i formatori neoassunti che per quelli in servizio: da questo punto di vista si raccomanda di rafforzare iniziative già esistenti come i percorsi "Insieme per un nuovo progetto di formazione" ed "Etica e deontologia dell'operatore della FP" e di predisporne di nuove.

Un certo numero di partecipanti ai focus raccomanda lo sviluppo di iniziative di formazione in servizio su tematiche come la *salute* (in particolare la prevenzione dall'abuso delle droghe), il *benessere, l'ecologia* e la *sicurezza*.

Inoltre, va registrata la domanda di potenziare l'offerta di formazione in servizio per preparare *figure di sistema* quali orientatori, tutor, responsabili DSA (disturbi specifici di apprendimento), DF (diagnosi funzionale) e BES (bisogni edu-

cativi speciali). Nella stessa linea si colloca la proposta di sviluppare i corsi per la *gestione d'aula* in modo da realizzare una IeFP sempre più inclusiva.

Tenuto conto del clima generale che caratterizza in questo momento il sistema educativo di istruzione e di formazione e il dibattito su "La Buona Scuola" del Governo Renzi, non poteva mancare la richiesta di potenziare l'offerta di aggiornamento a proposito della *valutazione*.

Si riscontrano operatori che denunciano problemi di vario tipo nel *relazionarsi con le famiglie*. La formazione in servizio del CNOS-FAP dovrebbe occuparsi più ampiamente ed efficacemente anche di questa area. Tra l'altro, in una vera "comunità formativa", genitori e docenti avrebbero bisogno di fare formazione insieme, superando un certo protagonismo individuale e una certa auto-referenzialità.

Oltre che riguardo ai contenuti e alle competenze, i partecipanti ai focus group hanno avanzato proposte circa le *metodologie* che la Sede Nazionale dovrebbe privilegiare nella formazione in servizio.

Al primo posto viene indicata una metodologia *mista* articolata tra aula, formazione a distanza e autoformazione.

La metodologia *d'aula* rimane centrale e la ragione va ricercata nella «presenza in essa del rapporto umano, del gruppo di lavoro, dello scambio e dell'attività operativa». Metodologia *d'aula* non significa soltanto lezione frontale, anche se questa non può mancare (ma potrebbe essere anche svolta online), ma i corsi devono essere interattivi, con molte opportunità di interrelazioni, pratici e di natura laboratoriale «perché si impara facendo» e perché essi sono «stimolanti e accattivanti». Una formula che può aiutare è quella dei corsi «dove i formatori poi realizzano il materiale didattico». Qualcuno suggerisce il ricorso a delle testimonianze: queste possono essere offerte non solo da competenti di livello scientifico elevato, ma anche da colleghi esperti dello stesso centro o di altri centri. Da questo punto di vista possono essere importanti i richiami alla formazione durante l'anno purché però non tolgano risorse e forze al Centro che manda i formatori.

Accanto a momenti di incontro fisico e di scambio diretto, dovranno essere previsti momenti di *studio personale e di formazione a distanza*. Non si può lasciare tutto online perché il lavoro nei centri è molto e le scadenze sono tante e quindi si rischia di iniziare un corso e di non terminarlo più. Può servire per questi momenti fuori dall'aula la condivisione dei contenuti dei corsi e delle unità didattiche perché si tratta di vedere realizzati in pratica da colleghi i contenuti che si sono appresi nelle lezioni frontali. Un supporto significativo per attuare nel centro ciò che si è appreso nei corsi può essere offerto da formatori dello stesso CFP che hanno partecipato alla medesima iniziativa, per cui si suggerisce che la partecipazione alla formazione in servizio dovrebbe sempre coinvolgere più di un partecipante per centro.

Una proposta che viene avanzata ancora sul piano metodologico riguarda la previsione di un *esame finale* e di un *attestato di qualifica*. Infatti, questo potrebbe dare «più senso a quello che uno fa» e «spingerebbe qualcuno a vivere l'esperienza del corso in maniera un po' meno passiva». Qualcuno suggerisce che ci sia una prova di inizio per verificare il livello di competenza e una finale per valutare gli obiettivi raggiunti. Al tempo stesso bisogna dosare i contenuti per evitare di voler affrontare in un corso di 30 ore un argomento di sei mesi. In questi casi non si tratterebbe più di rilasciare un semplice attestato di frequenza, ma una vera certificazione di competenza.

Per la *formazione in servizio* degli insegnanti un ruolo determinante è rivestito dalla *supervisione del dirigente* (o di una figura di sistema da lui delegata). In prima battuta, questa va concepita come un aiuto fornito dai dirigenti agli insegnanti allo scopo di migliorare la loro pratica nel rispetto della responsabilità primaria che essi hanno nel processo di insegnamento-apprendimento. È forse questo un ambito in cui il CNOS-FAP deve avviare un cammino di riflessione e di proposte.

Quanto ai *sussidi*, sarà necessario potenziare la valorizzazione delle *risorse erogate dalla Sede Nazionale*, aiutando Delegati, Direttori e Segretari a saperle socializzare ai formatori e agli altri operatori e rendendole più facilmente utilizzabili per risolvere i problemi dei centri attraverso un loro ripensamento sul modello della ricerca sul successo formativo degli allievi e del Concorso nazionale dei capolavori.

Un ultimo gruppo di proposte riguarda i *destinatari*, cioè i formatori e più in generale gli operatori.

La prima afferma il primato delle *esigenze* di questi ultimi, non solo professionali e di carriera, ma anche umane, purché funzionali alla qualità del servizio. Due sono gli aspetti su cui si concentrano le indicazioni dei partecipanti ai focus group. Uno di carattere generale insiste sulla necessità da parte della dirigenza del CNOS-FAP di sviluppare in estensione e in profondità la motivazione alla formazione in servizio «perché il formatore non può mai dire di aver finito di imparare» e «perché con il carico di lavoro che si ha rimane ben poco tempo per l'auto-apprendimento [...] per cui abbiamo la necessità di essere costantemente formati in modo da poter offrire un'informazione puntuale».

L'altra proposta è molto specifica, ma è opportuno citarla non solo in quanto riflette in modo chiaro il primato dei bisogni formativi degli operatori, ma anche per il riferimento a una istanza che è emersa dall'analisi quantitativa condotta riguardo ai dati dell'archivio, e cioè di una attenzione particolare alle esigenze specifiche degli *amministrativi*.

Una proiezione del primato delle esigenze dei destinatari a livello di tutto il centro è la proposta che le iniziative di formazione in servizio siano *mirate sui*

*singoli CFP*. Infatti, «un corso fatto in sede è più comodo, è più fruibile, risparmi sul tempo e l'organizzazione e lo puoi fare in contemporanea ai corsi e alle normali attività». Ma la ragione più vera è che la formazione in servizio ha senso se i suoi effetti si fanno sentire positivamente in ciascun centro, nei singoli corsi e su ogni formatore e allievo; altrimenti, è solo spreco di risorse. Pertanto gli obiettivi a questo livello vanno identificati nel rinnovamento della IeFP dall'interno e nel miglioramento della pratica pedagogica. Determinante per il successo della formazione in servizio nel singolo CFP è la creazione di un ambiente che stimoli e sostenga le iniziative di aggiornamento.

Inoltre, ai fini di migliorare la frequenza alla formazione in servizio promossa dalla Sede Nazionale del CNOS-FAP bisognerà assicurare: una attenzione maggiore alla qualità della frequenza, rendendo i contenuti più rispondenti alle esigenze dei formatori e curando meglio la loro selezione in modo che sia più mirata alle tipologie di offerta; un personale più numeroso nei CFP – ma ciò non dipende dagli Enti di formazione –; una migliore distribuzione del carico di lavoro; un calendario di offerte più rispondente alle disponibilità di tempo dei formatori.

## **Bibliografia**

- CENSIS, *48° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2014*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- Costituzioni della Società di San Francesco di Sales*, Roma, Editrice S.D.B., 2003.
- CSSC – CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Scuola Cattolica in Italia. Primo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 1999.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 2004*, Roma, 2004.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 2007*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2007.
- MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, *Istruzione e formazione professionale: una filiera professionalizzante: a.f. 2012-13*. Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere, Roma, ISFOL, 2013.
- MONTEDORO C., *Le risorse umane della formazione professionale: generazioni a confronto*, in "Rassegna CNOS", 22 (2006), n.3, pp. 220-232.

# Contributi per la “Buona Formazione Professionale” per i giovani:

il Centro di Formazione per il Lavoro,  
motore della buona formazione

GUGLIELMO MALIZIA<sup>1</sup> - MARIO TONINI<sup>2</sup>

*Lo studio viene a completare il trittico delle proposte per il programma di rilancio della “Formazione Professionale per i giovani” che la Rivista ha ritenuto opportuno elaborare nel 2015 in concomitanza con l’approvazione e l’avvio dell’attuazione di “La Buona Scuola” del Governo che, invece, ha faticato molto a recuperare la prospettiva della buona formazione, riuscendoci solo in parte.*

*L’articolo si focalizza sugli aspetti comunitari e organizzativi interni al CFP e sulle relazioni con il contesto e si articola in quattro sezioni: la prima è dedicata al Centro come comunità formatrice, la seconda ne esamina i risvolti come organizzazione di servizi formativi per il lavoro, nella terza l’attenzione si concentra sul formatore come educatore professionale nella IeFP e nella quarta si evidenzia il ruolo dell’altro motore del CFP, la leadership morale e condivisa del dirigente per la formazione dei giovani.*

*The study completes the triptych of proposals for the revitalization program of “Professional Formation for young people” that the magazine decided to draw up in 2015 in conjunction with the approval and the start of implementation of “The Good School” Government which, however, has struggled to recover the perspective of good training, and succeed only partially.*

*The article focuses on community and organizational aspects within the CFP and on relations with the context and is divided into four sections: the first is devoted to the center as a formation community, the second examines the implications as an organization of educational services for the job in the third the focus is on the trainer as a professional educator in IeFP and fourth highlights the role of the engine of the CFP, moral leadership and shared leadership for the formation of young people.*

La Rivista, come si sa, ha deciso di *accompagnare il dibattito* su “La Buona Scuola”, dedicando tre articoli a “La Buona Formazione Professionale” perché senza di essa non ci può essere buona scuola, nonostante lo “scolasticismo” di tanti politici, amministratori e pedagogisti del nostro Paese. Gli altri due saggi si sono concentrati sugli elementi di ordinamento (Salerno, 2015) e sul progetto educativo e didattico (Nicoli, 2015), mentre l’oggetto del presente sono le dimensioni comunitarie e organizzative nella relazione con l’ambiente esterno.

Come nei precedenti due articoli e senza ripeterci, avviamo il nostro discorso

<sup>1</sup> Professore emerito di Sociologia dell’Educazione dell’Università Pontificia Salesiana.

<sup>2</sup> CNOS-FAP.

sottolineando l'importanza della *IeFP* per i giovani mediante il riferimento a una fonte indipendente (Unioncamere, 2014). Secondo il rapporto Excelsior dello scorso anno, nel 2014 le assunzioni di persone con qualifica professionale si sono contraddistinte per un vero boom e hanno rappresentato il settore più vivace della domanda di lavoro. Più in particolare, si tratta di 88.850 unità, cioè 20.200 entrate in più rispetto al 2013, pari a quasi il 30% (+29,5%), per cui la loro incidenza sul totale sale dal 12,2% al 14,5% con un aumento del 2,3%. La crescita si presenta di notevole intensità sia nell'industria (+15,3%) che nei servizi (+35,8%) anche se, come appare dalle cifre, è notevolmente diversificata.

## 1. Il CFP come comunità formatrice

L'educazione è *opera comune*, presuppone un accordo di base sulle finalità, i contenuti, le metodologie da parte di tutte le componenti del centro (Malizia e Tonini, 2012; Bertagna, 2008; Malizia, Ciatelli, Fedeli e Pieroni, 2008). Una formazione efficace esige la costruzione di una comunità che sia allo stesso tempo soggetto e ambiente di educazione, centro propulsore e responsabile dell'esperienza formativa, in dialogo aperto con la comunità territoriale e con la domanda di sviluppo integrale della persona che proviene dai giovani. Inoltre, secondo gli orientamenti condivisi delle politiche di riforma dei sistemi educativi, una strategia fondamentale del cambiamento viene identificata proprio con il centro della comunità: ciascuna comunità educante, dotata di adeguata autonomia e di un progetto educativo, diviene lo strumento per eccellenza della gestione del sistema educativo e della costruzione del tessuto educativo locale. Ciò infatti permette la costituzione e il funzionamento di una sede intermedia di aggregazione sociale in cui le libertà dei singoli utenti si incontrano per gestire insieme corresponsabilmente la risposta ai bisogni educativi.

A questo punto, vale la pena richiamare anzitutto il *concetto* di comunità (Malizia, Ciatelli, Fedeli e Pieroni, 2008; Scurati, 2008). Diversamente da una organizzazione o da una società, la comunità viene perseguita per ragioni di natura interiore quali l'autorealizzazione o la validità e bontà di quanto si intende realizzare per cui i vincoli che legano i membri sono solidi, dato che ci si propongono obiettivi di natura morale. Inoltre, la comunità si costruisce su relazioni personali che da una parte si caratterizzano per l'accoglienza incondizionata di tutti e dall'altra per l'attenzione alle caratteristiche particolari e specifiche di ognuno. I rapporti sono cooperativi e collaborativi e l'accento viene posto sul bene comune, la cui realizzazione non contraddice i beni individuali ma permette di valorizzarli al meglio. Scurati, riprendendo Sergiovanni, ha chiarito la prospettiva in cui le scuole/centri si possono intendere come comunità.

«In primo luogo, le scuole vanno concepite come “comunità finalizzate” (*purposeful communities*), cioè “posti dove i membri sviluppano una comunità di pensiero che li tiene insieme e li connette ad una visione condivisa”; successivamente, vanno condotte e sviluppate come:

- comunità di “cura” (*caring communities*): luoghi di amore altruistico e dedizione reciproca;
- comunità di apprendimento (*learning communities*): luoghi in cui l’apprendimento, oltre che un’attività, è un atteggiamento ed uno stile di vita;
- comunità professionali (*professional communities*): luoghi di dedizione allo sviluppo continuo dell’esperienza e dell’ideale professionale;
- comunità collegiali (*collegial communities*): luoghi caratterizzati dalla collaborazione e dal perseguimento di scopi comuni;
- comunità inclusive (*inclusive communities*): luoghi in cui tutte le appartenenze e le differenze sono raccordate nel reciproco rispetto;
- comunità di ricerca (*inquiring communities*): luoghi in cui tutti si dedicano alla ricerca ed alla soluzione dei problemi» (Scurati, 2008, pp. 58-59; Sergiovanni, 2000, p. 4).

Nel tentativo di definire gli elementi essenziali della comunità educante, va sottolineato anzitutto il *comune orientamento culturale* che la identifica e che è accettato da tutti i suoi membri (Malizia, Ciatelli, Fedeli e Pieroni, 2008; Bertagna, 2008). Questa forza connettiva, aggregante e accomunante che unisce le persone in un gruppo comunitario non è puramente un attributo della loro identità, ma rappresenta un suo elemento costitutivo.

Tuttavia, il comune orientamento e legame non trasformano la comunità educante in una specie di superorganismo che annulla l’individualità dei soggetti che la compongono. Accanto ad essi mantengono pari rilevanza come elementi essenziali le singole persone che vivono e crescono nella comunità educante e che la costituiscono. Pertanto, si può parlare di una teoria pedagogica della comunità educante solo quando ogni membro di quest’ultima viene messo nelle condizioni di essere pienamente se stesso. Infatti, è questa continua dinamica personalizzante che consente ad ogni comunità educante di essere veramente educante ed anche umana. In altre parole, il legame che unisce deve passare da precondizione spontanea del vivere comunitariamente a condizione razionalmente, liberamente e responsabilmente assunta da ogni membro; l’appartenenza non è una potenza impersonale che soffoca, ma è sostanziata di libertà, amicizia e amore che costituiscono le persone nella loro identità sostanziale; la comunità è educante solo se il comune orientamento culturale viene accettato criticamente da ogni suo membro.

Le due caratteristiche essenziali della comunità educante appena messe in



risalto si ritrovano riflesses ed operanti anche nella relazione tra *bene comune e bene personale*. A livello educativo non si può pensare a un bene comune che non sia al tempo stesso anche bene proprio di ciascuno dei membri della comunità. Questa non significa annullamento delle esigenze specifiche di ciascuno, ma implica lo sviluppo integrale e la piena concretizzazione di ognuno. E questa dialettica tra comune e personale non riguarda solo il bene, ma coinvolge in eguale misura anche il vero, il bello e il giusto.

L'assunzione della teoria pedagogica della comunità educante richiede l'adozione di un *nuovo quadro istituzionale e organizzativo*. In altre parole si tratta di impegnarsi principalmente nel ricercare soluzioni ai problemi piuttosto che di evitarli, di considerare come caratteristica essenziale dei luoghi educativi l'elaborazione della cultura e di potenziare lo studio e la ricerca. Tutto ciò rinvia all'esigenza di poter contare su professionisti dell'educazione di qualità elevata, capaci di muoversi in autonomia all'interno di un contesto che questa autonomia ha assunto come criterio organizzativo fondamentale. Da ultimo la sfida della comunità educante non può limitarsi solo alla scuola/centro, ma deve estendersi alla politica formativa per la gioventù, per la famiglia, dei media, delle attività sociali e di comunità.

Comunità *educante* o comunità *educativa*? La prima terminologia riconosce un ruolo attivo alla comunità in maniera più chiara. Alla comunità educativa si attribuisce un significato più generico, di minore consapevolezza del progetto comune che tutti i componenti della comunità – operatori, famiglie, allievi, comunità ecclesiale, territorio – intendono portare avanti. Tra gli autori non mancano oscillazioni di significato che dimostrano la non ancora completa acquisizione di un vocabolario univoco nel linguaggio corrente e nella comunità scientifica. Pertanto, preferisce adottare la formula della comunità formatrice che a nostro parere consente di superare questa controversia terminologica, includendo in sé i due significati.

Anche nella FP la centralità della comunità formatrice significa promozione integrale delle persone; in questo caso, tuttavia, tale finalità prioritaria viene raggiunta attraverso l'acquisizione di un ruolo professionale qualificato e di una specifica cultura professionale (Malizia e Tonini, 2012; CNOS-FAP, 2008 e 1989). Più in particolare la preparazione del soggetto lavoratore richiede la formazione a una serie di *valori di base*.

Il primo consiste evidentemente nella qualificazione professionale che dovrà consentire l'inserimento in maniera fattiva e dignitosa nel mondo del lavoro. Al tempo stesso la piena realizzazione umana del soggetto lavoratore richiede la formazione della identità e della coscienza personale, la maturazione della libertà responsabile e creativa, sostenuta da conoscenze e motivazioni solide, lo sviluppo della capacità di relazione, di solidarietà e di comunione con gli altri,

come egualmente della capacità di compartecipazione responsabile, sociale e politica.

Sulla base di tali valori il destinatario della FP sarà posto in grado di esercitare un ruolo professionale specifico. Egli saprà affrontare la realtà, soprattutto quella lavorativa, con un approccio globale in cui sa investire non solo la propria competenza, ma anche la propria identità personale totale; in tale accostamento si dimostrerà capace sia di mettersi in atteggiamento critico nei confronti anche delle conquiste del progresso scientifico e tecnologico, sia di far emergere nella trasformazione della realtà umana e materiale i fermenti positivi di solidarietà, di sviluppo e di servizio in vista del bene comune. Pertanto, egli potrà superare la contrapposizione artificiosa tra uomo e lavoratore e più in generale potrà vivere nel lavoro e nell'insieme della sua vicenda esistenziale la dimensione etico-religiosa, personale e comunitaria. In questo senso è messo in grado di rispondere alle complesse attese che la società post-industriale ha nei suoi riguardi.

L'altro volano della centralità della formazione è costituito dalla scelta di educare all'esercizio di una professionalità matura attraverso la proposta di una *cultura* che è professionale, umanistica ed integrale. In altre parole tale cultura sarà focalizzata sulla condizione produttiva che, a sua volta, va inquadrata in una concezione globale dell'uomo e che ottiene la sua piena significatività nella dimensione etica e religiosa.

Se si vuole passare agli obiettivi educativi, la FP offerta nel modello organizzativo che stiamo proponendo dovrà fornire occasioni significative per assumere e maturare conoscenze, atteggiamenti, comportamenti e abilità operative coerenti con l'esercizio efficace ed efficiente della professione per cui ci si prepara o ci si riqualifica. Bisognerà anche abilitare a percepire e ad assumere gli elementi necessari per l'esercizio di un ruolo professionale adeguato. Inoltre, occorrerà elaborare un itinerario di formazione culturale e professionale che miri a: umanizzare la formazione al lavoro e la scelta professionale; integrare l'esperienza lavorativa nell'insieme della vita di relazione; personalizzare la scelta e la pratica professionale all'interno delle strutture e delle procedure professionali e sociali; inserire il soggetto con competenza professionale e vitale nel mondo del lavoro e nella società.

In sostanza la FP è chiamata a rispondere alla domanda personale e sociale di Formazione Professionale, non solo in termini quantitativi, ma anche qualitativi e globalmente umani. È a questo livello che si manifestano vari aspetti problematici. L'adeguamento dei processi di insegnamento/apprendimento all'innovazione scientifico-tecnologica può risultare meramente funzionale alle imprese e tradursi in forme di selettività sociale. La domanda di autorealizzazione, se da una parte fonda l'istanza della personalizzazione dei percorsi for-

mativi, dall'altra non è immune dal pericolo del ripiegamento nell'individualismo e nel corporativismo. Né va dimenticata la crisi delle ideologie che avevano sostenuto finora l'impegno del movimento operaio a favore della giustizia sociale o il grado particolarmente elevato di frammentazione culturale e strutturale che crea confusione e disorientamento. Sono tutte problematiche che esigono il rafforzamento dell'impegno per la formazione di un quadro di valori e di atteggiamenti personali di fondo.

Nei centri di ispirazione cristiana l'identità e l'azione educativa comunitaria trovano un ulteriore riferimento fondativo e prospettico nella concezione cristiana della vita (Malizia, Ciatelli, Fedeli e Pieroni, 2008; Perrone, 2008). La base è costituita anzitutto dal mistero trinitario del Padre, del Figlio e dello Spirito Santo, dalla dimensione comunitaria e relazionale che li unisce, dalla natura di un Dio che si manifesta come amore, paternità amorosa, dedizione critica e vivificazione dello Spirito, e dalla visione di una Chiesa, Corpo di Cristo e comunione che si estende in senso orizzontale e verticale.

La tradizione educativa cristiana ha sempre ritenuto l'ambiente come formativo per se stesso (Nanni, 2008; Malizia, Tonini e Valente, 2008). Esso va inteso come l'insieme di elementi coesistenti e cooperanti, tali da offrire condizioni favorevoli al processo formativo in cui persone, spazio, tempo, rapporti, insegnamenti, studio, attività diverse sono elementi da considerare in una visione organica. L'ambiente formativo abbraccia l'*habitat* del centro e la comunità, e quest'ultima in se stessa e nella sua apertura alle famiglie, alla comunità ecclesiale, allo Stato e alla società civile. In quanto ambiente educativo cristiano, esso, per essere realmente permeato di carità e libertà, deve essere umanamente e spiritualmente ricco, caratterizzato da semplicità e povertà evangelica pur nella modernità delle attrezzature, qualificato da un clima comunitario, di partecipazione corresponsabile, di confidenza e spontaneità.

Con tali punti di riferimento, perciò, il CFP di ispirazione cristiana, adottando un modello aperto di razionalità, deve promuovere l'assimilazione critica e sistematica del sapere e nell'attuazione di questo compito si presenta come comunità educante che punta al coinvolgimento di tutti nell'opera formativa, alla gestione sociale da parte della comunità cristiana e alla vocazione a produrre cultura educativa. La comunità è perciò elemento *fondante* dell'educazione cristiana, poiché non si fonda tanto nella tolleranza o nel semplice rispetto della libertà altrui quanto nella considerazione dell'altro come offerta di una ricchezza che ci libera dal nostro egoismo e che si presenta con i tratti del volto di Cristo. Inoltre, se la Chiesa è anzitutto comunione, la scuola cattolica non può che definirsi in primo luogo come comunità, la quale diviene centro propulsore e responsabile di tutta la sua vita. Prima ancora che scelta pedagogica, si può quindi affermare che l'identità comunitaria della centro di ispira-

zione cristiana abbia un fondamento teologico nella natura della Chiesa e nella dimensione relazionale che sottostà alla stessa Trinità e alla natura di un Dio che si rivela come amore. In questo ambiente comunitario l'essenza propria delle relazioni va identificata nello spirito di *libertà* e di *carità*. Come ogni vera comunità di persone, il CFP di ispirazione cristiana deve vivere di libertà e nella libertà, ma è soprattutto suo compito educare alla libertà, intesa come acquisizione di una adeguata capacità di prendere decisioni responsabili, specialmente in una società come l'attuale che tende a condizionare fortemente in senso negativo l'esercizio della libertà. Comunque, la pienezza dell'identità della comunità nel CFP di ispirazione cristiana deve essere ricercata nella carità che consiste nel lasciarsi guidare dall'amore di Dio e nel farsi servi gli uni degli altri: essa è così essenziale per la sua natura che, anche se esso insegnasse la cultura e la scienza nel modo più efficace, ma non fosse palestra viva di carità, non potrebbe essere considerato vera scuola/centro cattolico (Perrone, 2008).

## 2. Il CFP come organizzazione di servizi formativi per il lavoro

A cavallo dei due millenni nei CFP si erano verificati fenomeni di involuzione *burocratica* (Malizia e Tonini, 2012; Malizia e Ciatelli, 2015). Infatti, non infrequentemente si notava una focalizzazione eccessiva sui bisogni degli operatori a scapito dei destinatari; inoltre, non mancavano casi in cui si privilegiava il controllo normativo sulle procedure rispetto alla verifica sostanziale sui risultati. In reazione a questi segnali degenerativi si è andata diffondendo l'esigenza di elaborare un modello alternativo al CFP tradizionale: più specificamente ne sono emersi tre e si tratta del CFP strategico, di quello agenziale e di quello polifunzionale che qui proponiamo.

Secondo il modello *strategico*, il Centro è considerato come un sistema organizzativo connesso con il mondo esterno al quale offre servizi: pertanto il contesto di riferimento (mercato, attori, risorse e domande) assume una valenza superiore alla cultura interna dell'organizzazione (Nicoli, 1995; Malizia e Ciatelli, 2015). A livello operativo la realizzazione di una precisa programmazione e di un decentramento controllato richiede una direzione strategica con attenzioni nuove: a tale fine sarebbe da preferire la struttura a matrice che è specifica del lavoro per progetti, con tutte le conseguenze di un'ampia delega, di un processo decisionario decentrato, comunicazioni a doppio senso ad ogni livello, coordinamento per comitati, organizzazione del lavoro ispirata all'autocontrollo e clima favorevole allo sviluppo e all'innovazione.

Il modello strategico si dimostra *valido* nel disegnare le grandi dinamiche di

relazione a livello di sistema organizzativo. Il suo punto debole si trova in una concezione piuttosto povera del processo formativo in quanto questo non si può ridurre all'adattamento, ma include anche un intenso interscambio simbolico, affettivo, culturale ed esperienziale tra le parti interessate. Questa carenza discende da un *limite* più grande che è dato dal mancato riconoscimento del primato della scelta formativa nella FP.

Il secondo modello, quello *agenziale*, si caratterizza per i seguenti concetti chiave: analisi del territorio; progettazione e realizzazione di azioni formative; servizi di orientamento e assistenza a singoli, gruppi e organizzazioni; sostegno all'inserimento occupazionale; qualità; cooperazione; flessibilità; imprenditività e innovazione (Il nuovo ruolo del CFP come agenzia di servizi, 1995; Malizia e Ciatelli, 2015). In sintesi, l'agenzia di servizi formativi si ispirerebbe ai seguenti principi di riferimento: «orientamento al mercato sociale in termini di interazione con singoli, gruppi e organizzazioni e pressione propositiva per sollecitare e soddisfarne i bisogni; enfaticizzazione della relazione con il fruitore dei prodotti/servizi, in termini di presa in carico e responsabilità; valore della cooperazione come elemento tipico di una organizzazione che intraprende ed elabora strategie su obiettivi condivisi; innovazione metodologica e tecnologico-scientifica come rilevante fattore di successo; orientamento alla professionalità» (Ibidem, p. 58).

Venendo a una *valutazione*, anzitutto va osservato che non esiste un unico modo di intendere la formula agenziale. Infatti, l'ENAIIP e il CIOFS/FP, «pur aderendo ad un modello organizzativo orientato al 'mercato' e attento al servizio prodotto, [...] si staccano da una logica puramente aziendale di 'efficacia' e 'qualità totale', per evidenziare come il perno della loro azione nel sociale, non sia tanto, o solo, la formazione del 'lavoratore', quanto la formazione della 'persona'» (Ibidem, p. 16). Rimane pur sempre vero che questa impostazione non sottolinea adeguatamente, come quella del CFP polifunzionale, la dimensione comunitaria. È chiaro che il modello agenziale presenta, oltre al precedente limite, anche quello più serio di non accordare la priorità alla formazione della persona.

Il modello *polifunzionale*, che fa capo al CNOS-FAP e alle sue ricerche, si qualifica per essere al tempo stesso formativo, comunitario, al servizio della persona, progettuale, coordinato/integrato, aperto e flessibile (Malizia e Tonini, 2012; Malizia e Ciatelli, 2015).

Sopra ci siamo occupati delle caratteristiche *formativa e comunitaria*. Aggiungiamo soltanto che la centralità della formazione e la costruzione di una comunità sono esigenze che si impongono in ogni Centro. Esse vanno realizzate in qualsiasi tipo di CFP, qualunque sia la sua dimensione o il contenuto della sua offerta. Né la complessità delle azioni intraprese dal Centro o la preponde-

ranza di corsi mirati a un pubblico adulto possono indurci a pensare che il CFP si sia trasformato in un'azienda o in un'agenzia. Il CFP rimane una istituzione formativa e la sua organizzazione resta al servizio della scelta educativa e comunitaria la quale conserva il primato anche nella FP. Ed è questa logica di fondo che distingue principalmente il CFP polifunzionale da certe concezioni agenziali della FP.

La *promozione integrale della persona* significa che l'educando occupa il centro del sistema formativo e che pertanto questo deve fare dell'oggetto dell'educazione il soggetto della sua propria educazione. A ogni persona va assicurato il diritto ad educarsi scegliendo liberamente il proprio percorso tra una molteplicità di vie, strutture, contenuti, metodi e tempi; in sostanza, è il sistema formativo che deve adattarsi all'educando e non viceversa. Indubbiamente, tutti gli operatori, i formatori, l'intero CFP e la FP nel suo complesso sono primariamente impegnati a promuovere lo sviluppo integrale della personalità degli allievi. In particolare, il servizio diretto alla persona emerge nella funzione del formatore che si presenta come una professionalità aperta, orientata a sviluppare, mettere in azione e innovare le strategie educative in modo da renderle rispondenti alla domanda in rapido mutamento. Lo specifico della sua azione è sì la trasmissione delle conoscenze e delle competenze, ma qualificata da un ruolo di "mediazione" che viene ad assumere un'importanza prioritaria; in altre parole il formatore si interpone tra l'educando e la massa delle informazioni che tendono a sommergerlo per aiutarlo a integrarle in un quadro coerente di conoscenze. Il formatore non opera più da solo, ma collegialmente: è chiamato a partecipare alla elaborazione del progetto formativo e alla sua valutazione e, più in generale, alla gestione del Centro. La sua funzione comprende la messa in opera e l'adeguamento di programmi e metodi, lo svolgimento di compiti tutoriali, la valutazione continua dei processi di insegnamento-apprendimento, la cooperazione con le famiglie, le autorità locali e le forze sociali per la determinazione degli obiettivi da conseguire. La sua nuova identità richiede la partecipazione continua alle iniziative di formazione in servizio e l'inserimento in attività di ricerca-azione. Ma su questi temi ritorneremo più ampiamente nella successiva sezione 3 dell'articolo.

La *progettazione* degli interventi dovrebbe consentire alla comunità formatrice di identificare la domanda sociale di formazione, di fissare gli obiettivi dei propri interventi in relazione alle esigenze del contesto, di elaborare strategie educative valide in risposta al territorio, di valutare la propria attività in rapporto alle mete che ci si è posti. A loro volta, *coordinamento e integrazione* vogliono dire essenzialmente sincronizzazione e armonizzazione delle azioni di un gruppo di persone e delle attività di tutte le articolazioni di una organizzazione in vista del raggiungimento di mete condivise; si tratta di favorire la combina-

zione più efficace degli sforzi dei singoli individui che compongono un gruppo o di più sottogruppi di un'organizzazione più ampia.

L'esigenza dell'*apertura al contesto* si basa sulla considerazione che i Centri possono conservarsi solo sulla base di un flusso continuo di risorse da e per l'ambiente per cui lo scambio con il contesto costituisce il meccanismo fondamentale che consente il funzionamento dell'organizzazione. Nonostante il riferimento a un modello, l'organizzazione deve rimanere *flessibile* nel senso che la realizzazione del modello può essere la più varia mentre tutto dipende dalle particolari condizioni di ogni CFP, per cui si può andare da un'attuazione molto elementare alla più complessa; quello che va assicurato in ogni caso è la presenza in ciascun CFP delle funzioni e non delle figure e, nel contesto territoriale, delle necessarie unità specialistiche di supporto.

Dal confronto con gli altri due modelli e dalle osservazioni avanzate in proposito, appare chiaramente la *superiorità del modello polifunzionale*. In breve, esso riesce ad assumere le caratteristiche della nuova cultura organizzativa senza rinunciare alle due dimensioni centrali della tradizione: quella formativa e quella comunitaria.

Le crisi dell'ultimo decennio, in particolare quella del crollo dell'occupazione e della "desertificazione industriale del Sud", ci hanno convinto di aggiungere altre due dimensioni al modello del CFP polifunzionale.

Per effetto della prima problematica (Malizia e Gentile, 2015), il CFP va considerato anche come *Centro di Formazione Professionale per il lavoro*. Su questa tematica si sono soffermati anche i due precedenti articoli (Salerno, 2015, pp. 158-159; Nicoli, 2015, pp. 152-155) per cui ci limiteremo ad alcune brevi indicazioni. Da qualche anno è in corso un allargamento delle funzioni dei Centri in relazione ai servizi attivi per l'occupazione, indirizzati agli allievi dei corsi e agli adulti coinvolti nelle diverse transizioni della vita relative al loro lavoro. Di conseguenza i CFP si caratterizzano sempre di più come presidi per lo sviluppo delle risorse umane sul territorio. In proposito si prospetta la costituzione di una rete nazionale di Centri al fine di paragonare prassi e di organizzare la nuova configurazione del CFP, di stabilire collaborazioni, di realizzare scambi di pratiche e di predisporre un progetto di comunicazione integrato per divulgare la notizia della loro presenza sul territorio tra le persone, gli enti e i media. La legge sul Jobs Act, n. 183/2014 offre da questo punto di vista varie opportunità di sviluppo.

Nel modello polifunzionale va anche prevista la creazione del *laboratorio "CFP per il Mezzogiorno"*, tenuto conto delle percentuali molto elevate di dispersione scolastica e di disoccupazione giovanile che si riscontrano al Sud e del rischio di sottosviluppo permanente che questa parte del Paese corre (Svimez, 2015). Anzitutto, si mirerà a contrastare la graduale sparizione della Formazione



Professionale nel Meridione, rilanciandola in maniera efficace. Si propone anche un modello di Centro, capace di rispondere ai bisogni dei territori, comprensivo di servizi educativi e occupazionali per le persone e le imprese e in grado di raccogliere recupero sociale, laboratori formativi e formule di alternanza e di diventare vivaio di ricerca autonoma del lavoro e di startup di impresa.

### 3. Il formatore come educatore professionale nella IeFP

Una prima considerazione va riservata alla *figura* del formatore sulla quale abbiamo già anticipato alcune indicazioni nella sezione precedente (Malizia e Ciatelli, 2015; Malizia, Nanni e Tonini, 2012; Malizia, Nicoli e Clementini, 2008; Nicoli, 2011abc e 2014). Per delinearla bisogna *partire dalle mete e dagli standard* che regolano il sistema di offerta sotto forma di saperi e competenze, articolati in abilità/capacità e conoscenze. Tali mete e standard, in quanto livelli essenziali delle prestazioni, mirano alla riconoscibilità e comparabilità degli apprendimenti a garanzia degli utenti e degli altri soggetti coinvolti. Essi costituiscono il parametro di riferimento per la valutazione degli apprendimenti dei destinatari.

La competenza non è un fenomeno assimilabile al saper fare, ma un modo di essere della persona che ne valorizza tutte le potenzialità. *Lavorare per competenze* significa favorire la maturazione negli allievi della consapevolezza dei propri talenti, di un rapporto positivo con la realtà sostenuto da curiosità e volontà, in grado di riconoscere le criticità e le opportunità che si presentano, in modo che possano essere capaci di assumere responsabilità autonome nella prospettiva del servizio inteso come contributo al bene comune.

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

Il formatore diventa, nel procedere secondo questo metodo, oltre che un esperto di una particolare area disciplinare, anche il *"mediatore"* di un sapere che "prende vita" nel rapporto con la realtà, come risorsa per risolvere problemi ed in definitiva per vivere bene. Ciò comporta, in corrispondenza dei momenti cruciali del percorso formativo, la scelta di occasioni e di compiti che consen-

tano all'allievo di fare la scoperta personale del sapere, di rapportarsi ad esso con uno spirito amichevole e curioso, di condividere con gli altri questa esperienza, di acquisire un sapere effettivamente personale.

La metodologia propria dei percorsi di IeFP, nella logica della formazione efficace, mira a *selezionare le conoscenze e le competenze chiave* irrinunciabili, a disegnare situazioni di apprendimento per laboratori nei quali svolgere esperienze che permettano agli allievi di entrare in rapporto diretto con la conoscenza sotto forma di procedimenti di scoperta e di ricostruzione dell'oggetto così da condurre ad una acquisizione autenticamente personale. Ciò consente di mettere in moto un processo di apprendimento attivo, quindi motivante e finalizzato, così da consentire una valutazione più autentica.

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

Questa impostazione richiede il coinvolgimento di una *pluralità di figure professionali* e necessita di una figura forte di coordinatore dell'équipe. Ciò implica un esplicito riconoscimento giuridico delle specificità professionali e la definizione di un adeguato organico di Centro, che consenta di differenziare l'offerta formativa sia in termini di tipologie di insegnamenti, sia di orari e funzioni.

Passando alla *formazione* dei formatori, probabilmente si è arrivati al momento in cui compiere per quella *di base* un salto di qualità. Dato che nel 2007 il 60,7% possedeva una laurea, si potrebbe richiedere per insegnare nella FP un titolo di istruzione superiore (universitaria o non universitaria); in ogni caso, ciò che è decisivo a questo proposito è che gli obiettivi, i contenuti e le metodologie siano adeguate per preparare a svolgere il ruolo di formatore nello specifico della FP. È positivo che si sia raggiunta la parità sul piano percentuale tra uomini e donne; non sarebbe però auspicabile una femminilizzazione del corpo dei formatori perché tra l'altro comporterebbe una svalutazione sociale del ruolo a scapito proprio delle stesse donne. Inoltre, dovrebbero continuare i processi di ricambio generazionale che si sono registrati nella prima decade del 2000 (Malizia e Cikatelli, 2015).

Per quanto riguarda la formazione *in servizio*, gli Enti di FP la considerano un'azione fondamentale per l'animazione e l'affermazione della propria "proposta formativa" (Tonini, 2005). Generalmente le aree che sono oggetto di tali

iniziative sono quelle *tecnico-professionali* che devono mantenere come obiettivo principale l'aggiornamento tecnologico proprio delle varie comunità/famiglie professionali e quelle *metodologico-didattiche* che dovranno continuare a mirare al potenziamento e all'arricchimento delle competenze metodologiche, didattiche, psico-pedagogiche ed educative. È anche necessario che la formazione dei formatori in servizio tenga conto dei destinatari diretti quali gli adolescenti, i giovani, gli adulti, le persone in vario modo svantaggiate, le famiglie. L'attuazione delle iniziative di formazione dovrà avvenire a livello locale (nel singolo CFP), a livello regionale o interregionale (iniziative promosse dalle Regioni o dall'Ente o da Enti associati) e a livello nazionale. Le attività di carattere nazionale, destinate a tutti i formatori operanti nelle Regioni, andranno generalmente organizzate nella forma residenziale, nella forma mista (residenziale e a distanza), nella forma *on-line* e nella forma *off-line*.

Uno dei problemi più delicati e importanti che gli Enti di ispirazione cristiana debbono affrontare è *l'animazione della loro identità cristiana e carismatica* sia per i formatori neoassunti che per quelli in servizio. In proposito vanno segnalate due iniziative (i percorsi "Insieme per un nuovo progetto di formazione" ed "Etica e deontologia dell'operatore della FP") che si caratterizzano per essere state concepite come un servizio di accompagnamento per formatori in ingresso e in servizio nella Formazione Professionale e svolte in modo integrato (residenziale e *on line*) (Tacconi, 2003; Fontana, Tacconi, Visentin, 2003); esse potrebbero costituire un valido punto di riferimento. Per quanto riguarda il formatore della formazione in servizio, la proposta è stata pensata come un utile strumento per aiutarlo a leggere e a interpretare la propria esperienza e la realtà organizzativa in cui opera e di cui è parte negli aspetti della sua storia, della sua cultura interna e della sua *mission* e a sviluppare la capacità di guardare le cose da diversi punti di vista (capacità multiprospettica), ricorrendo a modelli interpretativi ed operativi flessibili.

Il progetto promuove una vera e propria "comunità di apprendimento" che, durante il percorso formativo, consente di confrontare continuamente teoria e pratica, riflessioni ed esperienze, modelli interni e modelli esterni. Dalla comunità di apprendimento, poi, si passa al termine del percorso, alla costituzione di una stabile e vitale "comunità di pratica" (Wenger, 2006) in cui ciascuno può ricorrere alle risorse consulenziali di esperti e di colleghi per affrontare casi reali e quotidiani.

## 4. Una leadership morale e condivisa per la formazione

La concezione di leader a cui facciamo riferimento si colloca all'interno dei modelli *comunitario o collegiale e soprattutto culturale* di organizzazione (Bush, 2008 e 2010; English Fenwick, 2006; Fullan, 2007; Grandjan Lüthi, 2010; Xodo, 2010; Malizia, 2014) e di una concezione integrata tra *leadership per l'apprendimento (instructional)* e *trasformativa (transformational)* (Paletta, 2015; Bush, 2008; Leithwood, Harris e Strauss, 2010; Mintzberg, 2009; Scheerens, 2012; Spillane, 2006). Il primo modello comprende tutti quegli approcci secondo i quali le decisioni vanno condivise dalle componenti del Centro. 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 i Centri, si può aggiungere, quelli consacrati nel progetto formativo: è sull'identità dell'organizzazione che si focalizza l'attenzione. Il modello risponde all'esigenza di valorizzare la cultura delle organizzazioni e dei loro membri, di mettere 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.

Quanto alla *leadership* per l'apprendimento e trasformativa, ricordiamo anzitutto le principali differenze tra le due (Paletta, 2015). La prima si presenta come un modello direttivo che sottolinea la sorveglianza, il controllo e il coordinamento gerarchico, mentre la seconda accentua l'azione dal basso, lo sviluppo condiviso del progetto, la comprensione dei bisogni dei collaboratori, il sostegno personalizzato, la stimolazione intellettuale. Per quanto riguarda poi gli apprendimenti degli allievi, l'approccio "instructional" mira ad interferire direttamente sui processi di insegnamento-apprendimento, intervenendo sui programmi e sulla docenza, al contrario di quello "transformational" che punta ad aumentare le competenze degli insegnanti nello sviluppare gli apprendimenti degli allievi, cooperando con loro per aiutarli a capire le relazioni tra la propria docenza e il progetto educativo, a definire gli obiettivi personali e a relazionarli con quelli organizzativi. Inoltre, da un lato, la prima modalità di leadership si

definisce in termini di un ruolo unico e chiaro, quello del dirigente, dall'altra la seconda si qualifica come condivisa o distribuita nel senso che mira al rafforzamento delle funzioni dei docenti nella partecipazione ai processi decisionali e nella interazione orizzontale e verticale, per cui il riferimento si amplia a una pluralità di operatori che incidono sui processi formativi non solo in base alla posizione occupata formalmente nell'organigramma, ma anche per la competenza e l'autorevolezza che è loro riconosciuta nella comunità formatrice. Nonostante le diversità evidenziate, concordiamo con quanti ritengono che i due modelli siano integrabili perché le loro caratteristiche costituiscono un continuum in cui coesistono elementi di ambedue e anzi ciascun approccio ha bisogno dell'apporto dell'altro per garantire la compresenza di qualità tra loro contrapposte, ma egualmente necessarie, come continuità e rinnovamento, efficienza ed efficacia, riproduzione e creatività, esecuzione e ricerca (Paletta, 2015). In aggiunta, essi si rivelano egualmente validi se applicati in contesti diversi e in momenti differenti della vita di un Centro.

#### 4.1 Una definizione

Entro questo quadro, l'attenzione va focalizzata sulla dimensione valoriale del ruolo del dirigente la cui 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 è certamente di particolare importanza la funzione, che potremmo definire di *"management dei significati"* per cui il leader è chiamato a impegnarsi a favore del delinearsi di sistemi di significati educativi condivisi fra i differenti soggetti (Sergiovanni, 2000, 2002, 2009). Ci 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/Centro 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/Centro 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 il Centro viene così a configurarsi come “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 del nostro modello di leader. 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* nel centro. Mentre nel passato il mantenimento dell'unità veniva affidato principalmente 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 in primo luogo nei valori. In altre parole l'integrazione gestionale e strutturale si completa e si supera in quella 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 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 socializzazione 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 i Centri.

## 4.2 Le funzioni specifiche

Globalmente la proposta in questione indica *cinque* funzioni specifiche che dovrebbero essere gestite in modo integrato per ottenere un servizio formativo di qualità (Malizia, Bocca, Ciatelli e De Giorgi, 2004; Sergioanni, 2000, 2002, 2009; Xodo, 2010; Malizia, 2014).

- La funzione *tecnica* che consiste nell’uso di valide tecniche di gestione (pianificazione, gestione del tempo, coordinamento, programmazione, organizzazione ed altre). Una buona gestione tecnica del lavoro formativo resta indispensabile per il funzionamento dei Centri, in quanto assicura un senso di affidabilità, continuità ed efficienza.
- 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 da quella di “capo” con cui il leader viene percepito e dal suo ruolo di rappresentare l’unità 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 del Centro e interpretare i loro sentimenti e aspettative.
- La funzione *culturale* che è la forza chiave per creare un’identità condivisa attorno ai valori distintivi del Centro, per inserire i nuovi collaboratori e allievi, per costruire un pensiero comune e una comunità formatrice. 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 formativo (tecnica, umana ed educativa).



La leadership va esercitata in funzione del *contesto* (Malizia, Bocca, Ciatelli e De Giorgi, 2004; Sergiovanni, 2000, 2002, 2009; Xodo, 2010; Malizia, 2015). Per dirigere un centro 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 del 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.

Qui non si intende parlare del dirigente solo come di un professionista bensì anche dell'educatore, del formatore di uomini e quindi è opportuno cercare di indicare i *requisiti* personali.

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 compartecipa-

zione di diversi soggetti e non come espansione di uno stile proprio che si impone (Malizia, Bocca, Cicitelli e De Giorgi, 2004; Toni, 2005; Xodo, 2010; Malizia, 2014). 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 dei rapporti esterni, 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’identificazione nel progetto 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.

Per il dirigente/educatore *cattolico* che opera nei Centri di ispirazione cristiana la consapevolezza della missione ecclesiale del Centro e del suo progetto formativo conferiscono alla sua professionalità caratteristiche specifiche: l’articolazione del rapporto fede-cultura-vita, il particolare significato pedagogico e teologico della comunità formatrice e il valore ecclesiale del suo servizio.

*In conclusione* si può dire che il cuore del nostro discorso è stato il CFP come comunità formatrice la cui finalità prioritaria è l’educazione intesa come

sviluppo pieno della personalità dei propri allievi. L'organizzazione del CFP polifunzionale per il lavoro ha senso in quanto opera al servizio di un progetto che è eminentemente formativo, anche se trova nella professionalità la sua caratterizzazione distintiva. Motori principali delle diverse attività sono il formatore come educatore professionale e il dirigente come responsabile di una leadership morale e condivisa per la formazione dei giovani.

## Bibliografia

- BUSH T., *Leadership and management development in education*, Los Angeles, Sage, 2008.
- BUSH T., *Theories of educational leadership and management*, Los Angeles, Sage, 4 ed., 2010.
- CNOS-FAP, *Proposta formativa*, Roma, 1989.
- CNOS-FAP, *I salesiani per il mondo del lavoro. La proposta formativa del CNOS-FAP*, Roma, 2008.
- ENGLISH FENWICK W. (a cura di), *Encyclopedia of educational leadership and administration*, Thousand Oaks, London, New Delhi, Sage, 2006.
- FONTANA S. - G. TACCONI - M. VISENTIN, *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, Roma, CNOS-FAP, 2003.
- FULLAN M. (a cura di), *The Jossey-Bass reader on educational leadership*, San Francisco, Jossey-Bass, 2007.
- GRANDJEAN LÜTHI F., *Le leadership des directions d'établissement scolaire*, Paris, L'Harmattan, 2010.
- Il nuovo ruolo del CFP come agenzia di servizi*, in "Formazione e Lavoro", (1995), n. 138/9, pp. 1-213.
- LEITHWOOD, K. - A. HARRIS - T. STRAUSS, *Leading School Turnaround: How Successful Leaders Transform Low-Performing Schools*, San Francisco, Jossey-Bass, 2010.
- MALIZIA G., *Leadership morale, valutazione e qualità*, in "Rassegna CNOS", 30 (2014), n. 2, pp. 39-52.
- MALIZIA G. - D. NICOLI - L. CLEMENTINI, *La collocazione della IeFP alla luce del documento della Commissione ministeriale*, in "Rassegna CNOS", 24 (2008), n. 3, pp. 107-120.
- MALIZIA G. - F. GENTILE, *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2012-13*, in "Rassegna CNOS", 31 (2015), n. 1, pp. 111-139.
- MALIZIA G. - G. BOCCA - S. CICATELLI - P. DE GIORGI, *Conclusioni generali*, in CSSC-CENTRO STUDI SCUOLA CATTOLICA, *Dirigere e coordinare le scuole. Scuola Cattolica in Italia. Sesto Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2004, pp. 363-377.
- MALIZIA G. - M. TONINI, *La Federazione CNOS-FAP in Italia: origini e sviluppo*, in CNOS-FAP (a cura di), *Cultura associativa e Federazione CNOS-FAP. Storia e attualità*, Roma, CNOS-FAP, 2012, pp. 27-87.
- MALIZIA G. - M. TONINI - L. VALENTE, *Conclusioni generali*, in G. MALIZIA - M. TONINI - L. VALENTE (a cura di), *Educazione e cittadinanza*, Milano, FrancoAngeli, 2008, pp. 185-208.
- MALIZIA G. - S. CICATELLI, *I formatori della Formazione Professionale. Evoluzione del ruolo e della formazione iniziale e in servizio*, in "Rassegna CNOS", 31 (2015), n. 2, pp. 111-124.
- MALIZIA G. - S. CICATELLI - C.M. FEDELI - V. PIERONI, *Conclusioni generali*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Costruire la comunità educante. Scuola Cattolica in Italia. Decimo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2008, pp. 301-334.
- MENTZBERG H., *Il lavoro manageriale in pratica*, Milano, FrancoAngeli, 2009.
- NANNI C., *Un ambiente educativo, ispirato a ragione, religione, amorevolezza*, in G. MALIZIA - M. TONINI - L. VALENTE (a cura di), *Educazione e cittadinanza*, Milano, FrancoAngeli, 2008, pp. 97-111.
- NICOLI D., *L'innovazione organizzativa del CFP. Verso un modello misto, comunitario e strategico*.

- Seminario dei direttori dei CFP della Federazione CNOS/FAP (Roma, 24-26 ottobre 1995) "Nuova organizzazione dei Centri di Formazione Professionale".
- NICOLI D., *Istruzione e Formazione Professionale: un percorso formativo di successo*, in "Rassegna CNOS", 27 (2011a), n. 2, pp. 139-152.
- NICOLI D., *Istruzione e Formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, Roma, LAS, (2011b).
- NICOLI D., *L'Istruzione e Formazione Professionale è un sistema. Valore educativo e culturale del lavoro e responsabilità delle regioni*, in "Rassegna CNOS", 27 (2011c), n. 1, pp. 137-150.
- NICOLI D., *Contributi per la "Buona Formazione Professionale" per i giovani: una scuola popolare per il lavoro dei giovani*, in "Rassegna CNOS", 31 (2015), n. 2, pp. 143-157.
- NICOLI D. (a cura di), *L'intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella formazione professionale*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2014.
- PALETTA A., *Evoluzione della leadership in campo educativo: una revisione della letteratura internazionale*. Paper presentato all'Assemblea CNOS-FAP, Torino, 16 aprile 2015.
- PERRONE A.M., *La comunità educante nella scuola cattolica alla luce dei documenti della Chiesa e della pedagogia di ispirazione cristiana*, in CSSC - CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Costruire la comunità educante. Scuola Cattolica in Italia. Decimo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2008, pp. 60-84,
- SALERNO G.M., *Contributi per la "Buona Formazione Professionale" per i giovani: l'ordinamento*, in "Rassegna CNOS", 31 (2015), n. 1, pp. 141-159.
- SCHERENS J. (a cura di), *School Leadership Effects. Revisited Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*, Dordrecht, Springer, 2012.
- SCURATI C., *La comunità educante oggi in Italia*, in CSSC - CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Costruire la comunità educante. Scuola Cattolica in Italia. Decimo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2008, pp. 46-84.
- SERGIOVANNI T.J., *Costruire comunità nelle scuole*, Roma, LAS, 2000.
- SERGIOVANNI T.J., *Dirigere la scuola comunità che apprende*, Roma, LAS, 2002.
- SERGIOVANNI T.J., *The Principalship: a reflective practice perspective*, Boston, Pearson, 6 ed., 2009.
- SPILLANE J., *Distributed leadership*, San Francisco, Jossey-Bass, 2006.
- SVIMEZ ASSOCIAZIONE PER LO SVILUPPO DELL'INDUSTRIA NEL MEZZOGIORNO, *Rapporto Svimez 2015 sull'Economia del Mezzogiorno*, Roma, 2015.
- TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, Roma, Istituto Salesiano Pio XI, 2003.
- TONI R., *Il dirigente scolastico*, Milano, Mondadori, 2005.
- TONINI M., *Progetti formativi per gli operatori dei CFP*, in MALIZIA G. - S. CICATELLI (a cura di), *Atti dei Seminari: Nuovi percorsi formativi per i docenti della scuola cattolica e Prospettive per il secondo ciclo. Riflessioni e proposte*. Roma, 30-09-2004/9-2-2005, Roma, CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, 2005, pp. 119-130.
- UNIONCAMERE, *Sistema informativo Excelsior - 2014. Il monitoraggio dei fabbisogni professionali dell'industria e dei servizio per favorire l'occupabilità*, Roma, 2014.
- WENGER E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.
- XODO C., *Il dirigente scolastico. Una professionalità pedagogica tra management e leadership*, Milano, FrancoAngeli, 2010.



# Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiana

## Sussidiarietà o sostituzione? Note in margine all'ultimo Rapporto ISFOL sul sistema IeFP

GIUSEPPE TACCONI<sup>1</sup>

*In questo contributo, a partire dai dati contenuti nel recente Rapporto ISFOL sul sistema IeFP e da quelli che emergono dall'osservatorio del Carvet, si intende proporre una riflessione sul nodo del rapporto tra l'offerta ordinaria di percorsi di IeFP da parte delle agenzie formative accreditate dalle Regioni e l'offerta sussidiaria da parte delle istituzioni scolastiche.*

*In this paper, starting from the data contained in the recent report on the ISFOL IeFP system and those that emerge from the observatory of Carvet, it intends to propose a reflection on the relationship between the supply of ordinary paths IeFP by training agencies accredited by the regions and the offer by the subsidiary schools.*

È stato presentato a Roma, lo scorso 23 settembre, l'ultimo rapporto dell'ISFOL sul sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) che offre una lettura trasversale dei principali risultati dei monitoraggi e delle ricerche che l'Istituto svolge nel campo della IeFP. Questa occasione consente di proporre alcune riflessioni sull'evoluzione di questo sistema, nel contesto dell'intero secondo ciclo del Sistema di Istruzione e Formazione del nostro Paese e in relazione alle recenti politiche del Governo in materia di politiche del lavoro (rilancio dell'apprendistato).

Il rapporto si apre dando conto di una recente indagine dell'ISFOL che rileva la scarsa visibilità e la debole conoscenza riguardo al sistema di IeFP da parte di un campione di adulti 30-54enni, la fascia di popolazione all'interno della quale si trova la maggior parte di chi ha figli in età di obbligo di istruzione. Il secondo capitolo presenta l'evoluzione storica del quadro normativo che, dall'avvio delle sperimentazioni nel 2003, ha gradualmente portato a stabilizzare tali percorsi dal punto di vista ordinamentale. Il terzo capitolo fornisce un quadro informativo dettagliato sui numeri che descrivono il sistema: l'offerta formativa e gli iscritti, gli esiti formativi (numero di qualificati e diplomati) per i vari percorsi, le risorse finanziarie dedicate. Il quarto capitolo mette a fuoco i dati relativi agli esiti oc-

<sup>1</sup> Carvet – Università degli Studi di Verona.

cupazionali degli allievi IeFP a tre anni dall'acquisizione della qualifica e alla valutazione che essi esprimono riguardo all'esperienza formativa. Il quinto capitolo sviluppa il tema della presenza di allievi di origine straniera, che, nei percorsi di IeFP, risultano sensibilmente più numerosi (più del doppio) che in tutti gli altri percorsi del secondo ciclo. Il sesto capitolo approfondisce il tema dei costi dei percorsi di IeFP nelle varie Regioni.

L'obiettivo di questo articolo non è dar conto in maniera dettagliata dei dati contenuti nel Rapporto, ma proporre alcune riflessioni su un aspetto specifico che emerge dai dati e che merita particolare attenzione: il rapporto che si sta configurando tra l'offerta "ordinaria" di percorsi di IeFP da parte delle istituzioni formative o enti accreditati e quella erogata in via "sussidiaria" dalle istituzioni scolastiche.

L'IeFP rappresenta l'unico ambito di offerta formativa che, in questi anni, in Italia, ha registrato una crescente espansione. Si è passati dai 24.964 studenti dell'a.s. 2003-04, agli oltre 150.000 dell'a.s. 2008-09, ai 328.174 dell'a.s. 2013-14. Riferendoci ai dati MIUR relativi all'a.s. 2013-14, possiamo notare che il 5,8% degli studenti ha scelto, alla fine del primo ciclo, di proseguire il percorso esclusivamente nel canale dell'IeFP di competenza regionale<sup>2</sup>. Di questi, il 76,8% ha scelto i percorsi offerti dai Centri di Formazione Professionale (CFP) regionali<sup>3</sup>, mentre il rimanente 23,2% degli studenti ha scelto di seguire i percorsi di IeFP attivati presso gli Istituti Professionali in regime di sussidiarietà complementare. Il 7,9% del totale degli studenti iscritti al primo anno di un percorso del secondo ciclo ha scelto percorsi di Istruzione Professionale (quinquennali) che prevedono anche un'offerta sussidiaria integrativa di IeFP (dunque la possibilità di conseguire, al terzo anno di frequenza dell'Istituto Professionale, anche un diploma di qualifica di IeFP). Il totale degli studenti che si sono iscritti a un percorso di IeFP (presso gli Istituti Professionali, in modalità integrativa o complementare, o presso le strutture formative delle Regioni) è dunque pari al 13,7%.

L'incremento di iscritti che si è registrato in questi ultimi anni è principalmente legato all'incremento degli iscritti all'offerta di IeFP degli Istituti Professionali statali. In base all'accordo in Conferenza unificata Stato-Regioni del 16 dicembre 2010, l'offerta di IeFP può infatti essere erogata da enti formativi accreditati presso le Regioni o da Istituti Professionali autorizzati dalle Regioni a svolgere – in regime di sussidiarietà – "un ruolo integrativo e complementare"

<sup>2</sup> Per l'a.s. 2013-14, si tratta complessivamente di 32.323 studenti, ai quali andrebbero aggiunti coloro che hanno scelto l'apprendistato come via per acquisire una qualifica professionale.

<sup>3</sup> Sempre il MIUR (2013b) segnala che i 24.821 studenti che hanno scelto percorsi offerti dalle strutture formative accreditate dalle Regioni sono aumentati di oltre il 40% rispetto all'anno precedente.



rispetto ai sistemi regionali di IeFP, per il rilascio di qualifiche e diplomi professionali. L'offerta sussidiaria presenta due tipologie:

- la tipologia A, detta "integrativa", che prevede che gli studenti iscritti a percorsi quinquennali degli Istituti Professionali appositamente autorizzati dalla Regione possano conseguire, al termine del terzo anno, anche la qualifica professionale, dopo aver frequentato un percorso arricchito (nell'ambito della quota di flessibilità) e previo il superamento del relativo esame regionale;
- la tipologia B, detta "complementare", che prevede che gli Istituti Professionali, parallelamente all'offerta di percorsi quinquennali, attivino anche percorsi regionali appositamente costruiti e finalizzati al conseguimento della qualifica e del diploma di tecnico professionale.

La maggior parte delle Regioni ha scelto la tipologia integrativa vedendo, nell'attivazione dell'offerta sussidiaria, la possibilità di rispondere al fatto che l'offerta di percorsi IeFP non aveva una distribuzione omogenea su tutto il territorio nazionale, ma anche alla continua riduzione delle risorse che, a motivo della crisi, era possibile investire nel sistema.

Invece di ricomporre organicamente l'Istruzione Professionale statale con l'IeFP regionale (come, coerentemente, in Italia ha scelto di fare solo la Provincia Autonoma di Trento), in questi anni, si è consentito che l'Istruzione Professionale assorbisse gradualmente buona parte dell'offerta dei percorsi di IeFP e si sostituisse ad essa anche nelle Regioni che tradizionalmente avevano una forte presenza di enti formativi accreditati. Di fatto oggi, quella che doveva essere la via "sussidiaria" sta diventando la via "ordinaria" attraverso la quale si può accedere alle qualifiche professionali.

Questa "scolasticizzazione" forzata dell'IeFP – o "sussidiarietà invertita", come la chiama il Rapporto dell'ISFOL (2015, p. 26) – pone innanzitutto un problema di carattere giuridico. Sembra infatti che le Regioni non si accorgano che stanno abdicando alle funzioni esclusive che la Costituzione assegna loro in materia di IeFP (cfr. D'Amico, 2010, p. 725; d'Aniello, 2014; D'Amico, 2015) e stanno rinunciando a investire in quel sistema di IeFP, organico e di pari dignità rispetto ai percorsi dell'istruzione, che veniva prefigurato, pur con diverse incertezze, già dalla Legge n. 53/2003; questo paradossalmente avviene proprio negli anni in cui il trend di crescita degli iscritti all'IeFP risulta costante, e sarebbe ancora maggiore se i sistemi regionali riuscissero a reperire le risorse necessarie a soddisfare la domanda di formazione che proviene dai giovani e dalle loro famiglie. Inoltre, la scelta di affidare alle istituzioni scolastiche buona parte di questa offerta ostacola, di fatto, lo sviluppo della filiere dell'IeFP sul quarto anno, perché le istituzioni scolastiche, per loro natura, mirano a far rientrare (nel caso della sussidiarietà complementare) o a far proseguire (nel caso della sussidiarietà integrativa) gli allievi nel percorso scolastico, piuttosto che ad attivare i quarti anni per l'acquisizione di un diploma professionale.

Ma il problema più consistente appare essere quello di carattere organizzativo e didattico. Dal Rapporto dell'ISFOL, ma anche dal nostro osservatorio, che analizza proprio lo sviluppo dell'offerta sussidiaria di IeFP<sup>4</sup>, soprattutto nei contesti in cui sono presenti entrambe le offerte (percorsi di IeFP gestiti da enti formativi e percorsi di IeFP gestiti in sussidiarietà integrativa o complementare da Istituti Professionali statali), emerge che le culture degli attori in campo restano tra loro molto distanti. Al centro del modello metodologico-didattico dell'IeFP si collocano infatti l'ancoraggio al mondo del lavoro (esperienze di stage e tirocinio), l'approccio per competenze, una didattica attiva, basata su progetti e compiti autentici, inclusiva e personalizzata, attenta alle differenze individuali, mentre nei percorsi di IeFP gestiti dalle istituzioni scolastiche risulta ancora difficile rinunciare alla centralità dell'impianto disciplinare e a una didattica prevalentemente trasmissiva e standardizzata. Tutto questo impedisce di rispondere efficacemente alle specifiche esigenze di giovani che chiedono di apprendere attraverso modelli alternativi rispetto a quelli tradizionalmente prevalenti nei contesti scolastici e impedisce di valorizzare pienamente la comprovata capacità dei percorsi di IeFP di contrastare efficacemente l'abbandono scolastico e di favorire l'incremento del tasso di occupabilità dei giovani.

Se si volesse dare più coerenza alla strategia del Governo che intende migliorare i rapporti tra sistema educativo di Istruzione e Formazione e mondo produttivo, anche al fine di incrementare l'occupabilità dei giovani, sarebbe necessario integrare meglio i percorsi degli Istituti Professionali e della Formazione Professionale Iniziale di competenza esclusiva delle Regioni, ma non – come sta di fatto avvenendo – all'insegna di un assorbimento dell'IeFP da parte degli Istituti Professionali (con un'offerta "sussidiaria" che sta diventando "ordinaria") ma come consolidamento di un vero e proprio consistente secondo canale, l'IeFP appunto, da affiancare al canale dell'Istruzione secondaria superiore, a sua volta articolato in Istruzione liceale e Istruzione tecnica<sup>5</sup>. Questo significherebbe fondere gli Istituti Professionali con i Sistemi regionali di IeFP, sviluppando questi ultimi sistematicamente anche sul quarto anno e stabilizzandoli anche dal punto

<sup>4</sup> Cfr. TACCONI, GOLA, 2012; 2013; GOLA, TACCONI, 2015a; 2015b; 2014a; 2014b; 2014c; 2013a; 2013b; 2012a; 2012b. Su questo cfr. anche TACCONI, 2011a; 2011b.

<sup>5</sup> È uno scenario che si era prefigurato già con la Legge Moratti (Legge n. 53/2003), ma che era poi rapidamente svanito per l'evidente asimmetria tra i due sistemi, in teoria "di pari dignità", in pratica sbilanciati tra un megasistema liceale e un microsistema di Formazione Professionale regionale. L'argomento secondo il quale sarebbe un peccato privare la scuola di intelligenze manuali, canalizzandole tutte nei percorsi di IeFP, varrebbe in un sistema comprensivo, all'americana. In Italia, la canalizzazione dei percorsi del secondo ciclo esiste da sempre e il sistema scuola tende ad espellere una quota elevatissima di allievi, spesso proprio quelli dotati di intelligenze manuali. Si tratta allora di valorizzare quei percorsi specifici, che riescono a far emergere il potenziale di tali intelligenze al fine di uno sviluppo umano integrale.

di vista finanziario, oltre che ordinamentale. Pur mantenendo la competenza esclusiva delle Regioni in materia di IeFP, sarà però necessario migliorare il raccordo e il coordinamento nazionale tra i vari sistemi regionali. In questo ridisegno complessivo, andrebbero infine rivisti anche i curricula degli Istituti Tecnici, che avrebbero bisogno di essere resi meno specialistici, per evitare sovrapposizioni con i percorsi professionalizzanti.

Si tratterebbe contestualmente di rilanciare l'immagine e il ruolo di un siffatto secondo canale. Questa operazione assume una portata culturale. In particolare, la Formazione Professionale o professionalizzante non può essere pensata come estranea alla cultura. Per la verità, si richiede un ripensamento complessivo dell'idea di scuola, dalla quale non vanno espulse né le dimensioni operative né quelle critiche e riflessive. Si tratta di pensare in modo insieme unitario e plurale al secondo ciclo come ad un luogo di sviluppo e potenziamento della capacità umana di costruire cultura nelle sue varie forme, compresa quella del lavoro manuale. Ma si tratta anche di ripensare l'idea di lavoro come luogo in cui si genera conoscenza e in cui è possibile sviluppare saperi anche di cittadinanza e non solo come luogo in cui mettere a frutto conoscenze e abilità acquisite nel contesto scolastico (cfr. Tacconi, 2015).

Per lo sviluppo del secondo canale sarebbe essenziale anche il potenziamento dell'Istruzione terziaria non accademica (l'IFTS ma soprattutto l'ITS, consentendone l'accesso anche ai diplomati dell'IeFP), in Italia ancora eccessivamente debole. Lo sviluppo in verticale della filiera professionalizzante del Sistema di Istruzione e Formazione, oltre ad arricchire le opportunità dei giovani, potrebbe contribuire infatti proprio a una rivalutazione del potenziale culturale e formativo di tutta la filiera.

Andrebbero poi meglio sostenuti gli enti formativi accreditati, che non solo riescono ad erogare i propri percorsi a costi nettamente inferiori rispetto a quelli delle Istituzioni scolastiche (ISFOL, 2015, pp. 77 ss.), ma anche si candidano a diventare le interlocutrici ideali delle imprese nella realizzazione di quei percorsi di vera e propria alternanza che l'apprendistato recentemente riformato, in attuazione del *Jobs Act* (D.Lgs. 81/2015), rende finalmente possibili anche in Italia per contribuire al raggiungimento del duplice obiettivo di contrastare più efficacemente la disoccupazione giovanile e la dispersione scolastica.

In particolare, l'organizzazione degli enti accreditati andrebbe pensata più in linea con la prospettiva dell'autonomia. Paradossalmente infatti il Sistema IeFP, affidato alle autonomie regionali, risulta meno autonomo delle Istituzioni scolastiche, che pure spesso lamentano un'autonomia solo "dimezzata"; l'IeFP continua infatti a essere gestita in modo centralistico e con modalità di finanziamento inadeguate per un'offerta ordinamentale. Questo aumenta enormemente la rigidità gestionale, costringendo spesso gli operatori delle Istituzioni formative

a separare la sostanza dalla forma. Bisognerebbe che si tentasse di rendere effettiva l'autonomia a livello regionale (come si sta tentando di fare a livello statale, nei confronti delle Istituzioni scolastiche autonome), indicando delle finalità e garantendo alle Istituzioni formative adeguate condizioni di esercizio e libertà di azione sui modi di raggiungere tali finalità.

Le proposte che si sono qui avanzate, sulla base dei dati presentati nel Rapporto e di quelli emersi in questi anni dal nostro osservatorio, potrebbero portare al riequilibrio del secondo ciclo, da tempo atteso, e alla riduzione di quella quota di soggetti che il sistema formativo del nostro Paese, ogni anno perde per strada e non riesce più a recuperare.

## Bibliografia

- D'AMICO N. (2010), *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai nostri giorni*, Zanichelli, Bologna.
- D'AMICO N. (2015), *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*, FrancoAngeli, Milano.
- D'ANIELLO F. (2014), *Il lavoro che educa. I percorsi di istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano.
- FARINELLI F. (2015), *Evoluzioni e problemi dell'IeFP in due recenti studi ISFOL. Perché la Buona Scuola non se ne occupa?*, in <http://www.learning4.it/2015/04/21/evoluzioni-e-problemi-dellistruzione-e-formazione-professionale-in-due-recenti-studi-isfol-perche-la-buona-scuola-non-se-ne-occupa/>.
- ISFOL (2015), *Rapporto sul sistema IeFP*, Isfol, Roma [in: <http://bw5.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?web=ISFL&opac=Default&ids=20361>].
- GOLA G. - TACCONI G. (2015b), *“La scuola che vorrei”... o delle pratiche didattiche. Studio di caso su alcuni percorsi di IeFP in Regione Lazio*, «Rassegna CNOS», 31/2, pp. 159-178.
- GOLA G. - TACCONI G. (2015a), *“Leggere” le pratiche e la didattica professionalizzante. Studio di caso su alcuni percorsi di IeFP in Veneto*, in «Rassegna CNOS», 31/1, pp. 161-181.
- GOLA G. - TACCONI G. (2014c), *Il sistema formativo IeFP italiano di tipo “sussidiario”: quale curvatura verso una “VET europea”?* «Rassegna CNOS», vol. 30, n. 3, pp. 171-188.
- GOLA G. - TACCONI G. (2014b), *Un'alleanza strategica in risposta alle esigenze formative del territorio: l'offerta di IeFP nella Provincia di Treviso*, «Rassegna CNOS», vol. 30, n. 2, pp. 167-184.
- GOLA G. - TACCONI G. (2014a), *L'IeFP nella Regione Molise. Alcune note alla luce del confronto con i dati delle rilevazioni nazionali*, «Rassegna CNOS», 30/1, pp. 157-169.

- GOLA G. - TACCONI G. (2013b), *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. L'IeFP nelle Regioni Lazio e Marche*, «Rassegna CNOS», 29/3, pp. 129-141.
- GOLA G. - TACCONI G. (2013a), *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. L'IeFP nelle Regioni Abruzzo e Toscana*, «Rassegna CNOS», 29/2, pp. 123-142.
- GOLA G. - TACCONI G. (2012b), *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. 127-140.
- GOLA G. - TACCONI G. (2012a), *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. Sussidiarietà e Istruzione-Formazione Professionale in Emilia-Romagna e Lombardia*, «Rassegna CNOS», 28/3, pp. 125-140.
- MIUR (2013b), *Focus: Le iscrizioni al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*, Roma [in: [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/2920554a-a16e-473e-9dac-e0a21d418d26/focus240413\\_all1.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/2920554a-a16e-473e-9dac-e0a21d418d26/focus240413_all1.pdf)].
- TACCONI G. (2015), *Tra scuola e lavoro. Una prospettiva didattica sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*, LAS, Roma.
- TACCONI G. (2011a), *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'Istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano.
- TACCONI G. (2011b), *Tra rassegnazione ed ostinazione: logiche di intervento con i ragazzi dell'Istruzione e formazione professionale*, «Rivista Lasalliana», 78/2, pp. 229-242.
- TACCONI G. - GOLA G. (2013), *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. L'IeFP nelle Regioni Piemonte e Liguria*, «Rassegna CNOS», 29/1, pp. 107-120.
- TACCONI G. - GOLA G. (2012), *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. Presentazione di un progetto di ricerca*, «Rassegna CNOS», 28/1, pp. 127-136.





**Vado a scuola** (tit. orig. *Sur le chemin de l'école*)

*Regia: Pascal Plisson*

*Sceneggiatura: Marie-Claire Javoy, Pascal Plisson*

*Fotografia: Simon Watel*

*Montaggio: Sarah Anderson, Sylvie Lager*

*Musiche: Laurent Fernet*

*Cast: Jackson Saikong, Salome Saikong, Samuel J. Esther, Gabriel J. Esther, Emmanuel J. Esther, Zabira Badi, Noura Azaggagh, Zineb Elkabli, Carlito Janez, Micaela Janez*

*Produzione: Winds, Ymagis, Wild Bunch*

*Distribuzione: Academy Two*

*Paese: Francia*

*Anno: 2012*

*Durata: 75 minuti*

*Formato: a colori*

Si vuole proporre all'attenzione del lettore il docufilm *Vado a scuola*<sup>2</sup>, il quale oltre che costituirsi come occasione per far riflettere i giovani sulle condizioni di vita di loro consimili, abitanti di quattro contesti ambientali assai lontani tra loro, proprio per questo può risultare interessante per far conoscere altrettante regioni geografiche massimamente impegnative e difficoltose per la vita umana.

“Dimentichiamo troppo spesso che andare a scuola è una fortuna. In alcune parti del mondo arrivare a scuola è un'impresa e accedere all'istruzione una conquista. Ogni mattina, a rischio delle loro stesse vite, eroici bambini si incamminano verso la conoscenza. Questi scolari sono gli eroici protagonisti delle loro

<sup>1</sup> Dipartimento di Filosofia, Pedagogia, Psicologia dell'Università di Verona.

<sup>2</sup> Ancora una volta la traduzione in italiano impoverisce il significato del titolo originale in francese *Sur le chemin de l'école*. A tale riguardo si potrebbe proporre ai giovani spettatori ai quali si voglia proporre la visione di questa pregevole opera cinematografica, di pronunciarsi anche preventivamente, in modo da creare aspettativa, sulle due formulazioni: 'vado a scuola' e 'sul cammino della scuola'. Probabilmente anch'essi saprebbero cogliere la maggior profondità ed ampiezza di significato del titolo originale.

storie, delle storie vere". Questa è la didascalia che compare all'inizio del film sullo schermo, e che prepara all'incontro con Jackson, Samuel, Carlito e Zahira. Sono i nomi di quattro bambini di età compresa tra i dieci e i dodici anni che ogni giorno i primi tre, ogni settimana la quarta bambina, per recarsi a scuola devono compiere un lungo e spesso pericoloso tragitto. Il primo, Jackson, dieci anni, giovane abitante del Kenya, ci mette due ore: deve percorrere a piedi quindici chilometri nella savana; Samuel, indiano, undici anni, ci mette un'ora e un quarto, dovendo coprire una distanza pari a quattro chilometri, avvolto da un caldo soffocante; Zahira, undici anni, in terra marocchina, ne deve percorrere ben ventidue, impiegando ben quattro ore; infine Carlito, undici anni, ha diciotto chilometri da superare, e ci mette solo un'ora e mezza, poiché può recarsi al luogo di studio in groppa ad un cavallo, in compagnia della sua sorellina.

Pascal Plisson, apprezzato cineasta francese, autore di numerosi documentari sugli animali, realizza dunque questo docufilm girato in quattro zone del mondo tra le più suggestive, due situate nel continente africano, una in Sudamerica – in Patagonia – e una in Asia. I protagonisti mostrano una determinazione che non conosce mai momenti di tentazione di rinuncia, semmai momenti in cui la fatica e la paura li mettono a dura prova, senza peraltro scalfire la percezione del loro compito: quello di andare a scuola per istruirsi. Tutti coltivano un sogno di emancipazione e nei loro cammini verso la scuola talvolta cantano, per farsi coraggio.

È certamente Jackson il bambino più a rischio, anzi sono due, perché l'undicenne abitante del Kenya deve portare con sé la sorellina Laila. Per giungere a scuola deve attraversare una zona della savana piena di animali selvaggi, innanzitutto i pericolosissimi elefanti, ma anche temibili serpenti. Ogni anno quattro o cinque bambini vengono aggrediti e uccisi dai pesanti mammiferi e ogni mattino il maestro fa un appello accurato per verificare che non manchi qualche allievo. Nella scuola di Jackson non c'è acqua potabile e ogni bambino si deve portare appresso una tanica che ne contenga tre o quattro litri. Pertanto ad inizio film si può vedere Jackson mentre scava nella sabbia per trovare l'acqua e anche mentre si lava la casacca prima di partire per la scuola. Colpisce come pur nella miseria e nelle difficoltà più gravi, egli non perda una forma di dignità che gli suggerisce di presentarsi in orario e in ordine per l'alzabandiera prima delle lezioni. Il regista Plisson ha detto in un'intervista: "Questo bambino mi ha commosso, la sua maturità mi ha toccato. Sono rimasto molto colpito quando l'ho visto lavare i suoi vestiti in buche scavate nella sabbia, come si vede all'inizio del film, 'Solo perché sono il più povero – ci ha detto – non vuol dire che devo andare a scuola sporco'. L'amore che dimostra per la sua sorellina e la responsabilità che sente verso di lei mi hanno toccato profondamente. Lei non può andare a scuola senza di lui, potrebbe essere violentata o rapita lungo il cammino."



Nonostante tutti gli ostacoli con i quali Jackson si deve quotidianamente confrontare, egli non si perde mai di animo. Come un suo insegnante dice, egli è uno studente che ama le prove, è assai intelligente, capo della sua classe e capitano della squadra di football.

La storia forse più toccante è quella di Samuel, che vive con i suoi due fratelli più giovani in un villaggio situato nel Golfo del Bengala. Samuel è disabile e deve essere trasportato su una carrozzina a rotelle che i suoi due fratelli Emmanuel e Gabriel spingono lungo un tragitto accidentato fatto di sabbia e di tratti sconnessi, talvolta acquitrinosi.

Viene mostrata anche nel caso di Samuel la cura del corpo: quando i suoi fratelli lo lasciano davanti alla porta della scuola essi lo pettinano con cura, in modo che, bello, sorridente e in ordine, venga accolto con grande amicizia ed entusiasmo dai suoi compagni. Forse proprio perché Samuel è disabile risulta essere il compagno più benvoluto, sicché egli sembra rappresentare, in quella classe, un autentico valore aggiunto in un ambiente già di per sé ricco di umanità.

Zahira vive in una comunità berbera tra le montagne della catena montuosa dell'Atlante, in Marocco. È l'unica fra tre sorelle a poter studiare, poiché le altre due, di tredici anni, son già sposate e devono badare al bestiame. Consapevole del privilegio di cui gode – assai significativo il dialogo che intercorre tra lei stessa e la nonna, analfabeta – ogni lunedì deve percorrere un tragitto di quattro ore a piedi, lungo sentieri impegnativi, polverosi, rocciosi e spesso pericolosi per le vertigini che essi possono provocare. Zahira deve raggiungere un collegio dove si intratterrà fino al venerdì, giorno del rientro a casa. Durante il percorso ella si incontra con altre compagne e tutte assieme, per arrivare a destinazione, debbono chiedere un passaggio a chi passi lungo il loro cammino alla guida di un veicolo. Risulta interessante notare come nel film si mostra che non tutti gli adulti sono disposti ad aiutare le giovani ragazze: c'è chi corrisponde generosamente alla loro richiesta, ma anche chi, egoisticamente, dice loro di no. Spesso i ragazzini protagonisti de *Vado a scuola* chiedono solidarietà agli adulti: talvolta la trovano, talvolta viene loro negata. Nel film però il primo caso si vede accadere più spesso.

L'argentino Carlito è il viaggiatore a cavallo, sul quale porta anche la sorellina. Il paesaggio è quello delle montagne e dei vasti altopiani della Patagonia. La visione del film consente di apprendere che dapprima, quando andava a scuola da solo, egli poteva disporre di un mulo, ma che a dieci anni il padre gli aveva regalato un cavallo, Chiverito, un intelligente e docile compagno di viaggio: tra l'animale e il suo padroncino sussiste un rapporto d'intesa del tutto speciale. La sorellina Micaela, di sei anni, è troppo giovane per andare a scuola da sola, ma l'anno venturo, quando il fratello dovrà cambiare scuola, ella dovrà andare a scuola senza qualcuno che l'accompagni, su un cavallo tutto per lei, cosa che la inor-

goglisce grandemente, rendendola felice e positiva rispetto al suo futuro: il percorso verso l'autonomia per lei, come per gli altri giovanissimi protagonisti del film, è davvero accelerato.

Ciò che colpisce in tutte le storie narrate in quest'opera cinematografica è il sostegno che i giovani protagonisti ricevono dalle loro famiglie. La scuola rappresenta per quelle popolazioni l'occasione per emanciparsi, per riscattarsi da una povertà limitante, una povertà sia economica sia culturale, ma i quattro giovani studenti non affronterebbero la fatica del cammino e i rischi che esso comporta se i loro genitori e i loro nonni non li aiutassero a credere nell'istruzione. Così essi appaiono spessissimo sorridenti, fiduciosi nel futuro, contenti di avere un compito da assolvere, un obiettivo da raggiungere. Dalle frasi che essi pronunciano, si capisce come essi siano consapevoli che stanno costruendo, per loro e per le loro famiglie, un futuro diverso, un futuro desiderato.

Da un punto di vista estetico il film si qualifica come un prodotto pregevole a ragione di alcuni accorgimenti e scelte di regia che lo rendono particolarmente apprezzabile: non vi sono voci fuori campo, che avrebbero diminuito la carica espressiva che di per sé hanno già immagini e parole. La fotografia è accuratissima e le inquadrature sono spesso dedicate ai volti dei giovani protagonisti, con primi piani di grande impatto visivo ed emotivo. A volte i bambini vengono ripresi in campi lunghissimi, sicché risulta sottolineata la grandiosità dei paesaggi a fronte delle minuscole entità che sono chiamate a misurarsi con essa. Sebbene si avverta molto l'impronta della regia e della sceneggiatura, si apprezza anche la sentita vicinanza degli autori di questo film nei confronti dei giovanissimi attori; lo stesso regista, all'uscita della sua opera sugli schermi, ebbe a dire che prima delle riprese aveva effettuato con loro i percorsi verso le diverse scuole più volte, stabilendo con i bambini, chiamati a recitare sé stessi, un rapporto umano profondo, anche di complicità, nell'impresa di costruire un film che rendesse con la maggior aderenza possibile la quotidiana e impegnativa realtà in cui erano immersi.

Il film, verso la fine, ci fa ascoltare una serie di dichiarazioni da parte dei quattro bambini: Jackson vorrebbe diventare pilota d'aerei, per conoscere il mondo, Samuel un dottore, per curare i bimbi malati, Zahira una poliziotta, per impedire che i bambini vengano impiegati nelle guerre e Carlito vorrebbe rimanere nella sua terra per fare il veterinario.

Nell'insieme si tratta di una serie di professioni volte al bene degli altri: un messaggio prezioso e pieno di significato. Al termine della pellicola veniamo a sapere che intanto Jackson ha ricevuto una borsa di studio, che Samuel ha proseguito i suoi studi con ottimo profitto, che Gabriel ed Emmanuel, i suoi tenaci fratelli, hanno imparato come si ripara una gomma da bicicletta – competenza apparentemente insignificante, ma invece densa di senso se si pensa appunto al

cammino verso l'autonomia di questi giovanissimi figli – e continuano a spingere la carrozzella a rotelle del fratello maggiore: essi sono convinti, avverte una significativa didascalia nei titoli di coda, che Samuel un giorno potrà camminare sulle sue gambe e che diventerà appunto un grande dottore.

Veniamo poi a sapere che Zahira gira per i villaggi cercando di convincere i genitori a mandare a scuola i figli e che Carlito lascerà presto la famiglia per continuare a studiare in un collegio: tappe intermedie nel cammino verso la scuola, verso la vita.

Se potrebbe forse risultare improprio proporre ai nostri allievi un confronto puntuale tra ogni aspetto delle condizioni di vita dei quattro protagonisti e quelli degli allievi nella nostra realtà, pena il rischio di scivolare in facili moralismi, potrebbe altresì risultare interessante far prendere in considerazione i sogni di Samuel, Jackson, Zahira e Carlito, per sollecitare i nostri allievi a prendere in esame i loro propri sogni, le loro proprie aspettative, i loro progetti di vita. Come pure potrebbe essere utile condurre i giovani spettatori a mettere a confronto i tipi di sforzo e di impegno, nonché di pericoli, che i piccoli attori si trovano a dover fronteggiare a fronte delle fatiche e degli ostacoli che i nostri ragazzi si trovano ad affrontare nelle nostre scuole: seppure di diversa entità, ostacoli e pericoli sussistono anche nel nostro contesto e il riconoscimento di questa corrispondenza potrebbe aiutare a comprendere come i compagni di *Vado a scuola* siano molto lontani geograficamente, ma molto vicini umanamente, poiché la paura, ad esempio, è un sentimento che accomuna, e come la fatica essa non conosce confini. Come pure non hanno confini la possibilità della cura, di sé e degli altri, la voglia di riscatto, di autonomia, la capacità di risolutezza e di assunzione della responsabilità, nonché il sorriso e l'allegria, che aprono alla speranza di un futuro migliore.



# Educare alla comunicazione. La proposta dell'educomunicazione

TERESA DONI<sup>1</sup>

*L'educomunicazione nasce in America latina come via alternativa alla media education di stampo più prettamente europeo e nordamericano. Fortemente radicata nella pedagogia di Paulo Freire, che vede nell'educazione dialogica la chiave per modificare le condizioni di sottomissione culturale del popolo latinoamericano, l'educomunicazione si propone come un nuovo campo di intervento culturale e sociale autonomo, il cui nucleo costitutivo è la relazione trasversale tra educazione e comunicazione. La sua natura essenzialmente relazionale è orientata alla costruzione di ecosistemi comunicativi aperti, collaborativi, democratici, che favoriscono l'apprendimento, la partecipazione e il pieno esercizio della cittadinanza.*

*"Educommunication" arises in Latin America as an alternative method to "media education" which is more of a north-american and european means of communication. It is a methodology strongly rooted to Paulo Freire's pedagogy. Educommunication presents itself as a new and autonomous channel of cultural and social intervention, having as its center the converging relation inherent in education and communication. Its essentially relational nature verges toward the creation of communicative ecosystems that are open, cooperative, and democratic thus promoting learning, participation and the chance for citizens to fully exercise their rights.*

Il rapporto tra educazione e comunicazione è senz'altro molto complesso e controverso, soprattutto a livello di riflessione teorica, ma non solo. Anche per quanto riguarda la realizzazione di pratiche educative e comunicative non è sempre facile trovare un denominatore comune che rimandi a impostazioni univoche o perlomeno convergenti. Dal punto di vista teorico e accademico è più corretto parlare di rapporto tra Scienze dell'Educazione e Scienze della Comunicazione perché ad entrare in relazione sono due distinti campi del sapere, profondamente diversi quanto a definizione, obiettivi e metodologie, eppure chiamati a trovare un campo comune di ricerca e di intervento in un contesto sociale e culturale fortemente caratterizzato dalla presenza di mezzi di comunicazione sempre più sofisticati e dalla crisi – ormai decennale – delle tradizionali agenzie di socializzazione, in primis la scuola. Nonostante l'urgenza di trovare delle soluzioni, ancora permangono profonde divergenze nel modo di concepire il rapporto tra comunicazione ed educazione.

<sup>1</sup> Docente di Teorie Sociali della Comunicazione e Animazione della Cultura e della Comunicazione presso la Facoltà di Scienze della Comunicazione sociale dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

Attualmente, il dibattito ruota attorno a tre posizioni: la prima, di stampo funzionalista, sostiene che i due campi sono chiamati a svolgere ruoli sociali diversi e a volte anche contraddittori tra loro. Secondo questa visione i corsi e i programmi delle facoltà di Educazione e di Comunicazione sociale devono restare separati e distinti (*prospettiva della piena autonomia*). La seconda ipotesi prevede la possibilità di un reciproco scambio di servizi tra le scienze dell'educazione e quelle della comunicazione: momenti di collaborazione tra i professionisti dei due campi, soprattutto per l'utilizzo delle nuove tecnologie o nella produzione di programmi educativi da parte dei media (*prospettiva dell'alleanza strategica tra i due campi*). Infine, c'è chi sostiene la *prospettiva dell'emergenza di un campo nuovo*, interdiscorsivo e interdisciplinare, con una giustificazione teorica propria che porti alla costituzione di una figura professionale nuova che possa operare all'interno degli spazi educativi e/o dei media<sup>2</sup>.

Se questa è la situazione a livello di dibattito teorico tra specialisti e studiosi, non meno pluralistico e diversificato appare il panorama delle esperienze e pratiche educative e comunicative realizzatesi in questi ultimi decenni. Tanto più che queste ultime non solo risentono del background teorico corrispondente, ma sono anche fortemente condizionate dalle realtà sociali, politiche e culturali dei Paesi in cui si sviluppano.

Oggetto di questa riflessione sarà appunto la prospettiva dell'Educomunicazione: una proposta di educazione alla comunicazione, sorta e diffusa soprattutto in America latina, che cerca di superare le dicotomie attuali e vuole offrire una visione più ampia e comprensiva delle proposte di *media education*, maggiormente riconosciute e presenti in altri contesti geografici come l'Europa e il Nord America<sup>3</sup>.

## 1. La via latinoamericana dell'educomunicazione

Fin dagli anni Settanta, in diversi Paesi latinoamericani si sviluppano numerose esperienze di carattere educativo e comunicativo, promosse soprattutto da associazioni, Ong e comunità di base, fortemente caratterizzate dalle situazioni sociali e politiche proprie del continente sudamericano: volontà di riscattarsi dal vissuto di colonizzazione (anche culturale) attraverso la produzione di contenuti che rispecchino la propria comunità locale e attenzione alle grandi disuguaglianze sociali che ancora affliggono le popolazioni autoctone, nella convinzione che la

<sup>2</sup> Cfr. I. SOARES DE OLIVEIRA, *Educomunicazione*, in F. LEVER - P.C. RIVOLTELLA - A. ZANACCHI, *La comunicazione. Il dizionario di scienze e tecniche*, RAI-ELLEDICI-LAS, 2002, 418-421, 419.

<sup>3</sup> Per una sintesi del percorso di sviluppo della *media education*, vedi DONI T., *Dalla Media Education alla New Media Education*, in *Rassegna CNOS* 31(2015)2.

comunicazione sia uno dei canali privilegiati per combattere l'esclusione sociale.

Queste specifiche istanze sociali e politiche espresse dal movimento latinoamericano dell'educazione alla comunicazione, vengono in parte riconosciute da organismi internazionali come l'UNESCO che, nel 1980, pubblica il *Rapporto Mc Bride*, dal titolo "Un mondo, tante voci"<sup>4</sup> nel quale si afferma in modo chiaro la necessità di riequilibrare i flussi informativi, troppo sbilanciati in favore dei paesi ricchi, e si propone la costituzione di un Nuovo Ordine Mondiale della Comunicazione (NOMIC), che garantisca la democratizzazione della comunicazione.

Incoraggiato da questi riconoscimenti a livello mondiale, tra gli anni Ottanta e Novanta il percorso latinoamericano dell'educazione ai media si consolida sempre di più, grazie anche alla realizzazione dei cosiddetti "Seminari Latinoamericani di Educazione alla Televisione", promossi anch'essi dall'UNESCO. Questi incontri, svoltisi in diverse Nazioni del continente sudamericano, favoriscono l'incontro e lo scambio tra un nutrito gruppo di studiosi che, riflettendo ad ampio raggio sul rapporto tra comunicazione ed educazione, creano i presupposti per sistematizzare le tante esperienze di base e guadagnare uno spazio di legittimità, sia a livello accademico che istituzionale. La conferma della maturazione raggiunta dalla riflessione sudamericana sul rapporto tra educazione e comunicazione emerge soprattutto nel *Primo Congresso internazionale "Comunicazione ed Educazione"* (San Paolo 1988), e nel *Seminario internazionale "Comunicazione ed educazione"* (Bogotà 1999)<sup>5</sup>.

Sarebbe interessante ripercorrere il cammino di quegli anni pionieristici, ricchi di fermento intellettuale ed entusiasmo scientifico. Ma nello spazio concesso da queste poche pagine è possibile solo sintetizzare l'originalità di questo cammino rispetto ai percorsi degli altri contesti geografici e lo facciamo seguendo la ricostruzione che fa lo stesso Ismar Soares de Oliveira, uno dei protagonisti della nuova impostazione e attualmente tra i maggiori esperti di educomunicazione.

Il professor Soares, docente all'Università di San Paolo, nel ripercorrere le tappe storiche dello sviluppo della riflessione su comunicazione e educazione, individua una linea di sviluppo che si snoda parallelamente al perfezionarsi delle teorie della comunicazione, fino a sfociare in una sfida pedagogica radicale: da un'educazione ai media, incentrata principalmente sull'analisi dei messaggi e dei mezzi di comunicazione, si arriva, attraverso la formazione alla ricezione, alla necessità di abilitare alla comunicazione *tout court*, definita come «un'utopia che

<sup>4</sup> COMMISSIONE INTERNAZIONALE DI STUDIO SUI PROBLEMI DELLA COMUNICAZIONE NEL MONDO, *Comunicazione e società oggi e domani. Il rapporto MacBride sui problemi della comunicazione nel mondo*, Torino, ERI 1982.

<sup>5</sup> Cfr. I. BRUNI, *L'Educomunicazione brasiliana sulle onde della radio. Analisi di Caso*, tesi di laurea specialistica, Facoltà di Scienze della Comunicazione di Sapienza, Università di Roma, 2010, 11-12.

si universalizza e che non è altro che motivare le persone affinché si riconoscano come produttrici di cultura, a partire dall'appropriazione degli strumenti dell'informazione e della comunicazione sociale»<sup>6</sup>. Individuare la grossa novità insita in questa affermazione non è difficile: non basta spostare l'attenzione dai mezzi di comunicazione ai soggetti riceventi, è necessario trasformare il processo comunicativo, affinché diventi uno spazio di produzione culturale dal basso e quindi di costruzione dell'identità. Senza dubbio possiamo affermare che la "rivoluzione" operata nel campo della comunicazione/educazione in America Latina, partendo dalla denuncia del potere ideologico e della disuguaglianza sociale, arriva non solo a reclamare politiche di democratizzazione nei processi di comunicazione, ma anche a favorire e promuovere la produzione diretta e creativa da parte di gruppi sociali, in grado di proporsi come alternativa ai messaggi di massa unidirezionali.

## Le radici teoriche dell'educomunicazione

In una riflessione sul rapporto tra educazione e comunicazione in Sud America non si può non fare riferimento alla pedagogia del brasiliano Paulo Freire, il quale ha sempre riconosciuto nell'educazione la chiave di volta per modificare le condizioni di sottomissione culturale e la conquista della propria identità del popolo latinoamericano. In realtà Freire non ha mai affrontato direttamente il discorso sui media, ma la sua impostazione educativa e pedagogica, fondata sul dialogo, ha scosso così fortemente il mondo scientifico a lui contemporaneo, da generare un vero e proprio filone di studio sulla comunicazione intersoggettiva in ambito educativo, tanto che molti studiosi riconoscono il suo pensiero come «il primo apporto innovativo da parte dell'America Latina nel campo della teoria della comunicazione»<sup>7</sup>.

Paulo Freire è conosciuto nel mondo soprattutto per il suo metodo, ma la sua teoria della conoscenza non può essere ridotta a una semplice metodologia, seppure molto efficace. Egli in realtà è un filosofo dell'educazione e nel suo pensiero possiamo riconoscere chiaramente tre tappe epistemologiche: 1) la lettura del mondo, 2) la condivisione di questa lettura del mondo e 3) l'educazione come atto di produzione e di ricostruzione del sapere. È nella seconda tappa che maggiormente si evidenzia il valore e l'imprescindibilità della comunicazione nell'educazione. Non è infatti possibile sapere se la propria lettura del mondo è corretta se non confrontandola con quella data da altre persone: «in questo, il dialogo

<sup>6</sup> I. SOARES DE OLIVEIRA, *Manifiesto de la Educación para la Comunicación en los países en vías de desarrollo*, La Coruña, 1995, 3.

<sup>7</sup> J. MARTIN-BARBERO, *La Educación desde la comunicación*, Grupo Editorial Norma, Buenos Aires, 2001, 19.



non è solamente una strategia pedagogica, è un *criterio di verità*. La veridicità del mio punto di vista, del mio modo di leggere, dipende dalla visione altrui, dal dialogo, dalla comunicazione, dall'intercomunicazione. Solamente la lettura dell'altro può dare validità al mio modo di vedere, cosicché l'"altro" è sempre presente nella ricerca della verità»<sup>8</sup>.

Nella sua opera *La pedagogia degli oppressi*, Freire caratterizza due concezioni opposte dell'educazione: la concezione "bancaria" e la concezione "problematica". Nella concezione bancaria (borghese), l'educatore è colui che sa e gli educandi coloro che non sanno; l'educatore è quello che pensa e gli educandi sono i pensati; l'educatore è quello che dice la parola e gli educandi quelli che ascoltano docilmente. Nella concezione bancaria predominano relazioni narratrici, e l'educazione diventa un atto del depositare (come nelle banche); il sapere è una donazione di coloro che si giudicano saggi a coloro che non sanno niente. L'educazione bancaria è strumento di oppressione, perché la sua finalità è quella di mantenere la divisione tra coloro che sanno e coloro che non sanno, tra gli oppressori e gli oppressi. È un'educazione che nega il dialogo, mentre l'educazione problematizzante si fonda propriamente nella relazione dialogica tra educatore ed educando. Attraverso il dialogo si costruisce la conoscenza, si matura una coscienza critica, capace di demistificare la dominazione dell'uomo sull'uomo: «solamente il dialogo, che implica un pensiero critico, è capace anche di generarlo. Senza di esso non c'è comunicazione, e senza comunicazione non c'è vera educazione»<sup>9</sup>. Il dialogo nell'educazione, quindi, diventa la via privilegiata per riappropriarsi del diritto alla propria autonomia e per esercitare il confronto con i propri simili. Senza dialogo non c'è progresso umano, perché «il momento del dialogo è quello in cui gli uomini si incontrano per trasformare la realtà e progredire»<sup>10</sup>. Questa è la forte valenza politica di cui è portatrice la pedagogia freireiana, dalla cui diffusione scaturiranno miriadi di iniziative educative e di riflessioni teoriche, soprattutto nel campo delle scienze dell'educazione, le quali costituiscono senza dubbio uno dei nuclei fondativi del campo della comunicazione/educazione nel continente sudamericano.

## 2. La specificità dell'Educomunicazione

Nonostante questa visione non sia da tutti condivisa, molti studiosi latinoamericani ritengono che il progressivo avvicinamento tra l'area della Comunica-

<sup>8</sup>M. GADOTTI, *Il messaggio di Paulo Freire. Dieci punti per una riflessione*, in [www.clitt.it/contents/.../pedagogia/60017\\_Messaggio\\_PauloFreire.pdf](http://www.clitt.it/contents/.../pedagogia/60017_Messaggio_PauloFreire.pdf), 24/09/15.

<sup>9</sup>P. FREIRE, *A Pedagogia do oprimido*, Editora Paz e Terra, São Paulo, 1973, 96.

<sup>10</sup>M. GADOTTI, *Il messaggio di Paulo Freire. Dieci punti per una riflessione*.

zione e quella dell'Educazione abbia finito per generare un nuovo campo autonomo di riflessione e di intervento, di natura interdisciplinare, che prende il nome di "Educomunicazione".

È lo stesso Ismar De Soares Oliveira che sancirà pubblicamente la nascita di questo nuovo campo del sapere a conclusione di una ricerca accademica svolta dal suo gruppo di lavoro su tutto il territorio sudamericano. Nell'articolo che ne presentava i risultati, edito dal Senato brasiliano, egli infatti così si esprime: «La ricerca porta alla conclusione che effettivamente un nuovo campo del sapere mostra indizi della sua esistenza, e che già pensa a se stesso, producendo un meta-linguaggio, elemento essenziale per la sua identificazione come oggetto autonomo di conoscenza: il campo di interrelazione Comunicazione/Educazione»<sup>11</sup>, che verrà denominato appunto Educomunicazione.

Questa prospettiva unica e complessiva racchiude al suo interno diverse aree d'intervento:

1. **Educazione alla comunicazione** (*media literacy*): comprende lo studio della comunicazione umana, dei fondamenti teorici e del fenomeno della comunicazione sociale;
2. **Mediazione tecnologica dell'educazione** (*information literacy*): si occupa in particolare della presenza e del ruolo delle nuove tecnologie nella vita delle persone e dei loro molteplici usi nella prassi educativa;
3. **Espressione e arte**: si riferisce alle opportunità espressive offerte dai mezzi di comunicazione, all'educazione alla bellezza e al senso estetico;
4. **Gestione comunicativa**: riguarda le azioni rivolte alla pianificazione, esecuzione e valutazione di progetti volti alla creazione di ecosistemi comunicativi all'interno del rapporto comunicazione/cultura/educazione;
5. **Comunicazione per la cittadinanza**: si esprime nella capacità di cogliere i cambiamenti, le situazioni e le problematiche della cultura odierna per trasformare il contesto in cui si è inseriti<sup>12</sup>.

Queste aree di intervento non sono definitive né assolute, in quanto l'Educomunicazione vuole rileggere in maniera sistematica e unificante le proposte che nel tempo sono state assunte in diversi contesti e che potranno ancora scaturire nel rapporto fecondo tra Comunicazione e Educazione.

In sintesi, l'Educomunicazione rappresenta il superamento sia della prospet-

<sup>11</sup> I. SOARES DE OLIVEIRA, *Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais*, in «Contato revista brasileira de Comunicação, Arte e Educação», 1(1999)2, 19-74, 20.

<sup>12</sup> Cfr. Istituto Figlie di Maria Ausiliatrice, *Educomunicazione: a piccoli passi nella nuova cultura*, in «Il Gong», 4(2008), 13; I. BRUNI, *Educomunicazione. La via latinoamericana per l'educazione alla comunicazione*, in «Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche», 1(2010)2, 263-269, 265s.

tiva strumentale dell'uso didattico delle tecnologie educative, che dei programmi di alfabetizzazione mediale, e si definisce come «l'insieme delle politiche e delle azioni [di carattere multidisciplinare] inerenti alla pianificazione, esecuzione e valutazione dei processi destinati a creare e rinforzare ecosistemi comunicativi negli ambienti educativi "in presenza" o "virtuali"»<sup>13</sup>, con il preciso scopo di favorire «l'apprendimento collaborativo a partire dall'esercizio della libertà di espressione, mediante l'accesso e l'inserimento critico e autonomo dei soggetti e delle loro comunità nella società della comunicazione, con la finalità di promuovere la pratica della cittadinanza in tutti i campi della realtà sociale»<sup>14</sup>.

Ritornando alle aree d'intervento, possiamo notare che la peculiarità dell'educomunicazione, rispetto all'impostazione comune della *media education*, si trova nell'area relativa alla gestione della comunicazione, in quanto rimanda direttamente al protagonismo nella produzione di cultura e gestione del potere. Da questa riappropriazione dipende la costruzione di una vera democrazia e l'esercizio del diritto di cittadinanza.

In questa area si fa esplicito riferimento agli "ecosistemi comunicativi", espressione utilizzata dal colombiano Martin-Barbero per descrivere come l'impatto delle nuove tecnologie sulla società globale porterebbe alla nascita di un ambiente così vitale e globale da poter essere paragonato addirittura all'ecosistema naturale<sup>15</sup>. Il professor Soares rafforza il significato di questa espressione, applicandola a tutti gli ambiti della relazione umana, per indicare la nuova struttura che assumerebbero grazie ai propri flussi di informazione e all'utilizzo delle risorse e dei mezzi di comunicazione. In questo modo la famiglia, la comunità, le istituzioni creano il loro ecosistema comunicativo e le persone possono appartenere e agire in più contesti simultaneamente, modificandoli di continuo<sup>16</sup>. Ovviamente anche la scuola, l'università e tutti gli ambienti formativi rientrano in questa lettura, in quanto «l'educazione può essere considerata [...] come uno dei più antichi e tradizionali campi di esercizio della comunicazione. Col fatto di mobilitare persone in costante interazione, sistematizzare e divulgare conoscenze, riaffermare valori, garantire spazio per la manifestazione della creatività delle persone coinvolte, l'educazione moderna si presenta, oggi come non mai, come un autentico *ecosistema comunicativo*»<sup>17</sup>.

<sup>13</sup> SOARES, *Educomunicazione*, 418.

<sup>14</sup> SOARES, *Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos*, in «Nómadas», 15(2009)30, 194-207, 202.

<sup>15</sup> Cfr. J. MARTÍN BARBERO, *La educación en el ecosistema comunicativo*, in «Comunicar», 13(1999), 13-21.

<sup>16</sup> Cfr. I. SOARES DE OLIVEIRA, *Educomunicação: um campo de mediações*, in «Comunicação e Educação», 6(2000)19, 12-24, 23.

<sup>17</sup> SOARES, *A comunicação no espaço educativo: possibilidades e limites de um novo campo profissional*, in «Perspectiva», Florianópolis, UFSC/CED, NUP, (1996)24, 11-22, 15.

Quindi, “gestire gli ecosistemi comunicativi”, secondo la prospettiva della educomunicazione significa, propriamente, entrare in un «processo aperto e partecipativo attraverso il quale vengono prese decisioni per dare autonomia e potere al cittadino comune, rendendolo capace di esprimere a pieno i propri bisogni e desideri, ma soprattutto mettendolo in condizione di produrre cultura ed esprimere i suoi valori»<sup>18</sup>.

Non è difficile, a questo punto, notare come l’educomunicazione rappresenti un superamento degli obiettivi dell’*Information e Media Literacy*, «grazie proprio all’introduzione del concetto di gestione, che unifica in maniera trasversale i campi di sapere originari: non solo la comunicazione è intesa come mediazione culturale, e quindi educativa, ma anche l’educazione compie il passaggio, ormai necessario, di diventare mediazione comunicativa»<sup>19</sup>.

Il modello di insegnamento trasmissivo, quello che Freire chiamava “educazione depositaria” o “bancaria”, viene quindi ad essere demolito, a beneficio di un modello dialogico di insegnamento, che coinvolge l’intera comunità educativa nella produzione del sapere e nella gestione dei propri processi comunicativi, anche attraverso l’uso delle tecnologie. «L’educazione come mediazione comunicativa vede in ogni professore, in ogni alunno, in ogni funzionario di un’unità scolastica un *homo communicationalis*, un uomo in comunicazione. La rivoluzione non sta in decostruire la scuola in nome dell’attuale progresso tecnologico, ma in convertire effettivamente la scuola in uno spazio di comunicazione libera, non manipolata, in cui ogni professore, alunno e funzionario sia motivato e mobilitato a comunicarsi, utilizzando tutti gli strumenti a disposizione»<sup>20</sup>.

### 3. Una nuova figura educativa: l’educomunicatore

Ovviamente, la costituzione di un nuovo campo del sapere richiede anche una nuova figura che sappia orientare in questo cammino di conoscenza e gestione dei molteplici ecosistemi comunicativi presenti nella realtà. Tale figura, che prende il nome di educomunicatore, così come le sue competenze e la relativa formazione, sono ancora oggetto di dibattito tra i diversi studiosi di educomunicazione. Nella prospettiva europea, rappresentata da Geneviève Jacquinet, l’educomunicatore «non è solo un insegnante specializzato incaricato del corso di educazione ai media, è

<sup>18</sup> SOARES, *From Media Education to Educommunication*, Symposium on media education Experiences from the World, Roma, novembre 2003, 18.

<sup>19</sup> BRUNI, Educomunicazione. La via latinoamericana per l’educazione alla comunicazione, 266.

<sup>20</sup> I. SOARES DE OLIVEIRA, A comunicação no espaço educativo: possibilidades e limites de um novo campo profissional, 18.

un insegnante del XXI secolo, che integra i diversi media all'interno della pratica pedagogica»<sup>21</sup>. Secondo il prof Soares, invece, la figura dell'educomunicatore ingloba altri ruoli oltre a quello dell'insegnante. Egli afferma, infatti, che «stanno emergendo nuovi attori sociali: sono presenti nei grandi mezzi, nelle televisioni e nelle radio educative, nei centri culturali, nelle organizzazioni non governative e, persino, nelle aziende. Li caratterizza la grande abilità che dimostrano nel lavorare a partire da concetti e metodologie di intervento sociale che tengono insieme la *comunicazione*, l'*educazione* e le *tecnologie dell'informazione*. Senso e scopo del loro lavoro è l'utopia della costruzione della comunità civile»<sup>22</sup>.

L'educomunicatore, quindi, non si identifica *in toto* con un insegnante, non opera esclusivamente all'interno di agenzie formative istituzionali, come la scuola, ma agisce in tutti i contesti educativi, con il compito di aiutare nella costruzione di un ecosistema comunicativo attraverso la mediazione partecipata.

Nello specifico, al professionista dell'educomunicazione è richiesto di operare come consulente e coordinatore di progetti in diversi ambiti: a) *gestione della comunicazione entro spazi educativi*, formali e non formali, in presenza o a distanza, interessandosi essenzialmente della qualità dei rapporti comunicativi; b) *mediazione tecnologica nei processi educativi (information literacy)*. In questo caso il suo compito sarà quello di rendere disponibili le risorse necessarie affinché i soggetti coinvolti nel processo educativo possano effettivamente interagire e collaborare; c) *competenze relative alla ricezione dei media e all'educazione per la comunicazione*, nella prospettiva delle mediazioni culturali (*media education*); d) *sostegno alla produzione e all'espressione artistica*, valorizzando gli sviluppi compiuti nel campo dell'educazione all'arte<sup>23</sup>.

Una caratteristica dell'educomunicatore dovrà essere, inoltre, il suo continuo riferirsi alle scienze umane, in particolar modo all'educazione, alla comunicazione e all'arte: non bastano infatti le sole competenze in campo tecnologico per assicurare un servizio di consulenza e di intervento professionale sempre aggiornati.

Per dirlo con le stesse parole del prof. Soares: «l'educomunicatore si propone di facilitare la produzione e la diffusione dell'informazione nell'ambito educativo, promuove l'interattività nel processo di insegnamento/apprendimento e fornisce i riferimenti teorici e metodologici necessari all'analisi della produzione culturale. L'educomunicatore si propone anche di fare interagire la comunità educativa con il sistema dei mezzi di comunicazione di massa, assicurando la formazione di per-

<sup>21</sup> G. JACQUINOT, *Qu'est-ce qu'un éducommunicateur? La formation a la communication des enseignants*, relazione presentata in occasione del primo Congresso Mondiale *Education et communication* a San Paolo del Brasile nel maggio 1998 e ripresa su *IN-Novation*, rivista sull'innovazione pedagogica, "Diversifier les pratiques de l'image", Academie de Paris, (2004)4, 9-15.

<sup>22</sup> SOARES, *Educomunicazione*, 419.

<sup>23</sup> Cfr. SOARES, *Ivi*, 420.

sone creative e attente a una utilizzazione democratica dei media a beneficio di tutta la collettività»<sup>24</sup>.

Come già accennato, le attività proprie dell'educomunicazione possono rivolgersi a tutte le fasce d'età e svolgersi sia in contesti di educazione formale che informale, per questo motivo la figura dell'educomunicatore può essere integrata in istituti culturali, associazioni e organizzazioni pubbliche e private, oratori e centri giovanili, progetti di educativa di strada e promozione del territorio, nonché all'interno di grandi emittenti e nei centri di produzione mediale.

Una delle maggiori sfide, presenti dal sorgere dell'educomunicazione come campo autonomo del sapere, è stata quella della formazione specifica per la figura professionale dell'educomunicatore, sia per la complessità e molteplicità delle sue competenze, sia perché richiede uno sforzo di collaborazione tra le Facoltà di Scienze dell'Educazione e quelle di Comunicazione. Comunque, nonostante le difficoltà e le resistenze, attualmente si può registrare un discreto fiorire di offerte formative, sia in Italia che all'estero. Inoltre, già da qualche anno, l'Università di San Paolo, in Brasile, ha approvato l'istituzione di uno specifico corso di laurea in Educomunicazione.

## 4. Conclusione

La proposta dell'educomunicazione, purtroppo, rimane ancora piuttosto sconosciuta in Italia, pur offrendo una interpretazione del rapporto tra educazione e comunicazione molto suggestiva e ricca di applicazioni pratiche estendibili a tutte le aree e gli spazi dedicati all'educazione. La vita dei giovani non trascorre solo a scuola, anzi, l'agenzia educativa per eccellenza sta perdendo sempre più la sua valenza socializzante a beneficio di altri "luoghi", fisici e virtuali, che compongono gli innumerevoli, sfumati e a volte confusi "ecosistemi comunicativi" in cui si muovono e vivono i nostri ragazzi. Per questo motivo, forse, la proposta della *media education* non è sufficiente. Perché lascerebbe scoperta buona parte della loro esperienza vitale. Studiare e attuare pratiche educomunicative, sorrette da una solida formazione in educazione e comunicazione, che raggiungano tutti i territori attraversati dai giovani e dai ragazzi: dai centri sociali ai campi sportivi, dai gruppi impegnati alle sale giochi, passando magari per facebook e youtube, potrebbe davvero fornire loro quel radar in grado di aiutarli a orientarsi tra le molteplici offerte del mondo di oggi.

<sup>24</sup> SOARES, *l. cit.*

Infine, mi sembra di poter dire che proprio per il suo carattere di “educazione diffusa”, l’educomunicazione presenti molte affinità con il carisma salesiano, che si estende molto oltre le aule scolastiche. Le pratiche sociali ed educative proposte negli oratori, nei collegi, nei luoghi di missione salesiani da sempre sono inserite in un progetto fondato sull’intuizione profonda che l’educazione sia un processo integrale e la comunicazione una componente essenziale di questo processo. Nell’esplicito richiamo dell’educomunicazione alla cittadinanza attiva e consapevole risuona l’imperativo di don Bosco a formare “buoni cristiani e onesti cittadini”, capaci di entrare nel mondo da protagonisti creativi e responsabili.

## Bibliografia

- BRUNI I. (2010), *L’Educomunicazione brasiliana sulle onde della radio. Analisi di Caso*, tesi di laurea specialistica, Facoltà di Scienze della Comunicazione di Sapienza, Università di Roma.
- ID, *Educomunicazione. La via latinoamericana per l’educazione alla comunicazione*, in «Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche», 1(2010)2, 263-269.
- COMMISSIONE INTERNAZIONALE DI STUDIO SUI PROBLEMI DELLA COMUNICAZIONE NEL MONDO (1982), *Comunicazione e società oggi e domani. Il rapporto MacBride sui problemi della comunicazione nel mondo*, Torino, ERI.
- FREIRE P. (1973), *A Pedagogia do oprimido*, Editora Paz e Terra, São Paulo, (traduz. Italiana, *La pedagogia degli oppressi*, EGA-Edizioni Gruppo Abele, 2011).
- GADOTTI M., *Il messaggio di Paulo Freire. Dieci punti per una riflessione*, in [www.clitt.it/contents/.../pedagogia/60017\\_Messaggio\\_PauloFreire.pdf](http://www.clitt.it/contents/.../pedagogia/60017_Messaggio_PauloFreire.pdf), 24/09/15.
- JACQUINOT G., *Qu’est-ce qu’un éducommunicateur? La formation a la communication des enseignants*, relazione presentata in occasione del primo Congresso Mondiale *Education et communication* a San Paolo del Brasile nel maggio 1998 e ripresa su *IN-Novation*, rivista sull’innovazione pedagogica, «Diversifier les pratiques de l’image», Academie de Paris, (2004)4, 9-15.
- ISTITUTO FIGLIE DI MARIA AUSILIATRICE, *Educomunicazione: a piccoli passi nella nuova cultura*, in «Il Gong», 4, 2008.
- MARTÍN BARBERO J. (1999), *La educación en el ecosistema comunicativo*, in «Comunicar», 13(1999), 13-21.
- ID, *La Educación desde la comunicación*, Grupo Editorial Norma, Buenos Aires, 2001.
- SOARES DE OLIVEIRA I., *Manifiesto de la Educación para la Comunicación en los países en vías de desarrollo*, La Coruña, 1995.
- ID, *A comunicação no espaço educativo: possibilidades e limites de um novo campo profissional*, in «Perspectiva», Florianópolis, UFSC/CED, NUP, (1996)24, 11-22.
- ID, *Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais*, in «Contato revista brasileira de Comunicação, Arte e Educação», 1(1999)2, 19-74.
- ID, *Educomunicação: um campo de mediações*, in «Comunicação e Educação», 6(2000)19, 12-24.
- ID, *Educomunicazione*, in Franco LEVER-Pier Cesare RIVOLTELLA-Adriano ZANACCHI, *La comunicazione. Il dizionario di scienze e tecniche*, RAI-ELLEDDICI-LAS, 2002, 418-421.
- ID, *From Media Education to Educommunication*, Symposium on media education Experiences from the World, Roma, novembre 2003.
- ID, *Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos*, in «Nómadas», 15(2009)30, 194-207.





# Schede sui principali Rapporti CSSC, Excelsior, Fondazione per la Sussidiarietà, Ismu

GUGLIELMO MALIZIA<sup>1</sup>

*L'articolo affronta un'analisi dei principali Rapporti che interessano il sistema di IeFP.*

*The paper deals with an analysis of the main studies affecting the system IeFP.*

## 1. Una scuola che orienta. Il XVI Rapporto 2014 sulla Scuola Cattolica in Italia

Nelle conclusioni del volume si fa notare che l'orientamento è stato scelto come tema del XVI Rapporto del CSSC non tanto per ragioni di attualità, benché non manchino documenti recenti che sottolineano questo aspetto, quanto per la persuasione che esso offra una prospettiva unitaria per analizzare le attività di una scuola nell'ottica più specificamente educativa<sup>2</sup>. Infatti, orientare vuol dire avere a cuore la *persona* non solo nella situazione di studente che frequenta una scuola, ma anche come soggetto in sviluppo la cui preoccupazione principale consiste nella ricerca di una identità in confronto con i modelli e le attese del contesto sociale di riferimento. Collocare l'orientamento al cuore dell'attività di una scuola significa pertanto evidenziarne nel concreto l'impegno educativo e quindi ciò rappresenta anche l'ottica naturale di una scuola cattolica che trova nell'educatività dell'istruzione la sua ragione d'essere.

### 1.1 Tendenze generali recenti

Di fronte allo scollamento tra mondo dell'istruzione e della formazione e mondo del lavoro si è cercato in molti Paesi di trovare *nell'orientamento* un ponte tra le due sponde. Quest'ultimo è stato agganciato prevalentemente alle esigenze del sistema produttivo per cui viene inteso come uno strumento di razionalizzazione del mercato del lavoro attraverso la programmazione dell'incontro domanda/offerta, della formazione e dell'occupazione. Ma oggi, sempre più, l'orienta-

<sup>1</sup> Professore emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università pontificia Salesiana.

<sup>2</sup> CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Una scuola che orienta. Scuola Cattolica in Italia. XVI Rapporto, 2014*, Brescia, La Scuola, 2014, pp. 524.

mento viene concepito anche e in primo luogo come un contributo alla costruzione della personalità mediante la formazione culturale e il consolidamento dell'identità professionale. Per gli adulti esso viene visto come funzione di accompagnamento e supporto alle decisioni relative alle varie transizioni professionali e/o di vita, anche attraverso forme di autodiagnosi (come nel caso dei bilanci di competenza o personali).

In questi ultimi anni si è passati progressivamente dalla considerazione dell'orientamento come un insieme di servizi, spesso esterni alle istituzioni formative o almeno autonomi da esse, volti a facilitare la scelta professionale dell'individuo, a una concezione in cui l'orientamento è inteso come processo nel quale il soggetto si costituisce come *attivo protagonista* delle sue scelte. Più in particolare, si può affermare che l'orientamento si presenta come un processo educativo, continuo, permanente, finalizzato a far acquisire e far utilizzare alla persona le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti necessari per effettuare adeguatamente le scelte che continuamente è chiamata ad operare.

Certamente, il centro del problema è costituito dall'acquisizione delle *capacità di scelta* necessarie, cioè dall'effettiva disponibilità delle risorse interne ed esterne, implicate nell'elicitazione di decisioni prudenti e responsabili del singolo. E questo è indubbiamente un problema di natura squisitamente educativa, in quanto centrato sulla formazione della libertà.

Il *coinvolgimento* dei vari attori, dai diretti interessati, agli operatori, alle imprese, alle famiglie, deve mirare a far acquisire nelle componenti delle comunità educative la coscienza che l'orientamento va integrato nel processo formativo e non delegato esclusivamente a degli specialisti esterni.

In tale contesto, è necessario prevedere l'orientamento come un *servizio accessibile a tutti in permanenza*, senza più distinguere tra orientamento scolastico, professionale e personale, e che si rivolga a una pubblico più vasto. Vivere e lavorare nella società della conoscenza richiede cittadini attivi che vogliono gestire autonomamente il loro percorso personale e professionale. Ciò significa che tali servizi devono essere non più centrati sull'offerta, bensì sulla domanda, focalizzando l'interesse sui bisogni e le esigenze degli utenti. Il compito dell'orientatore consiste in questo caso nell'accompagnare le persone in tale viaggio individuale attraverso la vita, motivandole, fornendo loro informazioni pertinenti e facilitandone la scelta.

## 1.2. Nella scuola Cattolica

Incomincio col richiamare indicazioni che i vescovi italiani avevano già proposto trenta anni fa a motivo della loro grande rilevanza e perdurante attualità, non priva di potenzialità profetiche. «L'“**orientamento**”: l'educazione data dalla Scuola Cattolica dovrà essere percepita come uno strumento per “essere di più”,

e non per contare o “avere di più”, in una scelta di disponibilità e di servizio ai fratelli e al regno di Dio. Così l’orientamento scolastico e professionale viene arricchito da valori culturali, etici e religiosi, capaci di donare alla vita di tutti e di ognuno una interpretazione autenticamente vocazionale. A ciò contribuisce un progetto educativo inteso a offrire una formazione culturale e una formazione professionale di base, e a promuovere negli alunni la consapevolezza che ogni onesta attività lavorativa e professionale è degna dell’uomo e utile alla società. La Scuola Cattolica è infatti impegnata a guidare gli alunni nella conoscenza di se stessi, delle proprie attitudini e delle proprie interiori risorse, per educarli a spendere la vita con senso di responsabilità, come risposta quotidiana all’appello di Dio. In un simile contesto, la Scuola Cattolica aprirà gli alunni a consapevoli scelte di vita: alla vocazione per una famiglia, alla vocazione al sacerdozio o alla speciale consacrazione, all’apostolato laicale, all’impegno professionale e sociale, in un fondamentale spirito di gratuità e di servizio»<sup>3</sup>.

Il testo è molto chiaro e non ha bisogno di grandi commenti: mi limito, pertanto, ad alcune sottolineature che si trovano d’altra parte nel volume stesso. Nelle considerazioni dei vescovi l’orientamento è direttamente connesso ad un’ottica eminentemente *educativa*: in particolare l’essere e non l’avere, un servizio focalizzato sull’altro e non su se stessi. L’orientamento nella scuola cattolica presenta una intrinseca connotazione culturale, etica e religiosa e si apre ad un orizzonte vocazionale nel senso della scoperta di ciò che ogni persona è e sente di essere chiamata ad essere e a fare.

L’orientamento è certamente orientamento alla scelta di un indirizzo di studi e in questo senso si svolge all’interno alla scuola, ma non solo. Esso è anche orientamento professionale all’esercizio di un’onesta attività lavorativa «degnata dell’uomo e utile alla società» e più in generale alla *vita adulta* e durante tutta l’esistenza. Sul piano professionale non si riduce a fornire informazioni sul sistema economico e produttivo, ma deve trasmettere apprezzamento e fiducia verso il lavoro, come attività realizzata per sé e con/per gli altri, in vista dell’attuazione del bene comune.

L’orientamento è soprattutto una forma di *discernimento*, che si compie in due direzioni: nella prima si tratta di capire e scoprire se stessi, le proprie abilità, capacità, atteggiamenti, interessi, attese e bisogni; dall’altro lato, bisognerà comprendere e valutare il mondo e identificare le tendenze in atto nella società per potersi inserire in essa nelle modalità più adeguate per se stessi e gli altri.

<sup>3</sup> CEI - COMMISSIONE PER L’EDUCAZIONE CATTOLICA, LA CULTURA, LA SCUOLA E L’UNIVERSITÀ, *La scuola cattolica, oggi, in Italia*, Roma, 25 agosto 1983, n. 31.

Nella prospettiva della scuola cattolica è decisivo che tale discernimento avvenga avendo come punti di riferimento fondamentali i valori umani e cristiani.

### 1.3 Proposte di linee di azione

Il volume è *articolato*, com'è tradizione in simili rapporti, in tre parti. La prima offre riflessioni e documentazioni di base, delineando il quadro teorico di riferimento; la seconda raccoglie buone pratiche e la terza approfondisce alcuni aspetti di carattere più tecnico come le scelte realmente effettuate dagli studenti, la didattica orientativa, la metacognizione, gli strumenti che accompagnano la pratica orientativa e le prospettive nel mondo della Formazione Professionale. Riguardo a quest'ultima c'è da dire che nel volume l'attenzione nei suoi confronti è pari a quella verso la scuola. Nella conclusione si presentano anche alcune *prospettive di lavoro*:

«1) coltivare l'orientamento nelle sue diverse dimensioni è un modo per testimoniare il complessivo impegno educativo e la centralità dell'alunno nei processi scolari;

2) dare vita a una didattica orientativa in tutte le discipline contribuisce a spostare l'attenzione dai contenuti disciplinari agli effetti che possono produrre a lungo termine negli alunni;

3) promuovere sistematicamente, se necessario con l'aiuto di psicologi ed esperti esterni, azioni di orientamento e di accompagnamento rende visibile la cura educativa di una scuola cattolica:

4) introdurre forme di tutorato orientativo, oltre ad essere suggerito dalla legislazione vigente, significa muoversi nella scia della pedagogia cattolica che ha sempre posto al centro la relazione personale;

5) coinvolgere le famiglie nelle azioni di orientamento sviluppa la comunità educativa orizzontale che è un fattore costitutivo dei progetti educativi di scuola cattolica:

6) costituire - non solo a fini di orientamento - reti tra scuole di un medesimo territorio (paritarie ed anche statali) può essere il modo per facilitare l'informazione e il passaggio di studenti»<sup>4</sup>.

## **2. Sistema Informativo Excelsior. I fabbisogni occupazionali delle imprese italiane nell'industria e nei servizi previsti nel 2014. Il boom della qualifica professionale**

Il "Sistema informativo per l'occupazione e la formazione" Excelsior, predisposto annualmente da Unioncamere e dal Ministero del Lavoro a partire dal 1997, rappresenta nel nostro Paese una delle fonti più importanti di informazioni sulle problematiche del mercato del lavoro e della formazione. Mediante un'indagine

<sup>4</sup> CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *op. cit.*, p. 434.

annuale, inclusa tra quelle ufficiali con obbligo di risposta previste nel Programma Statistico Nazionale, viene intervistato un campione nazionale di 100.000 imprese con almeno un dipendente per accertarne la domanda di lavoro nell'anno in corso. Sulla base dei dati raccolti, il Rapporto delinea il quadro previsionale della domanda di lavoro e dei fabbisogni professionali e formativi espressi dalle imprese, fornendo indicazioni rilevanti specialmente per giustificare le scelte di base ai fini della progettazione della formazione, dell'orientamento e delle politiche del lavoro. Nella presentazione che segue verrà offerta una sintesi essenziale della pubblicazione riguardo alla situazione nel 2014. Dopo una descrizione generale degli andamenti più significativi, questa scheda si focalizzerà sulla importanza dei titoli di studio e delle qualifiche, sulle competenze e sul lavoro dei giovani, delle donne e degli immigrati.

## 2.1 L'andamento dell'occupazione dipendente nel corso del 2014

La ricaduta negativa sull'economia italiana della recessione, iniziata nel 2011, ha continuato a far sentire i suoi effetti per tutto il 2013 e il 2014, anche se il ritmo di deterioramento si è *fortemente attenuato*<sup>5</sup>. Pertanto, è vero che il PIL si è contratto nuovamente nel 2014, ma al tempo stesso le previsioni mettono in risalto che nel 2015 dovrebbe ritornare positivo e la ripresa consolidarsi nel 2016. Anche il mercato del lavoro ha continuato ad essere raggiunto da serie problematiche perché nel 2013 gli occupati si sono ridotti del 2,1%, o di 478.000, in confronto al 2012 e il numero dei disoccupati è cresciuto del 13,4%, o 369.000. A sua volta, nel 2014 il tasso di disoccupazione è aumentato tra gennaio e novembre dal 12,7% al 13,3% e quello giovanile (15-24 anni) dal 42,3% al 43%: comunque, l'ultimo mese del 2014 ci ha riservato una sorpresa positiva, quella cioè della diminuzione (12,9% e 42% rispettivamente), e l'incremento dell'occupazione al 55,7% della forza lavoro, cioè dello 0,3% su anno.

La domanda di lavoro totale<sup>6</sup>, ipotizzata nel 2014 dalle aziende dell'industria

<sup>5</sup> UNIONCAMERE, *Sistema informativo Excelsior - 2014*. Il monitoraggio dei fabbisogni professionali dell'industria e dei servizi per favorire l'occupabilità, Roma, 2014, pp. 302.

<sup>6</sup> «Secondo l'inserimento o meno dei lavoratori all'interno dell'organico dell'azienda, la domanda di lavoro si suddivide in: - **assunzioni dirette** di lavoratori alle dipendenze (sia non stagionali che stagionali), i quali possono far riferimento ad un contratto di tipo **"stagionale"** o **"non stagionale"**. Le assunzioni con contratto "non stagionale" comprendono i contratti che possiamo definire "stabili" (a tempo indeterminato e di apprendistato), quelli a tempo determinato facenti riferimento ad uno specifico contratto nazionale di categoria, i contratti "a chiamata" (che hanno sostituito i contratti di inserimento) e l'aggregato residuale degli altri contratti di durata temporanea previsti dalla normativa vigente; - **entrate di lavoratori atipici**, associati a contratti denominati appunto "atipici", corrispondenti a quelli di lavoro "in somministrazione" (definiti anche **"interinali"**) - riguardanti lavoratori alle dipendenze acquisiti tramite società o agenzie di intermediazione - e ai **contratti di lavoro non dipendente**, a loro volta distinti in due grandi gruppi: i contratti di **collaborazione "a progetto"** e i contratti riferiti ad **"altri indipendenti"**, facenti riferimento a soggetti con partite IVA e a collaboratori occasionali» (UNIONCAMERE, *o.c.*, p. 17).

e dei servizi (con dipendenti) comprende circa 791.500 entrate, con aumento di quasi 41.900, pari al 5,6%, in confronto al 2013. Contemporaneamente si dovrebbero registrare 935 mila uscite che, comunque, evidenziano una riduzione di 64.000, cioè il 6,5% in meno; in paragone sempre al 2013. Il *saldo* rimane negativo anche quest'anno, -143.700, ma la diminuzione rispetto all'anno passato è notevole quando era -250.200. Il *miglioramento* dipende per quasi due terzi dal calo delle uscite, un andamento che fa prevedere che probabilmente i processi di ristrutturazione e di ridimensionamento degli organici aziendali siano prossimi al completamento; l'altro terzo è dovuto alla crescita delle entrate, un segnale senz'altro positivo, anche se queste non riescono a recuperare l'entità di due anni prima, cioè circa 861.500 persone.

Più in particolare, le *entrate* (circa 791.500 unità) includono: 385.000 lavoratori dipendenti assunti direttamente dalle imprese con un contratto di tipo non stagionale (48,7%); quasi 228.100 dipendenti assunti direttamente con contratto di tipo stagionale (28,8%); oltre 84.000 lavoratori in somministrazione (interinali) (10,7%); quasi 58.000 lavoratori con contratto di collaborazione a progetto (7,4%); poco più di 35.000 lavoratori con altro tipo di contratto di lavoro indipendente (partita IVA o di collaborazione occasionale) (4,4%). Come si è già osservato sopra, l'andamento risulta globalmente *in crescita* rispetto al 2014 di 41,900 persone o del 5,6%. Se però si scende nello specifico emerge che nel complesso le assunzioni dirette crescono dell'8,9% mentre i contratti atipici si riducono del 4,4%. In aggiunta, i lavoratori con contratto stagionale sono quelli che si avvantaggiano di più perché la loro quota sul totale delle entrate cresce del 2,7% a scapito di tutte le altre categorie e in particolare dei collaboratori a progetto che perdono l'1,4%.

Un altro segnale positivo è che tra il 2013 e il 2014 le *uscite* registrano un *calo* di 64.000 o del 6,5%, benché rimangano sempre un numero elevato, collocandosi oltre 935 mila. La riduzione delle uscite risulta completamente generalizzata fra il -2,9% dei lavoratori dipendenti in organico e il -37,0% degli "altri" indipendenti. L'unica eccezione è costituita dall'aumento delle uscite dei lavoratori in organico nelle attività commerciali e turistiche.

All'andamento delle uscite va attribuita in primo luogo la *riduzione* del *saldo* tra i due movimenti che, pur rimanendo negativo, tuttavia si abbassa da -250.200 a -143.700. Migliora anche il tasso di ricambio in quanto il 2014 dovrebbe registrare 85 entrate ogni 100 uscite, in paragone alle 75 del 2013. Ritornando ai saldi tra entrate e uscite emerge il passivo dei lavoratori in organico (-172.000), benché più ridotto in paragone al 2013 (-245.700), mentre risulta positivo il saldo riguardo ai contratti atipici. Comunque, i saldi tra entrate e uscite vanno presi con prudenza perché, se si escludono i lavoratori con contratti di assunzione a tempo indeterminato e con contratto di apprendistato, tutti gli altri si caratte-

rizzano per una durata prefissata e, quindi, sono destinati a trasformarsi in altrettante uscite.

Come evidenziano i dati appena menzionati, la ricerca Excelsior ha nel tempo ampliato l'ambito della sua attenzione fino a includere componenti della domanda di lavoro che non rientrano negli organici aziendali in senso stretto, cioè tra i dipendenti assunti direttamente, allo scopo di avvicinarsi sempre di più a una quantificazione della domanda di lavoro aggregata. Non bisogna tuttavia dimenticare che il *centro* dell'indagine è rappresentato dai movimenti della forza di lavoro aziendale e in particolare dalle *assunzioni dirette* (dipendenti stagionali e non) che le imprese prevedono di effettuare nel corso dell'anno. E da questo momento in poi l'analisi del rapporto si concentrerà su questo sottoinsieme della domanda di lavoro aggregata.

Nel 2014 la *tendenza* delle imprese *ad assumere*, intesa come una percentuale sul totale delle imprese, si situa al 13,9%, segnando un aumento dello 0,7% in confronto al 2013. Si tratta di un segnale *positivo*, anche se modesto, che conferma l'andamento messo in risalto nelle analisi precedenti. Certamente si è molto lontani dal dato del 28,5% registrato nel 2008 alla vigilia della crisi; nei due anni seguenti la percentuale si è ridotta di circa il 10% per poi crescere al 22,5% nel 2011 quando si pensava che il peggio fosse stato superato, ma tra il 2012 e il 2013 si è verificato un nuovo grave calo che ha portato al minimo storico del 13,2% nel 2013. La leggera crescita del 2014 non deve nascondere il fatto che le imprese rimangono prudenti per cui, se si alza la percentuale totale delle assunzioni, diminuisce però la media delle medesime per azienda, anche se quasi impercettibilmente da 2,9 a 2,8. Al tempo stesso, va sottolineato sul piano positivo che la crescita della tendenza ad assumere riguarda tutti gli ambiti, anche se con percentuali diverse.

Le *ragioni* delle assunzioni programmate nel 2014 sono fondamentalmente tre: la sostituzione dei lavoratori in uscita, l'integrazione temporanea e di solito ricorrente degli organici aziendali e la presenza di uno scenario di crescita. Le prime due riguardano la gestione corrente delle risorse umane e presentano un carattere conservativo e al massimo migliorativo della situazione; la terza rivela una natura espansiva in quanto lo scopo è di consentire azioni di sviluppo. L'andamento delle assunzioni nel 2014 mette in evidenza in paragone al 2013 un aumento della percentuale di aziende con finalità espansive (dal 35,4% al 37,5%) e una riduzione di quella delle imprese con programmi di tipo conservativo (dal 60,5% al 37,5%). Il cambiamento, pur modesto, è tuttavia apprezzabile per l'inversione di tendenza.

I *canali di ricerca* più utilizzati sono quelli di tipo personale: il 55% delle imprese si è servito della conoscenza diretta e il 7% della segnalazione di conoscenti o fornitori: in altre parole il 62% delle assunzioni è avvenuta per vie di tipo



“informale” e l’andamento risulta sostanzialmente stabile nel tempo. L’utilizzo di questa strategia si diversifica secondo differenti variabili: in particolare, tra industria e servizi si registra uno scarto del 4% e incide anche la dimensione dell’impresa per cui la percentuale che utilizza canali personali passa dal 67% per le aziende fino a 9 dipendenti a meno dell’8% per quelle con 500. Al secondo posto si colloca il ricorso a banche dati aziendali la cui quota aumenta al 28% dal 24% degli ultimi tre anni. Percentuali marginali e in diminuzione sono raccolte da canali come le società di lavoro interinale (2,6%), le società di selezione e altri operatori anche via web (2,5%), i Centri per l’impiego (1,8%), o quello tradizionale delle inserzioni sui mezzi di informazione (1,2%).

Al netto delle imprese con programmi di assunzioni (13,9%) e di quelle che hanno difficoltà ad assumere, pur essendo interessate a farlo (2,9%), l’83,3% prevede che non procederà ad assunzioni durante il 2014. La ragione che quasi tre quarti (72%) hanno indicato è che si ritengono i propri organici adeguati e non si vede alcuna necessità di effettuare assunzioni; tale percentuale è cresciuta del 5% rispetto all’anno scorso. Il 17,6% segnala la debolezza o l’incertezza della domanda e ha subito un calo del 5% in confronto al 2014. Tale andamento viene interpretato nel senso che i processi di adeguamento degli organici alle nuove condizioni di mercato e ai livelli di produttività sono ormai prossimi alla conclusione per cui si può sperare che una quota crescente di imprese possa riprendere ad assumere, avendo conseguito migliori condizioni di equilibrio.

## 2.2 Le assunzioni previste per titolo di studio e la domanda di lavoro dei giovani, delle donne e degli immigrati: “mercato aumento delle assunzioni dei qualificati professionali”

Nel 2014 le assunzioni dirette, non stagionali e stagionali, nelle imprese dell’industria e dei servizi con almeno un dipendente prevedono rispetto al 2013 differenze *tutte in positivo* riguardo ai livelli di *istruzione*, anche se di diversa consistenza: i laureati crescono di +3,9%, in particolare quelli con laurea specialistica (+6,5%); i diplomati di +6,9, tra cui però i possessori di specializzazione post-diploma segnano un calo di -4%; anche le persone con solo titolo della scuola dell’obbligo, cioè senza alcuna istruzione specifica, ottengono un +5,6%; ma quelli che registrano un vero *balzo in avanti* sono i possessori di *qualifica professionale* con un +29,5%. Tenuto conto che le assunzioni dovrebbero crescere dell’8,9% nel 2014, le variazioni più basse della media che caratterizzano laureati e diplomati, sembrano evidenziare un calo dei livelli di istruzione mediamente richiesti dalle imprese: questo andamento richiede però due precisazioni. Anzitutto, le 613.400 assunzioni previste nel 2014 si caratterizzano per una media di 11,3 anni di formazione, un dato che segnala una modesta diminuzione rispetto al 2013 (11,4 anni), ma che in ogni caso risulta maggiore dei valori dei 5 anni



precedenti. Inoltre, i laureati e i diplomati rappresentano nel 2014 il 52,4% delle assunzioni, superando del 4,8% i qualificati e le persone prive di formazione specifica che totalizzano il 47,6%; è vero che questo saldo nel 2013 raggiungeva il 7,3%, ma in quasi tutti gli anni dal 2008 al 2012 era stato negativo. Si può pertanto concludere che la riduzione dei livelli non rispecchia una inversione di tendenza riguardo al più recente passato ma riflette principalmente il cambiamento della forza di lavoro in entrata, più orientata alla funzione produttiva in senso stretto.

A questo punto, qualche parola in più va spesa per le *assunzioni di persone con qualifica professionale*, dati i destinatari della rivista. Si prevede che esse costituiscano la componente *più dinamica* della domanda di lavoro nel 2014. Si tratta di 88.850 unità, cioè 20.200 entrate in più rispetto al 2013, pari a quasi il 30% (+29,5%), come si è detto sopra, per cui la loro incidenza sul totale sale dal 12,2% al 14,5% con un aumento del 2,3%. L'aumento si presenta notevolmente diversificato, anche se di elevata intensità, sia nell'industria (+15,3%) che nei servizi (+35,8%). Inoltre, l'incidenza delle assunzioni sul totale delle entrate raggiunge il 14,9% nell'industria e il 14,3% nei servizi, l'11,2% sul totale delle assunzioni non stagionali e il 19,1% sul totale di quelle stagionali.

Quanto, poi, agli sbocchi professionali delle filiere, le assunzioni di coloro che possiedono una qualifica trasversale (destinati all'impiego in ogni settore merceologico), ammontano a 2.700 (3,1% del totale delle assunzioni con la qualifica), a oltre 25.700 con qualifica industriale o artigianale specifica (29%), a quasi 45.600 con indirizzo specifico nelle attività terziarie (51,3%) e a poco più di 14.700 senza indicazione dell'indirizzo (16,6%). Tra il 2013 e il 2014 le assunzioni di qualificati in uno specifico indirizzo industriale-artigiano crescono del 24,1% (un po' al di sotto della media generale, 29,5%), quelle in uno terziario del 29,5%, cioè come la media, quelle senza indicazione dell'indirizzo di più del doppio, mentre quelle trasversali subiscono un dimezzamento del -50,6%. Passando ancor più al particolare, il maggior numero di assunzioni è costituito dalle qualifiche in campo turistico-alberghiero (34.000 circa od oltre il 38%), mentre a distanza si collocano le 9.100 circa con specializzazione meccanica, le 8.600 con indirizzo socio-sanitario, le 6.400 in edilizia, le 4.000 nell'agro-alimentare, le 2.650 nell'amministrativo-commerciale, le 2.300 nella cosmetica ed estetica, le 2.200 nell'elettrotecnico, le 1.400 nel termo-idraulico, le 1.400 nel tessile, abbigliamento e moda e le 16.900 in tutte le altre tra cui la più gran parte sono quelle per le quali non è stato specificato l'indirizzo di studio.

Anche se brevemente, è opportuno soffermarsi sulle *caratteristiche* delle assunzioni *per livello di istruzione*, cioè le richieste delle imprese in tema di fabbisogni professionali.

In primo luogo va menzionato il grado di *importanza* attribuito al titolo di stu-

dio. Il saldo tra la porzione delle assunzioni associate ad una segnalazione di importanza del titolo di studio e la porzione di quelle associate ad una scarsa importanza è nel complesso negativo (16,1%), ma esso diminuisce di circa il 2% tra il 2013 e il 2014. Inoltre, è tanto maggiore quanto più il livello di istruzione risulta elevato per cui riguardo ai laureati si giunge a +88% e ai diplomati a +16%, mentre si scende a -21% per i qualificati e a -48% per le persone per le quali non è richiesta alcuna preparazione specifica.

Quanto ai *contratti* di lavoro in questione, la percentuale delle assunzioni stabili (tempo indeterminato e apprendistato) raggiunge il 54% delle assunzioni tra i laureati, cioè più della maggioranza assoluta, scende al 30,5% per i diplomati e si colloca intorno a un quinto/quarto tra i qualificati professionali (21,5%) e tra le persone per le quali non è richiesta alcuna formazione specifica: la media generale si colloca a circa il 30% (29,5%). Rispetto al 2013 il grado di stabilità subisce un calo rispettivamente: del 2%, del 4%, del 2%, del 3% e del 3,2% per la media generale.

Al 60% circa (57,2%) verrà domandata nel 2014 una *esperienza di lavoro specifica* (nel settore o nella professione) con una crescita di oltre l'1,0% rispetto al 2013. Ai due terzi circa si richiede l'esperienza di 1-2 anni, mentre per la parte restante si tratta di una durata superiore a 2 anni. Quanto ai laureati, i diplomati e i qualificati professionali la domanda è maggiore di quella della media generale, anche si e di poco (65,6%, 60,3% e 64,5% rispettivamente) mentre per le persone senza formazione specifica la percentuale scende al 47,4%.

Per il 60% quasi (59,2%) degli assunti le aziende prevedono di organizzare attività di *formazione integrativa post-entry* allo scopo di capacitarli a esercitare nel modo più efficace le funzioni alle quali sono destinati. In questo caso si riscontra una diminuzione del 3% tra il 2013 e il 2014. Quanto alle modalità dell'offerta, l'affiancamento al personale già presente in azienda riguarderà il 38% del totale; i laureati saranno i maggiori destinatari di formazione con corsi interni (44,8%) ed esterni (16,4%), mentre per i qualificati le cifre sono nettamente più basse, 14% e 4,7% rispettivamente.

Un'ultima considerazione va riservata alle *aree aziendali* di inserimento. Una delle caratteristiche più significative della domanda di lavoro del 2014 è la concentrazione delle assunzioni sull'attività produttiva: infatti, a questa area è destinato il 74,2% delle entrate con un aumento del 2,5% rispetto al 2013. Tale andamento è determinato da una variazione annua del +12,7% verso l'ambito della produttività in confronto del calo dello 0,8% previsto per le assunzioni destinate a tutte le altre aree aziendali. Solo le entrate di laureati e di qualificati professionali aumentano la destinazione anche verso ambiti differenti dalla produzione (+1,6% e +3,2%), ma in termini notevolmente minori rispetto alla crescita riscontrata nella produzione (+6,7% e + 3,2% rispettivamente).

L'istruzione ricevuta offre a ciascuno le basi per delineare il proprio percorso

professionale una volta entrato nel mondo del lavoro. Pertanto, è opportuno esaminare la domanda di lavoro nella prospettiva dei *profili professionali* richiesti dalle imprese. La composizione strutturale delle 613.400 assunzioni dirette previste nel 2014 non è molto differente da quella dell'anno scorso: le figure high skill (professioni dirigenziali, intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione) comprendono 97.800 entrate, il 3,7% in più rispetto al 2013, benché la percentuale sul totale scenda dallo 0,8% al 15,9% del totale, dato che complessivamente le assunzioni sono aumentate; le professioni impiegate e quelle qualificate del commercio si pongono al livello intermedio (medium skill) e costituiscono la categoria con il maggior numero di assunzioni (286.500) con una crescita del +8,8% che si colloca comunque sulla media generale, mentre la percentuale sul totale, 46,7%, rimane la stessa dell'anno scorso; le professioni artigiane, operaie specializzate e agricole insieme a quelle di conduttori di impianti e macchinari e a quelle non qualificate, corrispondenti alle professioni low skills, includono 229.100 assunzioni, ossia l'11,3% in più rispetto al 2013, per una percentuale che sale dal 36,6% al 37,4%. Le modeste differenze nei rapporti di composizione della struttura della domanda di professioni tra i due anni non deve far dimenticare la novità del cambiamento del 2014 che consiste non solo nell'aumento delle entrate, ma soprattutto nel fatto che le imprese riprendono ad assumere in vista di una possibile inversione positiva dell'attività produttiva.

L'andamento relativo all'elevazione dei livelli di istruzione si accompagna anche alla richiesta delle *competenze trasversali* che le persone devono possedere per avere maggiore probabilità di trovare un lavoro. Indubbiamente, gli assunti dovranno padroneggiare anzitutto le conoscenze e le capacità tecniche riconducibili a ogni specifica professione, ai livelli di scolarità, all'indirizzo degli studi che è stato necessario frequentare e all'esperienza maturata. Tuttavia, queste spesso devono accompagnarsi ad altre caratteristiche e capacità che rendano efficace l'inserimento nell'impresa. Va qui sottolineato che per il 78,3% delle imprese che assumono le competenze trasversali hanno la medesima rilevanza di quelle tecniche e per il 6,3% anche superiore e tali dati rimangono sostanzialmente stabili tra il 2013 e il 2014; questo andamento è riscontrabile con poche differenze in ogni ambito analizzato. Tra le nove competenze rilevate dalla indagine Excelsior, la più segnalata (45%) è la capacità di lavorare in gruppo mentre la meno indicata (14,6%) è l'attitudine al risparmio energetico e a valutare l'impatto ambientale, che è stata verificata per la prima volta nel 2014; entro questo intervallo ai livelli più elevati si situano la flessibilità e la capacità di adattamento (40,1%) e la capacità di lavorare in autonomia (38,4%), in posizione intermedia si riscontrano la capacità comunicativa (35,1%) e la capacità di risolvere i problemi (32%), mentre molto meno richieste sono la capacità di analisi e di sintesi delle informazioni (24,3%), la capacità di pianificare e di coordinare

(16,2%) e l'intraprendenza, creatività e ideazione (14,9%). In ogni caso per una valutazione adeguata delle percentuali citate va tenuto presente che ognuna delle competenze si caratterizza per una grande variabilità di giudizi, collegata in primo luogo alle diverse professioni e successivamente anche ai settori, ai territori e ai tipi di impresa per cui una competenza può essere considerata così importante da essere richiesta da tutte o quasi le persone assunte per una determinata professione e poco o per nulla rilevante per altre.

Le preferenze esplicite per i *giovani* al di sotto dei 30 anni nelle assunzioni risultano in costante calo negli ultimi 5 anni, essendo scese dal 33,6% del totale nel 2010 al 27,2% (o 167.000) del 2014. Inoltre, se nel 2014 si è registrato un aumento del 10% circa (8,9%) delle entrate rispetto al 2013, gli under 30 hanno evidenziato un calo del 2,4%. Questo andamento non vuol dire però che le possibilità di trovare lavoro si siano ridotte per i giovani in quanto aumentano in maniera consistente le assunzioni per le quali le aziende non hanno manifestato preferenze per l'età (+21,4%) e che costituiscono anch'esse una potenzialità per i giovani. I maggiori sbocchi occupazionali per questi ultimi si riscontrano nel turismo, nel commercio e nei servizi avanzati e tecnologici, settori dove l'intraprendenza, la creatività, la preparazione tecnica e la flessibilità dei giovani sono decisive. Dal punto di vista dei fabbisogni professionali sono le professioni qualificate del commercio e dei servizi a offrire le maggiori possibilità di lavoro agli under 30. Da ultimo, negli ultimi anni il contratto a tempo indeterminato ha riguardato una percentuale sempre più bassa di giovani, riducendo la stabilità del loro lavoro; tuttavia, questo andamento è stato in parte compensato da una crescita del ricorso al contratto di apprendistato.

La transizione verso la parità di genere costituisce una delle dinamiche che caratterizzano l'evoluzione della domanda di lavoro degli ultimi anni. Nel 2014 le entrate per le quali le imprese non manifestano preferenze per il genere sale al 55,2% del totale, mentre appena nel 2009 la percentuale era ferma al 45,5%. In ogni caso, le assunzioni riservate alle *donne* raggiungevano nell'anno passato circa 102.800 persone, pari al 16,2% del totale, registrando un calo dell'1,5% in paragone al 2013; allo stesso tempo, quelle riservate agli uomini sono salite del 6,1%. Inoltre, la domanda di lavoro femminile tende a concentrarsi nei settori del commercio, del turismo e dei servizi alle persone. Se il nostro sistema economico sembra dare sempre minore considerazione al genere nelle assunzioni, tuttavia, ancora rimangono aperte le questioni del divario circa le retribuzioni e la collocazione nella gerarchia professionale.

Nel 2014 si riducono ulteriormente gli spazi di occupazione per gli *immigrati* in quanto la domanda di lavoro complessiva nei loro riguardi scende al 13,5%, la più bassa negli ultimi anni: è sufficiente ricordare che nel 2010 essa raggiungeva il 22,6%. In valori assoluti l'entità è rimasta la stessa tra il 2013 e il 2014, ma

quella degli italiani è cresciuto del 10,4%. Probabilmente con l'aumento dell'offerta di lavoro dovuta alla disoccupazione, le aziende possono attingere a un'area più grande per le professioni meno qualificate dato che gli italiani mostrano in proposito una maggiore disponibilità. La riduzione delle assunzioni degli immigrati si registra in tutti gli ambiti di attenzione. In termini strutturali la domanda si concentra nei settori del turismo, dei servizi di supporto alle imprese e alle persone e al loro interno nelle professioni di più basso livello.

Termino sottolineando tre *osservazioni conclusive* di carattere *positivo*:

1. nel 2014 le assunzioni previste nelle imprese dell'industria e dei servizi sono aumentate globalmente del 5,6% e quelle dirette dell'8,9%, le uscite sono calate del 6,5% e il saldo negativo tra entrate e uscite è diminuito notevolmente da -250.200 a -143.700, tre andamenti che fanno ben sperare per il futuro;
2. una delle caratteristiche più rilevanti della crescita della domanda di lavoro del 2014 è costituita dalla focalizzazione sull'attività produttiva. Ciò significa che le imprese riprendono ad assumere in vista di una possibile inversione positiva dell'attività produttiva;
3. **nel 2014 le assunzioni di persone con qualifica professionale si caratterizzano per un vero boom e costituiscono la componente più dinamica della domanda di lavoro.**

### 3. S.O.S. Educazione. Statale, paritaria: per una scuola migliore. Fondazione per la Sussidiarietà

La *Fondazione per la Sussidiarietà*, che pubblica il volume in questione, è una organizzazione che realizza attività di ricerca, formazione e divulgazione intorno ai temi sociali, economici e politici con lo scopo di diffondere una visione della società basata sulla centralità della persona e sul principio di sussidiarietà. Il saggio che viene qui presentato è parte di una serie di pubblicazioni che affrontano i temi caldi della vita sociale ed economica secondo un'idea di cultura e di società per l'uomo. L'*obiettivo* del volume è di fare il punto sulla situazione del sistema italiano di istruzione e di formazione e sul ruolo che in esso svolge la scuola paritaria, esaminandone la consistenza quantitativa, le tendenze, i risultati in termini di apprendimenti, i costi e le caratteristiche specifiche dei gestori<sup>7</sup>. La prospettiva è quella di offrire una serie di studi con lo scopo di avvicinare

<sup>7</sup> L. RIBOLZI - G. VITTADINI (a cura di), *S.O.S. educazione. Statale, paritaria: per una scuola migliore*, Milano, Fondazione per la Sussidiarietà, 2014, pp. 236.

l'Italia ai sistemi prevalenti nel nostro continente, tenendo conto delle pratiche migliori riscontrabili negli altri membri dell'UE e negli Stati Uniti. L'ipotesi di base del saggio è che solo seguendo un approccio pragmatico e innovativo in grado di valorizzare una gamma ampia di fattori risulti possibile porre in essere il sistema nazionale di istruzione quale prefigurato dalla Legge n. 62/2000 e finora mai veramente realizzato nella completezza di tutti i suoi tasselli.

### 3.1 La scuola paritaria nel quadro del sistema educativo di Istruzione e di Formazione

La libertà di educazione, in quanto libertà di scelta della scuola da frequentare, si fonda sul *diritto* di ogni persona ad educarsi e ad essere educata secondo le proprie convinzioni e sul correlativo diritto dei genitori di decidere dell'educazione e del genere d'istruzione da dare ai loro figli minori; inoltre, le ragioni dell'autonomia sono le stesse che fondano la parità perché alla base di ambedue le strategie si riscontra la medesima idea del primato della società civile sullo Stato, autonomia e parità si costruiscono sulla libertà dei soggetti educativi (docenti, studenti e genitori) e in terzo luogo le scuole paritarie si presentano come istituti capaci di dare un contributo valido per affrontare in modo vincente la questione centrale riguardo all'istruzione che è quella della qualità.

Il recente dibattito su "La Buona Scuola" ha ricordato che la libertà effettiva di educazione costituisce la regola in Europa anche in due Paesi campioni di laicità come la Francia e l'Olanda. La situazione italiana è invece caratterizzata dalla *schizofrenia* tra la legge Berlinguer n. 62/2000 che sancisce la funzione pubblica della scuola paritaria in quanto componente del sistema nazionale di istruzione con la scuola statale e il contributo di fama riconosciuto alle paritarie. Tra l'altro questo è diminuito dai 535 milioni di euro del 2004 agli attuali 472 di fronte a un risparmio per le finanze pubbliche di 6 miliardi di euro consentito dalle scuole paritarie, costi che in loro assenza ricadrebbero sullo Stato e sugli Enti locali: in proposito è bene ricordare che gli iscritti alle paritarie, pur essendo un numero consistente, il 12% del totale od oltre un milione, tuttavia si sono più che dimezzati rispetto al 1950 quando erano il 27%. Né va dimenticato che il peso per le famiglie, costrette a pagare l'istruzione nelle paritarie due volte, una prima con le tasse e una seconda con la retta scolastica, costituisce una odiosa forma di discriminazione, soprattutto per i genitori meno abbienti, ostacola gravemente l'iscrizione alle medesime e trasforma una scuola a vocazione comunitaria in una per ricchi. Per la realizzazione concreta del diritto alla libertà di scelta esiste una pluralità di strumenti quali equiparazione economica con le scuole statali, buono scuola, detrazione: quest'ultima, accompagnata però dal buono scuola sulla base del costo standard per gli incapienti e dalla previsione di risorse adeguate per il diritto allo studio, potrebbe essere un primo passo nella direzione giusta.

Tale situazione della paritaria si colloca nel quadro generale del sistema nazionale di istruzione che appare caratterizzato da *inadeguatezza e arretratezza*. Nel confronto con gli altri Paesi dell'UE l'Italia si contraddistingue per dati inferiori alla media nella qualificazione della popolazione, nel livello degli apprendimenti, nel successo formativo e nella diffusione dell'educazione permanente, mentre un quarto dei giovani del gruppo di età 15-29 rientra tra i Neet rispetto alla percentuale del 15,8% che si riscontra in tutta l'UE. Né si possono ignorare altri limiti come: l'orientamento insoddisfacente, l'assenza di una carriera per gli insegnanti, la sottovalutazione dell'IteFP, considerata come una scuola di serie B.

A giudizio dello studio in esame, gran parte delle carenze denunciate sopra sono da attribuirsi al centralismo burocratico e statale del nostro sistema educativo che, appiattendolo e abbassando la qualità dell'istruzione e mortificando i docenti, ha bloccato la possibilità di valorizzare il merito e di fornire a tutti una formazione rispondente alle capacità di ognuno. Come viene affermato correttamente nel volume, la nostra scuola risulta «incapace di passare dalla “scuola di tutti” alla “scuola di ciascuno”, di dare nuove risposte alle nuove domande poste dallo sviluppo della coscienza di libertà delle persone, di semplificare e di rendere più flessibile il sistema»<sup>8</sup> e di venire incontro alle esigenze formative di natura totalmente inedita poste dall'economia della conoscenza. La causa principale di tante deficienze è costituita dalla rigidità del nostro modello organizzativo in cui il Ministero, cioè il centro, non solo finanzia e controlla le scuole, ma anche le gestisce direttamente secondo modalità burocratiche e standardizzate che, pertanto, non riescono a prendere in adeguata considerazione i bisogni formativi degli studenti, specialmente di quelli che incontrano maggiori difficoltà. Secondo gli autori della presente pubblicazione lo sviluppo della qualità dell'istruzione può essere assicurato unicamente dalla garanzia della libertà di educazione, del pluralismo scolastico, della libertà di scelta delle famiglie e di una concezione del pubblico che non si identifichi più con statale, ma che significhi responsabilizzazione e valorizzazione di chi insegna e di chi impara.

### 3.2 Proposta per una “Buona Scuola”

Tenuto conto dell'analisi delineata sopra, la conclusione non può essere che quella di investire le poche risorse disponibili in un modello organizzativo più valido. Questo ha un nome specifico e si chiama *sistema dell'autonomia* che, pur essendo stato introdotto ormai da quasi 20 anni e completato 15 anni fa dalla Legge n.62, tuttavia non solo non ha compiuto progressi apprezzabili, ma si è anche indebolito, mentre la parità è rimasta di fatto inattuata sul piano econo-

<sup>8</sup> L. RIBOLZI --G. VITTADINI (a cura di), *op. cit.*, p. 191.



mico. Secondo le ricerche a cui fa riferimento il volume in esame, il modello organizzativo più adeguato in questo ambito che riesce a unire qualità ed efficienza sarebbe quello in cui lo Stato rinuncia alla gestione diretta del sistema educativo e attribuisce le risorse alle scuole autonome, sia pubbliche che private, e in cui le scuole devono rendere conto non alla burocrazia ministeriale, ma agli stakeholders e alle famiglie.

Per produrre effetti positivi, tale sistema deve adempiere ad alcune *condizioni*. In primo luogo va assicurata una reale autonomia alle scuole pubbliche, statali e paritarie, nel senso che dovranno godere della piena potestà di decidere la didattica, l'organizzazione e le modalità con cui utilizzare le proprie risorse in modo che le famiglie possano scegliere il progetto che considerano più rispondente alle esigenze formative dei propri figli. Di conseguenza, sarà necessario mettere a disposizione di tutti i genitori le informazioni di cui hanno bisogno per valutare la qualità dell'offerta educativa e formativa delle singole scuole. Le famiglie che optano per le istituzioni paritarie non devono essere penalizzate dal punto di vista di economico, obbligandole a pagare due volte, una attraverso la fiscalità generale e l'altra con le rette. Inoltre il modello organizzativo appena richiamato dovrà essere completato da misure come la valutazione esterna, la liberalizzazione delle carriere degli insegnanti e la definizione di curricula nazionali agili ed essenziali.

Stupisce che per questo modello non venga chiesta l'attuazione immediata, ma una *sperimentazione*. È vero che si vuole evitare un'opposizione ideologica, ma la sperimentazione comporta tempi che né il sistema nazionale né quello paritario soprattutto sono in grado di sopportare.

Da ultimo è senz'altro condivisibile l'opinione che il *progetto del governo Renzi* si muove in questa direzione, anche se in maniera molto timida. In ogni caso, come si è cercato di mostrare negli ultimi editoriali di Rassegna CNOS, esso rimane troppo stato - e scuola-centrico.

#### **4. Vent'anni di migrazioni in Italia. Il Rapporto Ismu**

La Fondazione ISMU (Istituto per lo Studio della Multiethnicità) ha celebrato nel 2014 i *venti anni* del suo rapporto e ha voluto dedicare tale pubblicazione all'evoluzione dei fenomeni migratori in Italia<sup>9</sup>. Tenuto conto della finalità del volume, si è ritenuto opportuno offrire una sintesi delle tendenze in atto, focaliz-

<sup>9</sup> FONDAZIONE ISMU, *Ventesimo rapporto sulle migrazioni: 1994-2014*, Milano, FrancoAngeli, 2014, pp. 319.



zando l'attenzione, come nelle presentazioni precedenti, sugli aspetti che possono interessare maggiormente i lettori della rivista e cioè quelli generali, educativi e lavorativi.

#### 4.1. Le dinamiche migratorie dal 1994 al 2014

Un primo andamento da considerare riguarda le tendenze a livello quantitativo del fenomeno. In venti anni la presenza degli stranieri si è moltiplicata per dieci, crescendo da 500.000 a 5 milioni. Questo vero e proprio "balzo in avanti" ha comportato un cambiamento profondo nella nostra Italia che è passata da Paese di emigrazione e Paese di immigrazione.

Una seconda dinamica da evidenziare riguarda l'*immigrazione irregolare*. Agli inizi della decade '90 si registrava una sostanziale parità sul piano quantitativo tra gli stranieri regolarmente soggiornanti in Italia e quelli in situazione di irregolarità. Come si sa, a partire dal 1995 la presenza degli stranieri ha registrato un vero boom e una delle conseguenze di questo andamento è consistita nella notevole crescita degli stranieri regolarmente soggiornanti, mentre l'entità di quelli irregolari è rimasta nel complesso stabile.

Quanto al rapporto numerico tra *uomini e donne*, l'evoluzione si è caratterizzata per un andamento altalenante. Fino alla metà della decade '90 si registra una situazione di parità a cui segue un periodo di crescita dell'immigrazione maschile; agli inizi del duemila si ritorna a una condizione di parità, mentre dal 2009 la dinamica cambia e sono le donne a prevalere. Su quest'ultimo andamento hanno influito soprattutto due fattori: la domanda crescente di lavoro di cura e la crescita dei ricongiungimenti familiari per effetto della stabilizzazione dei fenomeni migratori.

Un'analogha eterogeneità di andamenti si osserva anche a proposito della *nazionalità di provenienza*. Fino agli inizi della decade '90 si nota una molteplicità di origini con la sola relativa prevalenza di marocchini. Nel periodo successivo sono gli albanesi ad occupare il centro della scena – sempre però con accanto i marocchini – e con un aumento del 200% in cinque anni diventano la prima nazionalità. Con l'entrata della Romania nell'UE, si registra nel quinquennio successivo al 2007 una crescita del 300% degli appartenenti a tale nazionalità con conseguente conquista del primo posto. Attualmente, rumeni, albanesi e marocchini costituiscono oltre il 40% degli stranieri presenti in Italia.

Un altro trend che va messo in risalto si riferisce all'aumento della *famiglie di stranieri* nel nostro Paese. Si è accennato sopra ai fattori principali: la crescita della presenza femminile e i ricongiungimenti. Il dato comunque è impressionante: tra il 1993 e il 2013 i nuclei formati da almeno quattro persone sono aumentati dell'864%.

Collegata con il precedente andamento è la crescita dei *minori stranieri*. Nei primi Anni '90 il loro numero si limitava a poco più di centomila, mentre nel 2014 si è toccato il milione quasi. Anche gli stranieri nati nel nostro Paese si sono decuplicati nel ventennio passato, salendo da 61mila a 648mila. Conseguentemente, è cambiato anche il volto della scuola italiana, ma su questo punto ritornerò più ampiamente in seguito.

Un'ultima considerazione generale va riservata ai fenomeni delle *migrazioni interne* e dell'*emigrazione* di cittadini italiani. La prima dinamica, anche se ha certamente perso l'impeto dei primi Anni '60, continua ad essere viva nella nostra società con il Nord che mantiene tutta la sua attrattività. La situazione dei cittadini italiani residenti all'estero registra una diminuzione tra il 1990 e il 2000 e una ripresa nella decade seguente: attualmente essi ammontano a 3 milioni circa e vivono principalmente in Europa e in America Latina.

## 4.2 Gli studenti stranieri

Gli allievi con cittadinanza non italiana sono ormai divenuti una *presenza strutturale* nella scuola del nostro Paese per effetto, come si osservato sopra, dei ricongiungimenti e delle nascite di bambini figli di immigrati. Dal 1993-94 al 2012-13 sono passati da 37.478, pari all'1,7% del totale a 786.630 che rappresentano l'8,5%. L'aumento ha riguardato soprattutto le scuole dell'infanzia, come era da attendersi.

La presenza degli studenti stranieri non è ripartita tra le diverse *circoscrizioni geografiche* in maniera proporzionale. Essi sono sovra-rappresentati nel Nord e nel Centro e sotto-rappresentati nel Sud. Inoltre, sono percentualmente più numerosi nelle province di media o piccola dimensione. Tali dinamiche restano prevalenti nel ventennio.

Anche nel corpo studentesco le *nazionalità* più numerose sono costituite da romeni, albanesi e marocchini. Accanto a questi tre gruppi più rappresentati si riscontra una grande differenziazione delle provenienze che si riflette negativamente nella vita delle scuole: in altre parole, la pluralità delle diversità linguistiche e culturali comporta problemi seri per la gestione e il funzionamento quotidiano degli istituti scolastici.

Un andamento ormai consolidato evidenzia la *minore riuscita* degli studenti stranieri nel senso che nel tempo permane una disparità notevole di risultati tra italiani e stranieri riguardo ai risultati scolastici e ai tassi di ritardo e di abbandono nei percorsi scolastici. I fattori del fenomeno sono vari e i principali possono essere sintetizzati nei seguenti: anzitutto l'insufficiente preparazione dei docenti e delle strutture a ricevere e ad accompagnare i processi di apprendimento di bambini e ragazzi con caratteristiche peculiari; la canalizzazione degli allievi stranieri verso gli istituti professionali e tecnici dove si concentrano sog-

getti in difficoltà; il loro raggruppamento in determinate classi e scuole; la pluralità delle differenze linguistiche e culturali menzionata sopra.

La riforma in atto de “*La Buona Scuola*” menziona chiaramente tra i suoi principali obiettivi quelli della inclusione e della integrazione. È auspicabile che si passi al più presto a una loro attuazione efficace anche riguardo agli alunni stranieri. Da questo punto di vista la IeFP può offrire un apporto decisivo, ma sorprendentemente il rapporto Ismu non la menziona affatto.

### 4.3 La situazione del mondo del lavoro

La crescita imponente degli stranieri in Italia ha portato a un aumento altrettanto notevole della loro presenza nel mondo del lavoro che, pertanto, ha acquisito un carattere *multietnico*. Nel periodo fra il 2005 e il 2013 la forza lavoro straniera è passata da 1.297.700 unità a 2.832.400 con una crescita del 218%. L'andamento è ancora più sorprendente se lo si confronta con la situazione della popolazione autoctona che ha perso nei medesimi anni oltre 543mila lavoratori attivi.

Al boom a livello quantitativo, si contrappone sul piano qualitativo una situazione che presenta notevoli *criticità*. Anzitutto, si registra una rilevante differenziazione dei modelli di incorporazione che accresce la segmentazione del mercato e crea un notevole disparità. Un altro aspetto problematico è la concentrazione della manodopera straniera in due settori: il lavoro di cura per le famiglie e l'impiego nelle piccole e medie imprese. Un terzo nodo può essere identificato nel fenomeno della dequalificazione che risulta dalla concentrazione nei gradini più bassi della gerarchia lavorativa. Le discriminazioni sono presenti in varie forme dalla segregazione orizzontale a quella verticale, allo svantaggio retributivo, al sotto-inquadramento. La concorrenza all'interno del mondo dell'immigrazione tende a deprimere i salari e a peggiorare le condizioni di lavoro.

Sul piano *positivo* va messo in risalto che la manodopera straniera ha fornito un contributo di grande rilievo al nostro mercato del lavoro a livello occupazionale, di crescita del PIL, di job creation e di sviluppo imprenditoriale. Questo significa in prospettiva che bisogna ridurre le criticità e fare forza sugli andamenti favorevoli, evitando di ridurre tale forza lavoro a bacino di occupazione adattabile e a buon mercato e cercando invece di valorizzarla adeguatamente in tutte le sue potenzialità.

Concludo con le parole del rapporto: «Alla luce dei problemi fin qui messi in luce, va ribadita la necessità in primo luogo di comprendere i movimenti migratori come esito di dinamiche più ampie, europee e internazionali, e in secondo luogo di riconoscerli nella loro natura strutturale e stabile. Il superamento [...] di una logica meramente emergenziale e in taluni casi securitaria, in campo giuridico, culturale e politico, è quindi la condizione per affrontare il fenomeno

migratorio in Italia in maniera adeguata a garantire la tenuta del nostro assetto societario. Il rischio del mancato riconoscimento dei diritti e dei doveri dei cittadini stranieri è infatti quello di creare *enclaves* di esclusi – i migranti e persino i loro discendenti – che può mettere a repentaglio la stessa coesione sociale del nostro Paese»<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> FONDAZIONE ISMU, *o.c.*, p. 27.



MWAMBA KALEMBA T., *La qualité de l'éducation dans les écoles secondaires et centres professionnels salésiens de Lubumbashi. Résultats d'une enquête*, L'Harmattan, Paris, 2014, pp. 296.

Nell'attuale modello di società, ricerca, sapere e formazione sono divenuti il fondamento del sistema e non costituiscono più soltanto fattori di sviluppo: in altre parole, la formazione con la ricerca e il sapere rappresenta la base stessa della società post-industriale. Se l'educazione viene ad assumere una posizione centrale nella società, è chiaro che il servizio più significativo che possiamo offrire alle nuove generazioni consiste proprio in una formazione solida. Questa fi-

nalità si scontra con l'incapacità dei sistemi educativi di garantire effettivamente a tutti almeno una formazione di base e una prima qualifica professionale. Come si sa, si tratta di una carenza che assume valenze drammatiche nei Paesi in via di sviluppo, ma è anche seria negli stessi Paesi industrializzati.

Più in particolare, secondo le statistiche dell'Onu e dell'Unesco, quasi un adulto su cinque è analfabeta ed è privato di un diritto umano fondamentale, quello all'educazione; inoltre, sulla base di questo dato si prevede che la gran parte dei Paesi non riuscirà a raggiungere l'obiettivo fissato nel 2000 a Dakar di ridurre della metà entro il 2015 i tassi di analfabetismo. Non è solo questione di garantire effettivamente a tutti almeno una formazione di base e una prima qualifica professionale, ma è problematica anche l'attuazione dell'eguaglianza delle opportunità formative fra gruppi sociali diversi. Un settore dell'educazione in cui si riscontrano limiti molto seri è quello della qualità (obiettivi, contenuti, metodi, organizzazione). Se nel recente passato l'innovazione tecnologica era stata considerata come il motore dello sviluppo, oggi si riscontra un vasto accordo nel privilegiare l'importanza del fattore umano e nel sottolineare la rilevanza della qualità della sua formazione. Per preparare all'inserimento nella "infosocietà", la scuola dovrà formare competenze e abilità quali le capacità di: trattare con le persone, esprimersi in maniera semplice e precisa, ascoltare gli altri, identificare gli elementi essenziali e saperli riassumere, organizzarsi, risolvere problemi, pensare logicamente e criticamente, lavorare con impegno, raccogliere, selezionare e assimilare informazioni, lavorare sia da solo che in gruppo, essere motivati ad un apprendimento continuo, adattarsi a nuove situazioni: si tratta, indubbiamente di una sfida enorme.

Questa situazione di luci e ombre, meglio più di ombre che di luci, si riscontra in tutte le Nazioni, anche se in misura diversa, e in particolare si osserva nel sistema educativo della Repubblica Democratica del Congo (RDC), campo di ricerca di questo importante volume. L'Autore fa notare che la scuola della RDC è una istituzione relativamente giovane che, certamente può vantare uno sviluppo significativo, ma che al tempo stesso è chiamata ad affrontare un complesso di problematiche molto serie. Le ricordo, prendendole dal libro in questione: le percentuali crescenti di giovani non scolarizzati; le gravi disparità nelle opportunità formative degli studenti; la scarsa preparazione di un numero consistente di insegnanti; l'inadeguatezza degli stipendi dei docenti; la poca rilevanza dei curricula per il contesto congolese in quanto ancora troppo influenzati dagli orientamenti dei sistemi educativi dei Paesi del Nord del Mondo; l'astrattezza della formazione impartita nella scuola secondaria che, tuttavia gode di un prestigio eccessivo presso i giovani e le loro famiglie; il centralismo burocratico e la carenza di una vera autonomia nelle scuole; la debolezza delle comunità educative; l'inadeguatezza delle infrastrutture, in particolare nel settore delle tecnologie della informazione e della comunicazione; la moltiplicazione degli scioperi degli insegnanti.

La ricerca dell'Autore ha inteso verificare questa situazione, non limitandosi agli aspetti quantitativi, ma analizzando anche quelli qualitativi. A motivo della condizione del Paese che rende difficile gli spostamenti, l'indagine è stata concentrata nella capitale della RDC, Lubumbashi. Per garantire la serietà delle applicazioni degli strumenti di ricerca, l'investigazione si è inoltre, focalizzata sulle scuole secondarie della Congregazione dei Salesiani di Don Bosco e sui suoi Centri di Formazione

Professionale che davano affidamento dal punto di vista del contesto in cui operare. Nonostante queste limitazioni imposte dalla situazione, l'indagine è stata una vera e propria ricerca di sfondo e ha toccato tutte le questioni importanti da approfondire: più in particolare, l'Autore ha saputo chiarire in modo del tutto corretto la natura propria di questo tipo di indagine e ha indicato con grande precisione l'iter metodologico; inoltre, la realizzazione della ricerca si è conformata in modo soddisfacente al disegno di analisi presentato in precedenza.

A questo punto è opportuno ricordare in sintesi l'articolazione del volume. Si parte dalle ipotesi che discendono dal confronto tra la concezione di qualità accolta dall'Autore e consistente nel modello Unesco, integrato da quello della qualità totale e dalle indicazioni della Chiesa, e che, tra l'altro, verrà approfondito in un successivo volume, dedicato alla qualità dell'educazione nella RDC. Segue un capitolo molto interessante che ricostruisce il contesto socio-economico, culturale ed educativo della città di Lubumbashi in senso diacronico e sincronico. Al centro del volume si situa la presentazione della ricerca nel suo svolgimento e nei suoi risultati; a mio parere, tale investigazione può costituire un contributo molto significativo di natura pionieristica per la ricerca educativa del Paese di origine dell'Autore e non solo. La conclusione generale non si limita a redigere in sintesi un bilancio dell'esistente con i suoi punti forti e le sue criticità, ma suggerisce efficaci linee di azione per migliorare la situazione non solo delle scuole secondarie e dei Centri professionali salesiani di Lubumbashi, ma anche di tutto il sistema educativo della capitale.

L'Autore ha dimostrato grande perizia anche nel raccogliere una bibliografia ampia e aggiornata sulle varie problematiche affrontate. Faccio notare che l'operazione è stata tutt'altro che facile per la dispersione e la frammentazione della letteratura e dato anche che egli si trovava in Italia.

Guglielmo Malizia



LAURILLARD D., *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*, Fancro Angeli, Milano 2014.

Laurillard considera l'insegnamento come una "scienza di matrice progettuale", un approccio che possa offrire un modo diverso di sviluppare e di mobilitare le conoscenze e le competenze circa l'insegnamento e l'apprendimento. L'autrice delinea come una progettazione didattica possa offrire un modo nuovo per gli insegnanti per trasformare l'apprendimento e la professione docente attraverso l'uso e la sperimentazione di sequenze educative di differente tipologia nello svolgimento delle attività di insegnamento. L'interazione tra docente e studenti e tra teoria e pratica didattica sono, infatti, per la Laurillard punti cardinali dai quali muovere per implementare e supportare processi didattici innovativi. Il cambiamento tra gli attori della relazione didattica (alunni ed insegnanti), ma anche di aspetti comunicativi e modelli didattici, può essere generato proprio da diverse modalità reciproche. Attingendo a precedenti ricerche principalmente basate sull'applicazione delle tecnologie didattiche e multimediali nei processi di insegnamento, Laurillard sostiene che la comprensione e l'utilizzo funzionale delle nuove tecnologie possono migliorare i processi di apprendimento e l'insegnamento degli stessi contenuti disciplinari. L'approccio a una nuova consapevolezza progettuale e didattica è ampiamente documentato dall'autrice nel testo *"Teaching as a Design Science"* [l'insegnamento come una scienza progettuale], che fornisce alcune innovative interpretazioni pedagogiche per migliorare processi di insegnamento. Laurillard descrive come una "educazione/istruzione innovativa" possa essere attuata dai singoli insegnanti che creano e mettono in pratica nuove modalità e forme di utilizzo delle tecnologie digitali per l'insegnamento e l'apprendimento, al fine di condividere questa conoscenza, ma anche per rendere migliore l'apprendimento e l'istruzione formale ed informale. Un problema che Laurillard cerca di affrontare in questo testo è come gli insegnanti articolano e condividono le loro pratiche pedagogiche e i risultati di apprendimento e come questi risultati si pongano in rapporto al loro *design* didattico; da qui, lo sviluppo del concetto di percorso di progettazione didattica (*design pattern*). Un modello di progettazione è composto da alcuni elementi fondamentali: l'apprendimento, il contesto, la soluzione progettuale, il metodo e il format per la condivisione delle conoscenze. L'autrice sostiene che i modelli di progettazione sono il metodo con cui gli insegnanti possono progettare e costruire una base per un insegnamento di qualità. Il capitolo introduttivo fornisce un quadro di riferimento teorico attorno al tema della progettazione didattica e degli elementi fondanti di un approccio all'insegnamento basato su un metodo "scientifico". Laurillard definisce il processo didattico come una "scienza progettuale", necessaria per mettere in relazione teoria e pratica didattica con gli attori coinvolti nel processo: il docente e gli studenti. L'autrice sostiene che insegnare richiede una continua ricerca educativa basata sulle esperienze pratiche di ogni singolo docente come fonte di legittimazione per una innovazione delle attività didattiche stesse. Un approccio di ricerca basato su un preciso "disegno di ricerca e progettazione" che cerca di contribuire all'allestimento di ambienti di apprendimento in grado di raggiungere o almeno sostenere un certo obiettivo educativo. Al centro del modello l'autrice pone le *Teaching Learning Activities* (TLA) con cui costruisce i *Pedagogical Patterns*, ovvero le attività nelle quali si sviluppa quella relazione continua tra generazione e modulazione che caratterizza l'interazione didattica. Le TLA sono lo spazio-tempo del processo di insegnamento e apprendimento e sono progettate in base al sapere sapiente, alla filosofia dell'insegnante e alle caratteristiche degli studenti. Laurillard sottolinea che i singoli insegnanti dovrebbero "progettare" gli ambienti di apprendimento (intesi non solo in senso materiale, ma anche cognitivo) come strategia naturale della loro pratica professionale. Nella prima parte del testo l'autrice presenta i principali riferimenti teorici che caratterizzano la natura iterativa del processo di insegnamento-apprendimento come un modo per riflettere e gui-

dare processi di costruzione del sapere. A sostegno di una rivisitazione dei processi di insegnamento l'autrice pone in relazione (quasi cronologica) i principali paradigmi di apprendimento e insegnamento: dall'approccio istruzionista, al cognitivismo, al costruttivismo, al costruttivismo socio-culturale all'apprendimento esperienziale, come fonti di legittimazione di una ricerca innovativa dell'acquisizione del sapere. Laurillard basa la sua idea di progettazione significativa su una matrice definita *Conversational Framework*; si tratta di un modello operativo che da un lato insiste sui processi che avvengono nelle fasi di apprendimento e al contempo fornisce indicazioni sugli strumenti didattici che possono supportare facilmente tali fasi. Ogni processo formativo sarebbe caratterizzato da quattro elementi principali: *teacher's conception*, ovvero le nozioni e il bagaglio di conoscenze, di rappresentazioni e di saperi posseduti dall'insegnante; *teacher-designed task practice environment*: l'ambiente di apprendimento allestito dal docente per lo svolgimento delle attività didattiche; *learner's conception* ovvero le conoscenze e le abilità possedute dagli studenti; *learner's practice* ovvero le attività realizzate dallo studente anche in forme collaborative. Secondo la Laurillard dette dimensioni, durante il processo didattico, sarebbero costantemente in relazione a momenti di discussione tra docente e studenti, a forme di adattamento tra le azioni dei discenti e l'ambiente predisposto dallo stesso docente, all'interazione tra i discenti e l'ambiente stesso e alla riflessione sull'attività del discente durante i processi. Le continue relazioni tra concezioni e saperi dei discenti e del docente con le dimensioni relazionali costituiscono gli elementi portanti sui quali ogni docente può innestare processi virtuosi di progettazione e miglioramento della proposta didattica. Nella seconda parte del testo, si approfondisce l'analisi della progettazione didattica dal punto di vista dell'apprendimento, attraverso processi cognitivi quali: l'apprendimento per acquisizione, l'apprendimento per ricerca, l'apprendimento tramite discussione, l'apprendimento attraverso la pratica e la produzione e l'apprendimento attraverso la collaborazione. Anche i media (strumenti e tecnologie didattici) svolgerebbero quindi il primario compito di connettere discenti e docenti con le discipline e supportare le diverse strategie cognitive (in tal senso l'autrice e la sua équipe di ricerca lanciano il tool Learning Designer creato dal London Institute of Education con lo scopo di aiutare gli insegnanti a tenere il passo con l'innovazione tecnologica, a costruire le attività didattiche in modo che siano efficaci e ad usare la tecnologia per far sì che ogni studente possa raggiungere il proprio potenziale di apprendimento). Il modello di analisi e progettazione didattica proposto dalla Laurillard ha il merito di illustrare un processo di insegnamento-apprendimento che lascia ampio spazio alla creatività degli insegnanti e della classe, consentendo una personalizzazione dei punti di accesso al sapere e la moltiplicazione delle attività realizzabili in aula e fuori della stessa. Il merito di un modello di questo tipo è che esso si può impiegare per ogni singolo metodo di insegnamento o di tecnologia (sia tradizionale che digitale) così come a qualsiasi disciplina. Si tratta di una mappa delle tipologie di opportunità che un insegnante potrebbe offrire agli studenti per permettere loro di apprendere concetti complessi e sviluppare nuove competenze. Per quanto il testo abbia origine all'interno di una matrice epistemologica nella quale il ruolo della tecnologia integra e arricchisce il processo formativo e di apprendimento e anche se i processi di implementazione progettuale di questa modalità didattica nascono e si sviluppano all'interno di ambienti accademici e di istruzione superiore, questo volume si può considerare un utile strumento di pianificazione e progettazione anche nei contesti della Formazione Professionale.

Giancarlo Gola





D'ANIELLO F. (2014), *Il lavoro che educa. I percorsi di istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano.

Il problema di fondo, che è al centro anche della sfida contenuta nel progetto “La Buona Scuola” dell’attuale Governo, è quello di restituire dignità educativa e culturale al lavoro e alla formazione che al lavoro si intreccia. Il libro di Fabrizio d’Aniello mette efficacemente a tema questo nodo e lo esplora a fondo.

Il testo si articola in quattro corposi capitoli. Il primo fornisce un quadro conoscitivo sull’impulso che l’Unione europea ha dato, soprattutto negli ultimi vent’anni, allo sviluppo dei sistemi nazionali di Istruzione e Formazione Professionale, con particolare riferimento alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente e alla progressiva configurazione dell’european qualification framework (Eqf). Il secondo capitolo analizza il processo che ha portato nel nostro Paese alla rivisitazione e al riordino del Sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) regionale. L’autore offre un’intelligente ricostruzione della normativa che ne esplicita gli assunti di carattere pedagogico e culturale. Il terzo capitolo approfondisce il nodo culturale di fondo che a lungo ha impedito di considerare i percorsi formativi legati al lavoro come percorsi rilevanti anche sul piano della formazione integrale della persona: il pregiudizio anti-educativo legato al lavoro e dunque anche alla Formazione Professionale. Di tale pregiudizio si illustra la genesi e lo sviluppo, ma nel capitolo si affronta anche il pensiero di quegli autori che nel tempo hanno sviluppato un antidoto a tale pregiudizio contribuendo a delineare una vera e propria pedagogia del lavoro: dai pedagogisti svizzeri Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), ai pedagogisti tedeschi Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852) e Georg Michael Kerschensteiner (1854-1932), al pedagogista russo Sergej Hessen (1887-1950). La disanima procede poi con una esplorazione delle concezioni personaliste del lavoro presenti nel dibattito italiano (Aldo Agazzi, Giuseppe Bertagna, Giorgio Bocca) e della visione culturale post-fordista e del suo contributo a ridefinire sia le concezioni di lavoro che di Formazione Professionale. Gli ultimi paragrafi del terzo capitolo e l’intero quarto capitolo mettono a fuoco la sfida educativa e formativa costituita dall’IeFP, esplorandone l’impianto metodologico distintivo e la sua capacità di rispondere alle esigenze formative dei soggetti in formazione, ma anche l’inclusività e la documentata efficacia di questi percorsi nel far maturare competenze personali e professionali e nel contribuire a contrastare così la dispersione scolastica e formativa e la disoccupazione giovanile. L’IeFP si configura rispetto a tali finalità come vero e proprio asset prioritario.

Il testo mostra efficacemente che seguire l’evoluzione del Sistema italiano dell’IeFP consente una riflessione profonda e di carattere più generale sul rapporto tra cultura del lavoro e cultura della formazione. Troppo a lungo, in Italia, è prevalso un paradigma che portava a guardare alla formazione che conta e, in particolare, alla scuola come “non-lavoro” (*otium, scholé*, appunto) e al lavoro come “non-scuola” (*negotium*, ovvero *nec-otium*). È tempo di ripensare questo paradigma. La riflessione sul sistema dell’IeFP è uno dei contesti più adatti per farlo.

Giuseppe Tacconi



VETTORATO G. (a cura di), *“Shalom”. Comunità di vita*. Report di ricerca, Verona, QuiEdit, 2014, pp. 328

“Shalom” è nata come comunità terapeutica nel 1986 per iniziativa di Suor Rosalina Ravasio, che si sentì chiamata a prendersi cura dei tossicodipendenti. Oggi la comunità è arrivata ad avere più di 300 ospiti residenti, tra maschi e femmine, con problematiche varie. La scelta di entrarvi è dettata dalla decisione di voler ricominciare a vivere, dalla volontà di ripartire con nuovi valori e con uno stile di vita diverso dal precedente. Questo perché il progetto “Shalom” si prefigge un fine che è più elevato rispetto a quello di togliere i giovani dalla strada e dalla droga. La meta a cui ognuno è condotto attraverso il cammino comunitario è la ricostruzione di sé sulla base di una scala innovativa di valori.

L’indagine che viene documentata nel volume si è svolta a cinque anni da una investigazione scientifica effettuata dall’Università di Verona sul metodo “Shalom”. Di conseguenza l’obiettivo prioritario della presente ricerca è stato quello di verificare se i risultati della precedente erano ancora validi. Inoltre, anche se la presente ricerca persegue più o meno gli stessi obiettivi della precedente investigazione, essa si è avvalsa di altre metodologie di investigazione più conformi al suo modo di operare. In concreto sono stati utilizzati i seguenti strumenti di indagine: interviste in profondità, osservazione partecipante, questionari per intervista. Oltre ad offrire l’immagine dell’identità che Shalom è venuta costruendosi lungo la sua storia, i 15 capitoli del testo aprono il sipario sul vissuto dei suoi componenti attraverso una serie di indagini quali-quantitative che hanno coinvolto di volta in volta campioni rappresentativi degli attuali residenti, degli ex-residenti degli ultimi 10 anni e delle loro rispettive famiglie; inoltre sono stati coinvolti coloro che in qualità di volontari offrono il proprio contributo (responsabili della gestione, operatori, psicologi, insegnanti, sostenitori...). Dalla narrazione di questi vissuti emergono spaccati di vita che attestano come sia possibile, dalla cenere dei traumi sperimentati prima dell’ingresso in comunità, rinascere avendo trovato un senso da dare alla vita e scoperto le proprie responsabilità verso gli altri e anche avendo deciso di mettere a frutto per sé, per la famiglia e per la società, le proprie doti e capacità, grazie alle abilità e competenze acquisite in comunità e grazie pure ad una nuova consapevolezza di sé ed ai valori interiorizzati in comunità.

La ricerca ha confermato la bontà del metodo “Shalom” e, quindi, a cinque anni di distanza i risultati che già l’indagine di Verona aveva messo in risalto. In particolare, ha evidenziato che i residenti che avevano interiorizzato i principi valoriali ed accettato il metodo educativo della comunità “Shalom”, riescono a inserirsi positivamente nella vita sociale attiva, ridando significato alla propria vita e un corso sostanzialmente innovativo in grado di evitare ricadute nelle problematiche per le quali erano entrati in comunità. Ovviamente la diversità dei metodi di ricerca usati e dei campioni delle popolazioni intervistate e le visioni soggettive dei ricercatori hanno permesso di mettere in luce aspetti differenti da quelli messi in risalto dai ricercatori di Verona: tuttavia, le diversità riguardano i particolari, ma non la sostanza.

Il volume costituisce una pubblicazione di grande valore non solo per le tematiche affrontate e per i risultati raggiunti, ma anche per la metodologia adottata. L’indagine è stata una vera e propria ricerca sul campo che presenta tutte le garanzie della scientificità. Ha toccato le questioni importanti da approfondire: più in particolare, ha saputo chiarire in modo del tutto corretto la natura propria di questo tipo di indagine e ha indicato con grande precisione l’iter metodologico. Inoltre, la realizzazione della ricerca si è conformata in modo soddisfacente al disegno di analisi adottato. Il libro è stato redatto per la gran parte dagli autori della ricerca (G. Vettorato, V. Pieroni, R. Fiore, G. Cursi, M. Vasale), che presentano vari aspetti della comunità da loro indagata, ma si avvale anche del contributo di esperti come G. Magro, P. Carlotti e A. Lascioli, che offrono una loro interpretazione “a posteriori” dei dati della ricerca. Pertanto il volume, oltre a convali-

dare l'operato di una comunità (ri)educativa che testimonia sottoponendosi anche ad un verifica empirica il proprio contributo alla società, intende essere una proposta valoriale da mettere a conoscenza di insegnanti, genitori, educatori e di tutti coloro che operano nel campo dei sistemi formativo-educativi scolastici, associativi ed ecclesiali.

G. Malizia



In allegato a questo numero

Una “**Rivista**”  
nella rivista Rassegna CNOS

## **PENSARE IL LAVORO**

Proposta di itinerario di navigazione  
sul sito [www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it) per docenti e formatori

A cura di Paolo Dall’Ò  
CARVET (Center for Action Research in Vocational Education and Training)  
Università degli Studi di Verona  
<http://www.carvet.org>

- Per navigare sul **3° itinerario di navigazione** “Pensare il lavoro” clicca qui: Allegati Rassegna CNOS 3/2015

Questo terzo “itinerario di navigazione” nel sito web [www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it) propone, soprattutto a insegnanti e formatori dell’IeFP, una selezione di testi e contributi che presentano e aiutano a “pensare” il tema del lavoro. L’eterogeneità dei materiali scelti vuole favorire sia l’approfondimento di un tema molto ampio, e per molti aspetti drammaticamente attuale, sia il reperimento di suggerimenti, idee e strumenti per trattare efficacemente nelle aule scolastiche alcuni degli argomenti proposti.

Numerosi sono i **temi** affrontati:

- Pensare il lavoro ... a partire dai dati statistici
- Pensare il lavoro ... con la filosofia e la spiritualità
- Pensare il lavoro ... con i libri e i film
- Pensare il lavoro ... nella pratica didattica
- Pensare il lavoro ... con i protagonisti
- Pensare ancora in lavoro

- Per navigare sul 2° itinerario di navigazione “La valutazione” clicca qui: [Allegati Rassegna CNOS 2/2015](#)

Per questa proposta di itinerario di navigazione, si è scelto di mettere a fuoco una questione centrale per docenti e formatori: la valutazione. Dai criteri scelti per la valutazione, dalle modalità di verifica e dalle tipologie di prove predisposte, dipende infatti l’articolazione dell’intero progetto formativo e dei piani di lavoro dei singoli docenti e formatori.

Numerosi sono i temi affrontati:

1. Perché soffermarsi sulla valutazione?
2. Che cosa si intende per valutazione?
3. La valutazione degli apprendimenti
4. Le rubriche delle competenze
5. Valutare e incoraggiare
6. Unità di Apprendimento
7. Project Work
8. Prove esperte
9. Portfolio
10. Concorso Nazionale dei Capolavori dei Settori Professionali

- Per navigare sul 1° itinerario di navigazione “Strategie didattiche” clicca qui: [Allegati Rassegna CNOS 1/2015](#)

L’articolo – scritto da un formatore – presenta una prima proposta di “itinerario di navigazione” tra i molteplici materiali presenti sul sito web della Federazione CNOS-FAP: [www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it).

In questo numero si è scelto di evidenziare alcuni contributi significativi soprattutto in relazione al miglioramento della pratica didattica di formatori e insegnanti. Ci si sofferma sulle “strategie didattiche” rilevate tramite specifiche ricerche sul campo e sulle Unità di Apprendimento sperimentate in aula dagli stessi docenti e formatori.

Numerosi sono i **temi** affrontati:

1. La peculiarità della IeFP
2. Strategie didattiche
3. Unità di Apprendimento
4. Spunti operativi, dispense, glossari
5. Narrazioni