

# RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE  
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE  
PROFESSIONALE

Anno 29 - n. 3 Settembre-Dicembre 2013

*In memoria di don Mario Bassi* ..... 3

**Editoriale** ..... 7

## Studi e ricerche

GUIDUCCI P.L., *Metodo preventivo? Sì. "Tenere a bada" i giovani con qualche lavoro? No. L'originalità del contributo di don Bosco (1815-1888)* ..... 25

PAVONCELLO D. - FONSO C., *L'orientamento permanente e l'inclusione sociale dei giovani: prospettive di sviluppo* ..... 39

TURRINI O., *Programmazione Fondi comunitari 2014-2020: stato dell'arte* ..... 57

## Progetti e esperienze

ROMITO A., *L'Apprendistato in Europa: la Francia* ..... 75

FRISANCO M., *Istruzione e Formazione Professionale: a che punto siamo dopo il passaggio a nuovo ordinamento? Riflessioni sulle questioni e opportunità ancora inesplorate* ..... 93

SALATIN A., *La valutazione della professione docente* ..... 115

## Osservatorio sulle politiche formative

TACCONI G. - GOLA G., *Osservatorio sulle politiche della leFP nelle Regioni italiane. Note sull'leFP delle Regioni Lazio e Marche* 129

GIULIANI L., *L'esame finale per la qualifica di Istruzione e Formazione Professionale nella Regione Marche* 143

DONATI C., *Piccoli ITS crescono* 159

## Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A., *Il monello* 177

## Schedario: Rapporti

MION R., *Rapporto - CNOS-FAP 2013: Giovani e relazione educativa in famiglia* 183

## Il Centro di Formazione Professionale "si rinnova"

**In allegato a questo numero:** FRISANCO M., *Da qualificati, a diplomati, a specializzati. Il cammino lungo una filiera ricca di opportunità e competenze. Riferimenti, dispositivi e strumenti per conoscere e comprendere i nuovi sistemi di Istruzione e Formazione Professionale (leFP) e di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS)* 199

## Schedario: Libri

*Recensioni* 203

# In memoria di don Mario Bassi

*Presidente del CNOS-FAP  
Fondatore della Rivista Rassegna CNOS*

Rassegna CNOS. Anno 1, n. 0, ottobre 1984

## EDITORIALE

Il CNOS (Centro Nazionale Opere Salesiane), con la pubblicazione della presente Rassegna intende offrire agli Operatori della formazione professionale, ai Centri di Studio del settore e a quanti, soprattutto a livello regionale, sono delegati dalla Comunità alla promozione e al controllo delle iniziative pubbliche e convenzionate nel campo della F.P., un periodico saggio degli studi e delle ricerche degli esperti e l'esperienza degli operatori dei suoi 41 Centri, impegnati oggi particolarmente nella innovazione e sperimentazione della didattica e delle tecnologie formative.

Modesto contributo dell'Ente alla vasta ricerca di «nuova professionalità», e di conseguente innovazione nel campo formativo: compito che ci appare del tutto primario e che non può non essere assunto globalmente dalla Comunità Nazionale nei confronti di tanti giovani inoccupati come dei lavoratori, oggi duramente provati dall'incertezza dell'occupazione.

Con «Rassegna CNOS» l'Ente si pone modestamente in dialogo e confronto con le numerose, dotte ed sperimentate pubblicazioni, fiorite anche nel campo specifico in questo decennio e con le Istituzioni, di cui sono espressione, portando idee ed esperienze, in fedeltà alla Sua originale ispirazione, che non può non rifarsi alla sua memoria storica, a Don Bosco educatore e alla sua creazione geniale e prediletta «la Scuola del Lavoro».

Oggi sono da più parti segnalate le forti carenze della formazione professionale; in particolare si vuol rilevare la separatezza esistente fra ricerca scien-

tifica e tecnologica da una parte e formazione professionale dall'altra, ancor più il mancato coordinamento di quest'ultima con i processi produttivi, soggetti a rapida trasformazione per il cambio di organizzazione del lavoro e per l'introduzione di nuove tecnologie.

Il campo si fa ancor più vasto e di difficile interpretazione quando si tenga conto delle problematiche relative ai nuovi atteggiamenti assunti dall'uomo-lavoratore nei confronti del lavoro stesso e delle domande di «nuova professionalità», più umanizzante e più partecipativa.

Il mondo salesiano, che fa riferimento al CNOS, mentre avverte la sfida dell'odierna società postindustriale alle sue strutture formative, trova allo stesso tempo nella sua storia centenaria tra i giovani lavoratori e nella sua pedagogia umanistica e cristiana validi stimoli e fondamento ad approfondire la sua Proposta Formativa per farne strumento di «educazione» a favore dell'«uomo-lavoratore» ed elemento di trasformazione dello stesso mondo produttivo.

*Con queste parole vogliamo ricordare don Mario Bassi, fondatore della Rivista Rassegna CNOS.*

*La Federazione CNOS-FAP e l'Associazione CNOS/Scuola sono riconoscenti per il qualificato e lungo lavoro che ha svolto, con vari ruoli, nella scuola e nella Formazione Professionale salesiana.*

*Don Mario Bassi è nato a Cagno (Brescia) il 30 ottobre 1915; è entrato nella Casa Salesiana di Chiari come aspirante nel 1927, a dodici anni; qui ha conosciuto il terzo successore di don Bosco, il Beato don Filippo Rinaldi, rimanendone "catturato" dalla sua bontà e amorevolezza.*

*Dopo il noviziato, sempre a Chiari, l'8 settembre del 1932 ha fatto la sua professione religiosa fra i Salesiani di Don Bosco, ha studiato Filosofia a Foggizzo, è stato tirocinante a Faenza, Treviglio e Milano. Nel 1939 si è laureato in Lettere Classiche presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e nel 1943 ha conseguito l'abilitazione in Italiano e Storia per le scuole medie inferiori e superiori. Ha studiato Teologia a Monteortone e Treviglio, negli anni della guerra, e, il 30 maggio del 1942, a Milano ha ricevuto l'ordinazione sacerdotale dalle mani del Beato Cardinal Schuster.*

*Sarà proprio la scuola il primo campo del suo ministero educativo, quale insegnante di Lettere al Liceo Classico di Treviglio. Nel 1949 come Direttore e Preside della Casa salesiana di Parma completa i corsi medi inferiori con l'istituzione del Liceo Scientifico. Nel 1955 l'obbedienza lo chiama come Direttore e Preside alla Casa Salesiana di Milano Sant'Ambrogio, il cui plesso comprendeva allora la Scuola Media, l'Avviamento Professionale al lavoro, il Ginnasio e il Liceo Classico. In quegli anni si è dedicato, in modo particolare, a potenziare le Scuole Professionali rinnovando le attrezzature per il settore grafico e meccanico, ed ha am-*

pliato l'offerta formativa ottenendo l'approvazione legale per l'Istituto Tecnico Commerciale per Ragionieri. Nel 1959 a Treviglio, come Preside e Direttore, ha continuato a rinnovare ed ampliare l'edificio scolastico.

Nel 1963 è chiamato dal Rettor Maggiore don Renato Ziggiotti, quinto successore di Don Bosco, ad assumere l'incarico di Ispettore dell'Ispettorìa Lombardo-Emiliana. Sei anni durante i quali, nella profonda trasformazione sociale ed ecclesiale che già si annuncia, è chiamato ad essere per i confratelli e per giovani mediazione visibile del cuore di Don Bosco. Prosegue il suo impegno particolare per la scuola non solo per una sempre maggior qualificazione professionale e didattica, ma anche per l'aspetto educativo. In questi anni ha accompagnato l'entrata in vigore della Scuola Media unificata negli Istituti scolastici, promuovendo numerosi convegni in collaborazione con il Pontificio Ateneo Salesiano di Roma e gli esperti del Ministero della Pubblica Istruzione. Ha ottenuto, grazie al lavoro dei confratelli, l'approvazione legale di molti Istituti Tecnici Industriali: Brescia, per la specializzazione elettronica industriale, Milano "Don Bosco", per l'arte grafica, Bologna "Beata Vergine di san Luca", per la meccanica, Sesto san Giovanni "Opere Sociali Don Bosco", per la specializzazione di elettronica industriale accanto a quelle già funzionanti di meccanica ed elettronica. Particolare la cura con cui seguì l'evoluzione della Scuola Professionale. Al suo intervento diretto si deve anche l'apertura di nuovi convitti e pensionati, fra tutti, la nuova costruzione del Collegio universitario di Pavia.

Dal 1969 al 1978 l'esperienza maturata nel campo della scuola e nella Formazione Professionale viene messa a frutto a livello nazionale, assumendo prima la responsabilità del Centro Nazionale Opere Salesiane, e poi, come direttore e delegato del Rettor Maggiore, il servizio dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

Nel 1978 è tornato nella sua amata Ispettorìa di Milano quale direttore, prima al Centro Salesiano "San Domenico Savio" di Arese e poi all'Istituto della "Beata Vergine di San Luca" a Bologna. Per un triennio (1983 - 1986) è stato direttore della Comunità "San Lorenzo" di Roma e Presidente nazionale del CNOS-FAP.

Nel 1986, dopo tanti anni vissuti nella responsabilità del governo, arriva la ricompensa più bella per ogni Salesiano: il poter ritornare nel cortile con i ragazzi, fra i banchi di scuola come insegnante all'Istituto Tecnico del "Don Bosco" di Milano, una seconda giovinezza salesiana alla bella età di 71 anni! Nel 1996 è andato a Como per un triennio, per ritornare a Milano nel 1999, prima di nuovo al "Don Bosco" e poi al "Sant'Ambrogio" quale confessore.

Si è spento, dopo una vita lunga e intensa, a Como il 5 luglio 2013.



*Tre sono le riflessioni e le proposte che con questo editoriale<sup>1</sup> vogliamo offrire a quanti hanno responsabilità nella definizione delle politiche scolastiche, formative e lavorative in questo particolare periodo.*

*Le prime propongono integrazioni a quanto il Governo sta adottando in materia di politica scolastica e formativa.*

*Le seconde, alla luce delle politiche governative per la promozione dell'occupazione, propongono una riflessione più articolata sul lavoro lavoro, necessaria, a nostro parere, per cogliere gli aspetti positivi ma anche i limiti delle attuali politiche volte a promuovere l'occupazione soprattutto giovanile.*

*Alcuni suggerimenti, una sorta di agenda, concludono questo editoriale; sono suggerimenti per stimolare quanti operano, a vari livelli, nel sistema di IeFP, a progredire nella costruzione di un sistema efficace di qualità.*

## **1. Considerazioni e proposte circa le misure adottate per il sistema educativo di istruzione e formazione**

*Il Governo italiano, pur segnato in modo ricorrente da forti tensioni e instabilità provocate dalle forze politiche che lo sostengono, ha varato, in questi mesi, provvedimenti importanti in materia di istruzione, formazione e lavoro.*

*Ci riferiamo, in particolare, a "L'istruzione riparte"<sup>2</sup>, la legge "Valore cultura", dei quali il Presidente del Consiglio afferma di andarne particolarmente fiero e le Misure straordinarie per la promozione dell'occupazione, in particolare giovanile, e della coesione sociale<sup>3</sup>, solo il primo di vari provvedimenti che il Governo intende adottare dopo che le istituzioni europee avranno approvato le regole per l'utilizzo dei fondi strutturali relativi al periodo 2014-2020 e di quelli per la "Garanzia Giovani" e alla luce del Piano pluriennale per la lotta alla disoccupazione giovanile che dovrà presentare entro ottobre 2013 alla Commissione europea.*

*Sono stati molti a sottolineare come i provvedimenti citati, giudicati positi-*

<sup>1</sup> L'editoriale è opera congiunta di Mario Tonini, Presidente CNOS-FAP e Dario Eugenio Nicoli, membro del Comitato Scientifico della Rivista e Docente Università Cattolica degli Studi di Brescia.

<sup>2</sup> D.L. 12 settembre 2013, n. 104: *Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca.*

<sup>3</sup> D.L. 76/2013 coordinato con la legge di conversione 9 agosto 2013, n. 99 recante «*Primi interventi urgenti per la promozione dell'occupazione, in particolare giovanile, della coesione sociale, nonché in materia di Imposta sul valore aggiunto (IVA) e altre misure finanziarie urgenti*».

vamente perché per la prima volta si prevedono investimenti e non tagli, come era consuetudine, invece, negli anni precedenti, si siano concentrati, tuttavia, soprattutto sulla sola istruzione (= scuola) e sul solo lavoro (= incentivi all'occupazione) tralasciando la formazione.

Già quando il Governo aveva adottato il D.L. 76/2013, molti degli Enti aderenti a Forma avevano rilevato con sorpresa che per contrastare la disoccupazione giovanile nel provvedimento c'erano misure per facilitare l'accesso all'apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere, ai tirocini formativi e di orientamento che consentono l'alternanza studio/lavoro degli universitari, ai tirocini formativi da utilizzare nei territori del Mezzogiorno, all'avvio delle attività per la messa in pratica della "Garanzia Giovani" (Youth Guarantee), al maggiore orientamento degli Istituti Professionali di Stato attraverso una flessibilità ampliata nell'erogazione sussidiaria dell'offerta di percorsi formativi triennali di Istruzione e Formazione (IeFP) e non prevedeva misure per stabilizzare e ampliare un sistema di IeFP che, anche sulla base dei Rapporti e Monitoraggi effettuati dal Ministero del Lavoro attraverso l'ISFOL, si era rivelato capace di promuovere l'occupazione giovanile e contrastare la dispersione scolastica.

Anche per queste ragioni, gli Enti aderenti a FORMA si sono attivati nuovamente quando il Governo ha adottato un nuovo Decreto Legge, "L'istruzione riparte", avanzando specifiche proposte perché il provvedimento, nel mettere a tema le azioni di contrasto alla dispersione scolastica, appariva carente sui medesimi aspetti richiamati sopra.

Oggi, infatti, è diffusa tra molti esperti di processi formativi la convinzione che la lotta alla dispersione scolastica non si combatte più solamente con la sola offerta scolastica o, come prevede l'art. 7, comma 1 del Decreto Legge 12 settembre 2013, n. 104, il prolungamento dell'orario scolastico, ma con l'ampliamento dell'offerta in risposta alla domanda formativa dei giovani sempre più diversificata (come previsto dalla Legge 53/03 e successiva decretazione).

Sono due, in particolare, le proposte suggerite sotto forma di emendamento che gli Enti aderenti a Forma vorrebbero accolte prima che il Decreto Legge 12 settembre 2013, n. 104 sia convertito in legge.

1. Al raggiungimento delle finalità di cui all'articolo 7 in materia di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica, concorrono le strutture formative accreditate dalle Regioni per la realizzazione di percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e per il conseguimento di qualifiche e diplomi professionali, anche in apprendistato, in attuazione del diritto/dovere all'istruzione e alla formazione di cui al decreto legislativo n. 76/2005 sino al conseguimento di almeno una qualifica entro il 18esimo anno di età.

A presidio dei relativi livelli essenziali delle prestazioni di cui al capo III del decreto legislativo n. 226/05, è ripristinata l'autorizzazione di spesa ivi prevista all'articolo 30, comma 1, per il medesimo importo ivi indicato, a decorrere dall'anno 2014.



2. I pagamenti relativi all'attuazione dei percorsi di cui al comma 2, sostenuti da contributi erogati a tal fine dallo Stato alle Regioni, sono esclusi, nei limiti dei relativi importi, dai limiti del patto di stabilità interno delle Regioni.

*Molteplici sono le motivazioni che spiegano la necessità di questa integrazione.*

*L'emendamento si rende necessario, in primo luogo, perché nel Decreto Legge non viene considerato il fatto che gli studenti, a normativa vigente, assolvono l'obbligo di istruzione ed esercitano il diritto/dovere all'istruzione e alla formazione sino al conseguimento di una qualifica professionale, di durata almeno triennale, sia nei percorsi scolastici sia in quelli realizzati dalle strutture formative accreditate dalle Regioni e che non si tiene in sufficiente considerazione che il numero degli studenti che frequentano questi percorsi sono – anno scolastico/formativo 2012/13 – 281.648, di cui 127.042 nelle strutture formative accreditate.*

*In secondo luogo, i risultati dell'indagine sugli esiti formativi e occupazionali dei percorsi propri del sistema di IeFP, condotta dall'ISFOL nel 2012, dimostrano che:*

- la domanda dei percorsi di IeFP, rispetto ad altre offerte, è molto cresciuta in questi anni;*
- il 50% degli iscritti è “recuperato” da altri percorsi (cioè dalla scuola);*
- l'80% degli allievi riesce a qualificarsi al termine del percorso formativo triennale, nonostante si tratti certamente della popolazione studentesca più difficile per livello di preparazione, capacità di concentrazione e studio, difficoltà sociali;*
- a un anno dal conseguimento della qualifica professionale lavora il 70% dei giovani (contro il 50% dei diplomati degli Istituti Professionali di Stato) e ben l'85%, dopo due anni (contro il 78% dei diplomati);*
- il tipo di occupazione risulta molto coerente con la qualifica professionale raggiunta (il 64% dei casi);*
- i qualificati in uscita dai percorsi triennali di IeFP esprimono performance migliori rispetto a quelli con altri titoli di studio.*

*L'emendamento si rende necessario anche perché gli indirizzi della UE in materia di Vocational Education and Training (V.E.T.) spingono a valorizzare quanto è efficace nella lotta alla dispersione scolastica e, sotto questo aspetto, sorprende che il Decreto Legge n. 104/2013 trascuri un sistema che è parte dell'ordinamento già dall'anno 2010/2011, anno dell'avvio del secondo ciclo del Sistema educativo di Istruzione e Formazione riformato.*

*E ancora a ciò si aggiunga il fatto che, a partire dall'esercizio finanziario 2009 non sono stati più iscritti sul bilancio del MIUR gli stanziamenti previsti, a regime, dall'autorizzazione di spesa (pari a € 43.021.470) secondo quanto di-*

sciplinato dall'articolo 30, comma 1 del D. Lgs. 226/05. Questa carenza unita ai vincoli posti dal patto di stabilità interno delle Regioni nell'uso delle risorse statali assegnate allo scopo rendono la situazione del sistema di IeFP davvero precaria.

La mancata considerazione del ruolo svolto dal sistema di IeFP, dimostrata dal Governo nell'adozione del D.L. n.104/2013, costituisce, infine, un aggravio per le finanze pubbliche, in quanto i percorsi di IeFP comportano un risparmio per le finanze statali, in relazione alla loro minore durata rispetto a quelli scolastici (3 anni per le qualifiche, anziché 5 per i diplomi di istruzione), con un costo studente/anno su base capitaria di almeno 2mila euro in meno.

In conclusione, la proposta avanzata mira a stabilizzare il sistema di IeFP, oggi parte integrante del secondo ciclo di Istruzione e Formazione.

Va richiamato, infine, il fatto che questo emendamento riassume quanto gli Enti aderenti a Forma avevano avanzato, con proposte anche a costo zero, anche in tempi precedenti, per stabilizzare ed estendere il sistema di IeFP nelle Regioni.

Solo per memoria si ricordano le principali:

- "flessibilizzare" le risorse nazionali destinate al sistema di IeFP e all'apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale per agevolare le Regioni nella risposta alla variegata domanda di formazione dei giovani;
- "razionalizzare" le risorse nazionali destinate al sistema di IeFP;
- "dare un tempo" alla sussidiarietà messa in campo dagli Istituti Professionali di Stato nel sistema di IeFP affinché non si trasformi in "sostituzione", introducendo, così, ulteriori squilibri nell'ordinamento vigente.

## **2. Considerazioni sulle misure del Governo a favore delle politiche occupazionali**

Una riflessione più articolata merita, invece, il provvedimento Misure straordinarie per la promozione dell'occupazione, in particolare giovanile, e della coesione sociale, un provvedimento che mette a fuoco il tema del "lavoro", tema molto dibattuto oggi non solo sotto il versante dell'occupazione ma anche nei suoi rapporti con il sistema educativo di Istruzione e formazione (scuola e lavoro; sistema di IeFP e lavoro) e nei suoi aspetti di senso (= il valore del lavoro).

Non appaia scontata la risposta alla domanda: chi insegna a lavorare?

La risposta che si vuole suggerire dovrebbe aiutare a formulare politiche formative per i giovani e per gli adulti più adeguate e rispondenti ai destinatari e alla situazione attuale.

## 2.1. Il lavoro come “valore educativo e culturale” e non solo una “necessità”

*È un bene che improvvisamente da ogni parte sorgano alte grida circa il “dramma dell’occupazione”; ciò in primo luogo perché è una vera emergenza, conseguenza soprattutto della crisi economica più distruttiva che sia comparsa dal 1929 ad oggi. Ma soprattutto perché questa nuova consapevolezza consente di riflettere sulle reali cause dell’offuscamento del valore del lavoro, un fenomeno culturale che ha investito la nostra società negli ultimi decenni ed al quale hanno concorso tutte le principali correnti culturali: da quella marxista che alla prospettiva originaria del “lavoro liberato” ha preferito quella del “salario minimo garantito” pur senza lavoro, a quella liberale che ha enfatizzato essenzialmente la componente economica del salario dimenticando l’etica del lavoro ed il gusto del “lavoro ben fatto”, fino anche a quella cattolica che ha rivolto l’attenzione quasi esclusivamente al settore del non profit, come se l’azione economica profit fosse di per sé segnata inesorabilmente dal disvalore.*

*Se il lavoro non è un valore per le persone e l’intera società ma solo una necessità, gli interventi che vengono immaginati saranno decisamente segnati da una debolezza antropologica, vale a dire da una concezione debole del suo significato umano. Ciò comporterà un errore di prospettiva delle stesse politiche che preferiranno centrarsi sui meccanismi di una ripresa dell’occupazione, privilegiando la distribuzione dei beni principali tra i cittadini (incentivi economici, opportunità occupazionali purchessia, sussidi compensativi), mantenendo quel latente disimpegno umano nel reale che rappresenta il più diffuso insegnamento oggi impartito specie ai giovani, ma non centeranno l’obiettivo del rilancio del senso profondo del lavoro.*

*Questo si può perseguire in special modo operando sulla leva formativa, così da suscitare le risorse morali e spirituali di ogni singola persona e che in maniera spesso inconsapevole sono le stesse che fondano la nostra civiltà. Come dire: non basta perseguire una mera ripresa economica, occorre un vero e proprio risveglio culturale della nostra civiltà che consenta un reale incremento delle libertà sostanziali, in forza delle quali gli individui ed i gruppi possano effettivamente realizzare se stessi nella vita sociale.*

*È la stessa crisi economica che ci spinge verso un risveglio, ed in ciò sta il suo carattere profetico, poiché ripropone la questione del lavoro come componente fondamentale di una società giusta. Non inteso solo come occupazione che consente al lavoratore di poter disporre di un reddito tramite il quale far fronte alle necessità personali e di quelle della famiglia, ed inoltre acquistare beni e servizi e frequentare luoghi ritenuti esteticamente conformi al modello cui egli attribuisce valore di successo pubblico, ma soprattutto come legame sociale rilevante per realizzare il proprio progetto di vita, mettendo a frutto talenti e competenze in modo da*

*fornire sia un contributo positivo alla società sia un perfezionamento della propria realtà personale. Come afferma Amartya Sen, il lavoro è una delle fondamentali capacità, in quanto rappresenta la possibilità per i singoli e le comunità di poter svolgere la vita cui, ragionevolmente, si attribuisce valore. Sen così si esprime: «Lo “spazio” appropriato non è né quello delle utilità (come sostengono i welfaristi) né quello dei beni principali (come pretende Rawls), ma quello delle libertà sostanziali, o capacità, di scegliersi una vita cui (a ragion veduta) si dia valore». Egli precisa ulteriormente questo concetto nel modo seguente: «Se il nostro scopo... è mettere a fuoco le possibilità reali che ha un individuo di perseguire e realizzare i propri obiettivi, allora si deve tener conto non solo dei beni principali in possesso di ogni singola persona ma anche delle caratteristiche personali pertinenti, quelle che governano la conversione dei beni principali in capacità di promuovere i propri scopi»<sup>4</sup>. Il lavoro è uno dei motori dello sviluppo, in quanto tramite esso gli individui mettono in moto una risorsa decisiva: l'orientamento delle proprie capacità e risorse verso uno scopo che possiede valore, così da convertire i beni posseduti in qualità reali. Il lavoro buono non è solo un'attività distinta purché vi sia un reddito, ma consiste nell'aver uno scopo ed un modo personale per raggiungerlo, ciò che trasforma i beni in valore, l'attività in azione volta al perfezionamento umano, all'umanizzazione della società ed alla custodia della natura, introducendo nella realtà la novità di cui ogni singolo è portatore.*

*Si può dire, con John Dewey, che il lavoro è una condizione indispensabile della democrazia reale, ciò che consente agli individui di essere parte di una collettività non solo in quanto partecipano alla vita politica, ma soprattutto in forza del servizio offerto al bene comune<sup>5</sup>.*

*Da questo punto di vista, quello che sta accadendo nella nostra società indica una caduta sostanziale della democrazia, poiché una parte consistente dell'attuale generazione giovanile ed una componente del mondo adulto è posta nella condizione di marginalità ed esclusione sociale, e ciò a causa di ragioni economiche, ma in ultimo riferibili ad una cultura e ad una malintesa idea educativa che ha sostituito l'etica del lavoro con l'estetica dei consumi.*

## 2.2. Salvare i giovani dallo stato di sospensione esistenziale e sociale

*In Italia, come in tutta Europa, sia pure secondo modalità differenti, si è creata una nuova forma di ingiustizia fra vecchie e nuove generazioni, consi-*

<sup>4</sup> SEN A., *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano 2000, pp. 78-79.

<sup>5</sup> «L'occupazione è il solo elemento che armonizzi le capacità specifiche di un individuo e la sua funzione sociale. Chiave della felicità è lo scoprire che cosa uno è adatto a fare e il dargli l'opportunità di farlo». DEWEY J., *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Milano 2004, p. 341.

stente nell'esclusione di una parte rilevante dei giovani dalla possibilità di svolgere ruoli sociali significativi e, quindi, di maturare e perfezionare se stessi; essi non raramente rimangono in contesti di studio inadatti per sé e per il futuro inserimento lavorativo, e permangono troppo a lungo nell'orbita economica della famiglia di origine.

Si è delineato oramai da tre-quattro decenni un prolungamento artificioso della fase dell'adolescenza, o post-adolescenza, intesa come età intermedia tra infanzia e condizione adulta; in tal modo società e famiglia hanno prodotto una proliferazione delle "istanze di sollecitudine" mediante le quali si è ritenuto di poter sollevare i giovani dall'esperienza del limite e della sofferenza, ma che in realtà ha creato soggetti fragili e incerti della propria stessa identità<sup>6</sup>. In tal modo prevale nel rapporto con i giovani la garanzia di soddisfazione dei bisogni primari e di riconoscimento sociale piuttosto che la capacità di spingerli verso l'assunzione di una progressiva responsabilità<sup>7</sup>.

Lo spostamento in avanti dell'ingresso nella vita attiva, quella in cui si manifesta la completa indipendenza economica della persona, avviene essenzialmente tramite l'allungamento del periodo degli studi. Al contrario di quanto previsto dalla teoria del capitale umano<sup>8</sup>, spesso il prolungamento degli studi si associa ad una maggiore difficoltà di ingresso nel mondo del lavoro, non solo perché in tal modo si posticipa tale passaggio e si prolunga e si intensifica la dipendenza economica dalla famiglia o dai servizi del welfare, ma anche perché il sistema di accesso alle professioni desiderate risulta problematico a causa di carenze di domanda rispetto all'offerta e quindi sottoposto all'alea della precarietà ed a pratiche di vero e proprio sfruttamento, come nel caso dei cosiddetti stage, tramite cui in buona parte si estorce ai giovani lavoro senza alcun contratto e retribuzione.

Ciò vale soprattutto per i titoli di studio meno appetibili in termini di occupazione, poiché i giovani con titoli collocati nell'ambito scientifico, tecnologico ed economico, ma soprattutto coloro che sono dotati di una qualifica professionale, presentano anche nel breve e medio periodo maggiori possibilità di lavoro.

Ma i fenomeni indicati come causa dell'esclusione giovanile sono a loro volta il riflesso di una cultura che si è fatta strada in corrispondenza con l'aumento dei ceti sociali benestanti – o comunque di coloro che aspirano ad essere tali; questa cultura pone l'accento sulla qualità della vita dei giovani, intendendo con ciò un misto di istruzione, tempo libero, soddisfazione di bisogni di riconoscimento sociale e protezione da compiti e responsabilità, inducendo giovani e famiglie a

<sup>6</sup> BAUDRILLARD J., *La società dei consumi*, Il Mulino, Bologna 1976, p. 215.

<sup>7</sup> SCABINI E. - IAFRATE R., *Psicologia dei legami familiari*, Il Mulino, Bologna 2003.

<sup>8</sup> BECKER G.S., *Human Capital*, Columbia University Press, 2nd ed., New York 1975.

*considerare il lavoro come un'incombenza da affrontare solo se vengono garantiti prestigio sociale e sicurezza. Ma, al di là di uno stereotipo ancora diffuso basato sul valore predittivo del titolo di studio, le imprese tendono sempre più a manifestare un atteggiamento scettico nei confronti di un'area di lauree con debole valore di occupabilità, preferendo la conferma del valore del giovane dimostrata tramite esperienze reali di cimento, secondo una progressione che inizia dalla cosiddetta "gavetta" e procede poi, se questa si rivela positiva, per passi progressivi verso il ruolo desiderato.*

*I giovani fanno difficoltà a distinguere tra opportunità di ingresso di questo genere, che possiamo definire qualificanti, e vere e proprie forme di sfruttamento o di precarietà che non raramente celano la trappola della cronicità poiché prevedono lavori "opachi", non aperti ad una vera qualificazione, l'unica possibilità per il giovane per poter far valere i propri talenti una volta superata la fase di ingresso. Le competenze relative all'intraprendenza ed allo spirito di iniziativa risultano in questo campo decisive per evitare le secche del precariato non qualificante ed inserirsi in canali di ingresso efficaci, anche se a prezzo di un periodo di transizione non breve.*

*Va ricordato che nell'opinione pubblica vige ancora lo stereotipo secondo cui il primo lavoro possiede un significato predittivo rispetto alle prospettive occupazionali future, e ciò crea una sorta di irrigidimento delle aspettative di una parte dei giovani istruiti, indotta dallo stesso titolo di studio, che li rende indisponibili verso scelte incongruenti con l'investimento fatto in capitale umano. Da qui l'area di scoraggiati, composta da giovani in attesa di una prospettiva lavorativa che diviene con il tempo sempre più aleatoria; la possibilità di rinviare la scelta di occasioni di lavoro generico, in attesa del "giusto" posto di lavoro, dipende dalle risorse economiche, sociali e culturali della famiglia, che in tal modo svolge un ruolo decisivo di indirizzo delle decisioni dei figli in materia di istruzione e lavoro<sup>9</sup>. Questo approccio protettivo si amplia tramite processi di ingresso nell'impresa familiare oppure giocando sul capitale sociale ovvero le conoscenze e le entrate; ma, più si fa competitivo il sistema economico, più cresce la considerazione dell'importanza del talento personale dimostrato fronteggiando compiti e problemi reali ben gestiti e portati a termine in modo giudicato positivo. È il tema delle competenze che – sia pure tra ambivalenze e difficoltà – si sta facendo avanti sia nel sistema educativo sia nel contesto di lavoro<sup>10</sup>.*

*Sullo sfondo rimane una struttura sociale piuttosto statica, dominata dalle fasce adulte, a presidio di ruoli sociali di responsabilità e prestigio difficilmente*

<sup>9</sup> SEMENZA R., *Le trasformazioni del lavoro. Flessibilità, disuguaglianze, responsabilità dell'impresa*, Carocci, Roma 2004.

<sup>10</sup> NICOLI D., *Il lavoratore coinvolto*, Vita e Pensiero, Milano 2009.

*accessibili da parte dei giovani: spesso, per fornire garanzia di maturazione, occorre... prendere tempo ed invecchiare. È estremamente raro in Italia trovare in questi ruoli, come accade non raramente negli USA, giovani non ancora trentenni.*

*Nel nostro contesto, una certa cultura protettiva ed assecondativa della famiglia finisce per sottrarre ai giovani visibilità sociale ed opportunità di cemento personale tramite il lavoro, impedendo loro di maturare in autonomia e responsabilità e quindi il gusto e l'orgoglio per l'opera compiuta con le proprie risorse personali.*

*In definitiva, il quadro che si presenta assume il profilo di una vera e propria emergenza educativa al cui centro emerge il tema del lavoro: occorre sottrarre una parte della gioventù da un modo di vita sospeso, eccessivamente proteso all'istruzione ed inesorabilmente segnato da uno stile di vita frivolo e distratto, per proporre ad essa la possibilità di una realizzazione personale attraverso il contributo al bene comune, svolto sotto forma lavorativa. Per questo è necessario aprire una stagione di impegno centrata sulla cultura e l'etica del lavoro come occasione di umanizzazione e di miglioramento della società. Senza l'esperienza del lavoro la persona risulta indebolita in se stessa, dedita prevalentemente a sentire e cercare di soddisfare i propri bisogni, perennemente incerta sulla propria identità, incapace di assumere decisioni forti in rapporto al futuro, scarsamente propensa ad un atteggiamento donativo e coraggioso circa il proprio contributo a favore della comunità.*

*Si apre una linea di tensione tra tutela e libertà su cui si verificherà la fibra morale delle giovani generazioni e la capacità di svolgere un ruolo educativo correttamente inteso da parte del mondo adulto. I figli di questa cultura dovranno riscattarsi da tale stretta e cercare la propria strada scuotendosi dall'ambiguo eccesso di protezione del mondo adulto. Questi ultimi dovranno a loro volta imparare l'etica della responsabilità e la necessità di sollecitare nei figli il desiderio dell'azione libera e innovativa: «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»<sup>11</sup>.*

### **3. Nuove politiche formative**

*Il modo appropriato in cui si svolge il compito della promozione delle potenzialità delle persone – talenti, capacità, desideri – così che possano convertire i*

<sup>11</sup> ARENDT H., *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 1999, p. 129.

*beni in una direzione della propria esistenza in modo da fornire un aiuto alle esigenze delle altre persone, si chiama formazione. Fare formazione oggi, in una società complessa, caotica e soggetta al cambiamento continuo, non significa adattare le persone alle dimensioni delle cellette tutte uguali di cui si compone l'alveare sociale, ma esige un profilo culturale ed educativo teso a promuovere la libertà delle persone in modo da renderle capaci di gestire un ruolo. La buona formazione rappresenta la modalità privilegiata tramite la quale la persona riconosce i propri talenti e le proprie capacità, acquisisce le tecniche e la cultura del lavoro, elabora uno scopo adeguato per la propria esistenza e viene sollecitata (spinta) a definire il proprio progetto di vita tenendo conto del contesto ed in maniera da dare espressione al proprio mondo personale, vale a dire immettendo nelle azioni qualcosa della sua anima.*

*È quel che afferma Charles Péguy richiamando la cultura del "lavoro ben fatto": «Un tempo gli operai non erano servi. Lavoravano. Coltivavano un onore, assoluto, come si addice a un onore. La gamba di una sedia doveva essere ben fatta. Era naturale, era inteso. Era un primato. Non occorre che fosse ben fatta per il salario, o in modo proporzionale al salario. Non doveva essere ben fatta per il padrone, né per gli intenditori, né per i clienti del padrone. Doveva essere ben fatta di per sé, in sé, nella sua stessa natura. Una tradizione venuta, risalita dal profondo della razza, una storia, un assoluto, un onore esigevano che quella gamba di sedia fosse ben fatta. E ogni parte della sedia fosse ben fatta. E ogni parte della sedia che non si vedeva era lavorata con la medesima perfezione delle parti che si vedevano. Secondo lo stesso principio delle cattedrali. E sono solo io – io ormai così imbastardito – a farla adesso tanto lunga. Per loro, in loro non c'era neppure l'ombra di una riflessione. Il lavoro stava là. Si lavorava bene. Non si trattava di essere visti o di non essere visti. Era il lavoro in sé che doveva essere ben fatto»<sup>12</sup>.*

*Fare formazione significa oggi scuotere i giovani, ma anche gli adulti, da una cultura disimpegnata e deresponsabilizzata, divenendo autonomi e responsabili. È un modo per aiutare le persone ad essere libere in senso autentico. Spesso in Europa, dove esiste un sistema di sicurezza sociale (indennità di disoccupazione), vengono sottovalutate le privazioni non strettamente economiche che comporta la disoccupazione. Questa non consiste solo in una mancanza di reddito che dei trasferimenti ad opera dello Stato possono compensare (con un grosso costo fiscale, che può essere già di per sé molto gravoso); è anche la causa di effetti debilitanti di vasta portata sulla libertà, l'iniziativa e le capacità di una persona poiché contribuisce all'esclusione sociale di alcuni gruppi e indebolisce la capacità di cavarsela da soli, la fiducia in sé e la salute psicologica e fisica. Un'atti-*

<sup>12</sup> PÉGUY C., *Lui è qui*, Rizzoli, Milano 1998, p. 410.



vità formativa, centrata sulla valorizzazione delle attitudini e delle vocazioni personali, stimola questa capacità nonché quella di influire sul mondo, tutte risorse che stanno al centro dell'autentico sviluppo, dove l'individuo è inteso come "centro d'azione", soggetto che agisce realizzando dei cambiamenti i cui risultati possono essere giudicati in base ai suoi obiettivi e valori. Come afferma ancora Sen, gli esseri umani – avendone l'occasione – si impegnano attivamente a forgiare il proprio destino e non si limitano a ricevere passivamente i frutti di un qualsiasi programma di sviluppo, anche ben congegnato<sup>13</sup>.

*In una fase in cui ogni sforzo utile deve essere dedicato all'uscita dalla crisi, sia per mezzo di una lotta contro l'emergenza della disoccupazione sia tramite la professionalizzazione ordinaria dei giovani e degli adulti, la Formazione Professionale torna al centro dell'attenzione, entro linee d'azione fortemente ancorate in una generale strategia anticrisi.*

*Quattro sembrano gli ambiti su cui tale iniziativa può indirizzarsi.*

### 3.1. Il consolidamento e la stabilizzazione del sistema di IeFP

*Il sistema di IeFP, non essendo dotato di un dispositivo finanziario stabile e proporzionato al numero degli iscritti, come peraltro prescritto dalle norme, ha finito per essere esposto alla mutevolezza delle visioni politiche ed ideologiche dei governi nazionali e regionali. Inoltre rappresenta il facile bersaglio dei tagli ai fondi pubblici che vengono praticati nel tempo della crisi. Infine spesso i fondi per la formazione sono sottratti ai corsi ordinari per dirigerli verso gli ammortizzatori sociali "passivi" ovvero le casse integrazioni in deroga ed i sussidi di disoccupazione. Facendo ciò la Repubblica italiana, ai suoi vari livelli, riduce grandemente la possibilità di trovare opportunità formative coerenti da parte di giovani ed adulti che ne avvertano il bisogno, finendo in tal modo per incrementare l'area della inoccupazione e nel contempo ampliando ancora di più la fascia dei soggetti assistiti, entro un circolo vizioso che la letteratura ha messo più volte in evidenza<sup>14</sup>. È questo un punto di grande rilevanza per ciò che concerne la realtà italiana confrontata con il resto d'Europa: da noi non solo emerge una decisiva propensione per le politiche passive basate su interventi sostitutivi del reddito, buona parte dei quali, sotto forma di Cassa integrazione, finiscono per allentare la propensione all'innovazione da parte delle imprese, ma tale caratteristica è ancora più accentuata nel periodo della crisi, a causa dell'atteggiamento conservativo e conformista delle forze politiche e sociali. Tutto ciò va a discapito della componente giovanile e di tutti coloro che sono esclusi dall'area della protezione*

<sup>13</sup> SEN A., op. cit., p. 58.

<sup>14</sup> Cfr. ASCOLI U., *Il welfare In Italia*, Il Mulino, Bologna 2011.

sociale<sup>15</sup>. Occorre pertanto completare il disegno previsto dalla legge 53/03, intervenendo almeno su sei punti decisivi:

- *La resa effettiva dell'offerta formativa degli Enti accreditati sull'intero territorio nazionale, che può essere perseguita sia facendo pressione sul Governo nazionale affinché i fondi erogati alle Regioni e Province Autonome siano realmente concessi a condizione che queste ultime garantiscano ciò che è previsto dalla normativa, evitando in tal modo le discriminazioni che tuttora sussistono tra cittadini dei diversi territori italiani, sia proponendo un "Progetto Sud Formazione" che si ponga l'obiettivo di progettare e realizzare una nuova struttura di Formazione Professionale adatta a questi territori, ed operante nei settori trainanti la nuova stagione di sviluppo (energia, automazione, manutenzione, riciclo, logistica, green economy, servizi innovativi per le imprese, servizi del welfare comunitario...).*
- *La stabilizzazione entro un quadro organico della attuale configurazione duale del sistema, che vede la presenza sia dei Centri di Formazione Professionale accreditati sia degli Istituti Professionali di Stato. Ciò può avvenire tramite una norma quadro che garantisca, innanzitutto, l'offerta prioritaria dei primi su tutto il territorio nazionale, collocandone i finanziamenti entro un capitolo di bilancio non soggetto a variabilità politica, ma discendente dalle effettive iscrizioni espresse dagli utenti, definisca, poi, i vincoli e le condizioni per l'attività degli Istituti Professionali di Stato (standard minimi, quadro orario, laboratori, alternanza, metodologie, certificazioni), preveda, infine, la sistematica quadriennalizzazione dei percorsi riconoscendo il diploma professionale di IeFP come titolo di studio di livello IV EQF<sup>16</sup>.*
- *L'ampliamento dell'offerta formativa relativa alle qualifiche ed ai diplomi di IeFP anche agli adulti che nell'attuale quadro ne sono quasi totalmente esclusi a causa della interpretazione riduttiva della funzione della Formazione Professionale.*
- *L'attivazione di un servizio di orientamento nazionale e regionale e di una procedura di iscrizione che garantiscano gli effettivi diritti di scelta che la normativa riconosce a tutti i cittadini, così da frenare la progressiva caduta di iscrizioni complessiva del sistema, correggendo nel contempo l'eccesso di liceizzazione prodotto dall'epoca del benessere.*
- *La realizzazione di percorsi di apprendistato per la qualifica ed il diploma professionali nell'ambito di un accordo tra organismi formativi ed associazioni di*

<sup>15</sup> Vedi MADAMA I., *Le politiche di assistenza sociale*, Il Mulino, Bologna 2010.

<sup>16</sup> La riduzione di un anno dei percorsi degli Istituti Professionali potrà rendere finalmente compatibile l'ambito del VET italiano con il contesto europeo, permetterà di delineare gli accessi alle facoltà universitarie corrispondenti all'offerta di diploma IeFP e di predisporre un'offerta stabile di specializzazioni post-diploma (IFTS) sulla base delle esigenze delle imprese.

settore, nel quadro di una metodologia formativa propria dell'impresa pedagogica.

- La realizzazione di soluzioni formative aperte per adolescenti e giovani in difficoltà sociali e di apprendimento, che facciano leva su laboratori di attivazione personale e professionale, stage e tirocini orientativi, formativi e di inserimento lavorativo.

Si tratta, in buona sostanza, di realizzare quel principio del "costo standard" che significa orientare il servizio verso il progetto degli utenti e non viceversa, principio che porterebbe ad una reale riforma della Pubblica amministrazione nel nostro Paese<sup>17</sup>.

### 3.2. L'offerta di servizi orientativi, formativi e di placement al fine di ridurre la disoccupazione

Un numero di oltre tre milioni di disoccupati, con una rilevante componente di giovani, costituisce un grave problema sociale cui far fronte nei prossimi anni. Indubbiamente le occasioni di lavoro provengono dall'impresa, ma l'incontro tra domanda ed offerta non accade automaticamente. La Commissione Europea ha lanciato la campagna "Il tuo futuro è il mio futuro - una Garanzia Europea per i Giovani subito". La European Youth Guarantee<sup>18</sup> dovrebbe assicurare ad ogni giovane in Europa un lavoro, una formazione superiore o un periodo di 4 mesi di training dopo aver terminato il percorso scolastico o dalla perdita del lavoro. La Youth Employment Initiative (YEI) potrà essere pienamente operativa da gennaio 2014, permettendo l'erogazione dei primi fondi ai beneficiari nelle regioni europee che hanno un tasso di disoccupazione giovanile superiore al 25%, una soglia che l'Italia supera decisamente. Gli Stati membri che beneficeranno della YEI dovranno però adottare un piano per combattere la disoccupazione giovanile includendo l'implementazione della "Youth Guarantee". Si possono distinguere tre tipi di beneficiari, con interventi differenti:

- attività di bilancio, orientamento, formazione integrativa e tirocini in azienda, anche all'estero, e iniziative di placement per giovani in stato di disoccupazione e non in possesso di titoli di studio;
- moduli formativi in azienda per giovani disoccupati in possesso di titoli di studio secondari ed universitari, al fine di qualificarli e renderli in tal modo apprezzabili nel mercato del lavoro con azioni di placement;
- attività formative di natura promozionale del tipo "seconda chance", con

<sup>17</sup> In assenza di uno studio soddisfacente di economia dell'istruzione, si indica un testo riferito al sistema sanitario: NUTI S. - VAINIERI M., *Federalismo fiscale e riqualificazione del Servizio sanitario nazionale. Un binomio possibile*, Il Mulino, Bologna 2011.

<sup>18</sup> Vedi il sito [www.youth-guarantee.eu/](http://www.youth-guarantee.eu/).

*forte rilevanza per i tirocini formativi, rivolte a giovani in stato di difficoltà ed in pericolo di emarginazione sociale, con percorsi di inserimento lavorativo mirato ed accompagnato.*

*La disoccupazione endemica riguarda non solo il mondo giovanile, che rischia di diventare una reale “generazione perduta”, ma anche quello adulto dove l’assenza di un’adeguata formazione professionale e l’effetto passivizzante delle politiche del lavoro rischia di ampliare l’area dei soggetti impiegabili. Oltre ad un sistema di offerta formativa stabile e flessibile, come indicato nei punti precedenti, occorre un set di servizi di recupero ad un ruolo attivo di tali fasce di popolazione, dove si integrino cultura formativa, conoscenza del mondo del lavoro e personalizzazione delle azioni. I Servizi per l’impiego presentano un profilo burocratico istituzionale che ne limita decisamente l’efficacia; d’altra parte, i nuovi fondi che verranno resi disponibili soprattutto dall’Unione europea rischiano – come negli anni ’90 e 2000 – di stimolare la nascita di agenzie senza i necessari requisiti di esperienza e professionalità, alimentando l’offerta piuttosto che l’efficacia degli interventi. Gli Enti di Formazione Professionale possiedono tali caratteristiche; essi hanno pertanto l’occasione di presentarsi con una proposta unitaria ed organica, purché sappiano elaborare un piano nazionale in cui i servizi attivi per il lavoro siano connessi all’attività formativa ordinaria, così da creare quel circolo virtuoso che consente di far sì che i beni (sussidio, posto di lavoro...) siano convertiti dalle persone in vere e proprie capacità di forgiare il proprio destino e concorrere al bene comune.*

### 3.3. Il sistema nazionale della qualità della formazione

*Diffusi (ed interessati) pregiudizi, ed esperienze negative impongono di istituire una cerchia di enti di formazione dotati dei migliori requisiti di qualità. L’approvazione del Decreto sul Sistema nazionale di valutazione<sup>19</sup> rappresenta per la Formazione Professionale un’occasione preziosa per riaffermare la sua identità peculiare e soprattutto per mettere in luce gli elementi di qualità propri di questo comparto riguardanti l’approccio per competenze, la cittadinanza attiva e lo sviluppo professionale. Il mondo della Formazione Professionale evidenzia già un impegno rilevante in direzione della qualità e del miglioramento continuativo; si tratta ora di “metterlo a sistema” nella prospettiva indicata. In tale prospettiva, si evidenzia la necessità di realizzare le seguenti azioni:*

- *sollecitare la costituzione del Tavolo di lavoro sulla Formazione Professionale, coordinato dall’Invalsi, al fine della elaborazione delle Linee guida che definiscano le priorità strategiche e le modalità di valutazione;*

<sup>19</sup> DPR. 28 marzo 2013, n. 80, *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione* (G. U. n. 155, del 4 luglio 2013).

- *definire un disegno organico circa il Sistema informativo della Formazione Professionale, coinvolgendo il Ministero del lavoro e l'Isfol, il Ministero della Pubblica Istruzione e FORMA che sta sperimentando il progetto "IFPQ"<sup>20</sup>, che consenta di elaborare un dispositivo di "CFP in chiaro", una carta di identità di ogni istituzione formativa;*
- *delineare un set comune di indicatori della qualità dell'organismo formativo, avendo attenzione particolare, oltre che agli esiti didattici, anche agli esiti educativi, alla capacità di attrazione e tenuta degli allievi, al successo lavorativo e di continuità formativa nei quarti anni di diploma professionale, al legame con il contesto economico e sociale;*
- *dare vita, in coordinamento con il CSSC, ad una sperimentazione che coinvolga gli Enti disponibili con preferenza per coloro che fanno parte della compagine interessata alla Legge 40/87, d'intesa con le rispettive Regioni, in un progetto VALeFP (Valutazione e Sviluppo Formazione Professionale) specifico per la Formazione Professionale, così da poter elaborare una metodologia di autovalutazione, miglioramento e rendicontazione coerenti con il modello VALeS, e nel contempo rispettosa della peculiarità della Formazione Professionale, avendo speciale attenzione ai fattori di eccellenza di quest'ultima quali il capolavoro professionale ed i concorsi;*
- *porre mano all'elaborazione di prove Invalsi di tipo collaborativo, in grado di rilevare effettivamente le competenze possedute dagli allievi intese come capacità di fronteggiare compiti e problemi reali sapendo mobilitare i saperi posseduti ed acquisirne di nuovi, evitando soluzioni uniche ed unificate di derivazione liceale come quelle attuali applicate al biennio.*

### 3.4. Un efficace sistema di certificazione delle competenze

*Accanto a questo, serve un disegno di certificazione delle competenze effettivo, trasparente, partecipato e ragionevole.*

*Va elaborato un formato di certificazione che risponda ai requisiti della chiarezza e della essenzialità, sulla falsariga del documento Europass. I punti qualificanti di tale certificato sono: l'istituzione certificante e la sua legittimazione, il profilo cui si fa di riferimento, le evidenze di padronanza fornite dal titolare ed il loro valore in riferimento al profilo, il livello EQF ed l'eventuale grado di padronanza, le modalità di acquisizione delle competenze. Per poter far sì che tale certificato diventi effettivamente "moneta corrente" delle qualità delle persone nell'intero sistema, occorre condividere un linguaggio ed una metodologia tra i vari attori coinvolti. A tale scopo è utile lo strumento della rubrica delle competenze*

<sup>20</sup> IFPQ: Istruzione Formazione Professionale Qualità, lo strumento informativo degli Enti aderenti all'Associazione FORMA.

*che consente di definire i legami che intercorrono tra queste, le evidenze, i livelli di padronanza ed i saperi essenziali coinvolti. L'elaborazione di un formato sifatto deve andare di pari passo con la sua applicazione in contesti reali che vedano impegnati tutti gli attori in gioco, così da ottenere un esito non solo formalmente corretto e condiviso, ma validato nella realtà.*

*Un sistema delle competenze così configurato richiede un incremento di responsabilità da parte delle istituzioni:*

- *Scuole, Centri di Formazione Professionale, Agenzie formative ed Università sono chiamate a formare i propri operatori ad una giusta visione del sistema, concordare i descrittori delle competenze, condividere unità di apprendimento e sussidi, elaborare prove esperte e favorire la personalizzazione dei percorsi formativi;*
- *è utile, almeno nella fase iniziale, individuare un'istituzione certificatrice che svolga le funzioni di avvio del processo garantendo la coerenza del modello e la sua diffusione e acquisizione da parte delle istituzioni accreditate, favorendone quindi il massimo coinvolgimento ;*
- *gli attori del sistema economico – imprese e loro associazioni, sindacati, associazioni professionali, enti pubblici di settore – sono chiamati a condividere un metodo comune ed avvalorarlo in riferimento ai compiti-problemi ed ai livelli di padronanza effettivamente richiesti nei contesti reali;*
- *un ruolo decisivo è richiesto alle Regioni e Province Autonome che sono chiamate ad una effettiva governance del sistema, in una logica di animazione e promozione e non di ingabbiamento e di controllo.*

*Un'azione decisiva deve essere svolta presso i soggetti della pubblica opinione ed i cittadini affinché si diffonda la cultura della competenza, ovvero del primato delle capacità e dei talenti delle persone, insegnando loro ad assumere l'iniziativa ed individuare le istituzioni che debbono assisterli ed accompagnarli in questo impegno.*

*Accanto a ciò, occorre replicare alla convinzione dominante piuttosto sfiduciata sui sistemi di selezione, valutazione ed accesso ai vari ruoli sociali proponendo all'opinione pubblica esperienze positive e sollecitando la responsabilità del mondo associativo in tale direzione.*

*In particolare, occorre sostenere l'importanza dell'"imparare ad imparare" e dell'"imparare ad agire" da persone competenti lungo tutto il corso della vita, sulla base di un progetto personale realistico, impegnato e per certi versi coraggioso.*

*Per essere competenti occorre integrare sempre lavoro, studio, interessi personali e responsabilità sociale: il lavoro, infatti, non rappresenta solo un'attività o una necessità per vivere, ma traduce in forma attiva i valori costitutivi della condizione umana.*

*Il pericolo – sempre presente, ma soprattutto in questa fase iniziale – che tutto il processo delle competenze si traduca in un mero “giro di carta” si batte puntando decisamente su:*

- *la sussidiarietà, che consiste nel riconoscere ed assistere i vari attori circa la loro autonoma responsabilità nel dare risposte adeguate alle esigenze delle persone, piuttosto che creare una sovrastruttura burocratica imposta dall’alto e pertanto vissuta come un’ulteriore imposizione;*
- *la concretezza, che impone la verifica della “buona convenienza” del sistema delle competenze dentro i processi della realtà, unica via capace di convinzione effettiva e duratura;*
- *la dinamicità, che suggerisce di favorire il flusso dei processi in atto piuttosto che frenarli, proponendo un approccio rigoroso e nel contempo fluido, continuamente migliorabile;*
- *la premialità, un criterio decisivo per il successo del sistema: il bene della nostra società è rappresentato da tanti insegnanti, studenti, imprenditori, operatori pubblici e privati che svolgono la propria attività con passione e senso del lavoro ben fatto per il bene di tutti. Il premio è il riconoscimento pubblico del valore di questo contributo ed indica un esempio per la collettività.*

#### **4. Conclusione**

Chi insegna a lavorare?

*È la domanda che ci siamo posti all’inizio di questo editoriale.*

*Riflettendo sul valore del lavoro, ci siamo sforzati di indicare una strada perché, nei provvedimenti governativi, il lavoro non sia solo una necessità ma un valore per le persone e l’intera società e suggerirne proposte concrete.*





# Metodo preventivo? Sì. “Tenere a bada” i giovani con qualche lavoro? No.

L'originalità del contributo di don Bosco  
(1815-1888)

PIER LUIGI GUIDUCCI<sup>1</sup>

*In occasione del II centenario della nascita di don Bosco, il contributo percorre, accanto alle strade dell'impegno sacerdotale di don Bosco, della sua vita spirituale, dell'attività pedagogica, dell'azione pastorale, delle opere fondative e delle relazioni sociali promosse, anche quei percorsi storici che, a distanza di due secoli, continuano a offrire novità.*

## II° centenario della nascita di don Bosco<sup>2</sup>

Questo evento (2015) è un appuntamento da affrontare in termini di **memoria** e di **attualità**. Non basta, infatti, “ricordare” la figura del ‘santo dei giovani’ rivedendo solo le foto di un tempo, o leggendo le testimonianze di un periodo lontano ove i mutamenti sociali e le rivoluzioni politiche modificarono radicalmente uno status-quo. Questo tenace piemontese<sup>3</sup> ha lasciato un patrimonio così esteso che ancor oggi rimane fonte di orientamenti, proposte, indicazioni educative. Per tale motivo è necessario percorrere, accanto alle strade dell’impegno sacerdotale di don Bosco, della sua vita spirituale, dell’attività pedagogica, dell’azione pastorale, delle opere fondative e delle relazioni sociali promosse, *anche quei percorsi storici che, a distanza di due secoli, continuano a offrire novità.*

<sup>1</sup> Prof. Dott. Pier Luigi Guiducci, docente di storia della Chiesa presso l’Università Pontificia Salesiana, e presso il Centro Diocesano di Teologia per Laici (Istituto “Ecclesia Mater”, Pontificia Università Lateranense).

<sup>2</sup> San Giovanni Bosco nacque a Castelnuovo d’Asti il 16 agosto del 1815.

<sup>3</sup> STELLA P., *Don Bosco*, Il Mulino, Bologna 2001.

Grazie al contributo offerto dall'Istituto Storico Salesiano e a quello di Ricercatori a questo vicini, vengono presentati sempre **nuovi documenti** che attestano un'attività di don Bosco senza sosta: "educatore degli adulti", "prete in stato di missione", "paziente tessitore" di contatti tra potere politico e autorità religiosa...

Don Bosco, però, è da "scoprire" anche sul versante della **difesa** degli **apprendisti** e dei **giovani lavoratori**. Davanti a situazioni che violavano la loro dignità e libertà il santo volle reagire in prima persona. Lo fece con decisione, equilibrio e chiarezza, arrivando anche a firmare dei contratti di tutela a favore di chi era inserito nei laboratori e nelle officine.

Per questo motivo è utile percorrere anche questa strada "sociale" studiando le fonti ma pure il contesto storico, la dinamica relazionale, gli aspetti nodali, le prospettive per l'oggi.

In un periodo storico, infatti, nel quale decisioni economiche tendono a ridurre lo spazio partecipativo dei giovani nel mondo del lavoro, l'azione di don Bosco ripete un insegnamento che incoraggia: quello dell'iniziativa, della proposta, dell'ideazione di specifici progetti fattibili, della tutela di chi è meno protetto<sup>4</sup>.

## La rivoluzione industriale

Con riferimento, in particolare, al **contesto storico** è utile ricordare che gli anni tra il 1780 e il 1830 furono caratterizzati da uno sviluppo economico accentuato. Si realizzò in particolare quella che è stata definita una "rivoluzione industriale"<sup>5</sup>. Da un sistema basato sull'agricoltura, sull'artigianato e sul commercio, si passò a una programmazione di tipo industriale caratterizzata dall'uso generalizzato di macchine azionate da energia meccanica e dall'utilizzo di nuove fonti energetiche inanimate. Una conseguenza del ribaltamento avvenuto nei programmi, nei metodi e nei processi produttivi fu l'indurimento dei rapporti tra gli attori produttivi. I salariati furono sempre più spinti in una posizione subalterna, debole, costantemente precaria. Per il lavoro e il tempo impiegato ottenevano un modesto corrispettivo economico. Gli imprenditori, proprietari delle fabbriche e dei mezzi di produzione, accentuarono un potere assoluto di direzione e di controllo guardando soprattutto all'incremento del profitto.

La rivoluzione industriale mosse i primi passi nel Regno Unito<sup>6</sup>. Questa nazione fu la prima ad avere un'agricoltura di mercato (quindi non per auto-con-

<sup>4</sup> WIRTH M., *Da don Bosco ai nostri giorni. Tra storia e nuove sfide*, LAS, Roma 2000.

<sup>5</sup> HUDSON P., *La rivoluzione industriale*, Il Mulino, Bologna 1995.

<sup>6</sup> HARTWELL R.M., *La rivoluzione industriale inglese*, Laterza, Roma-Bari 1973.

sumo ma per profitto) che, unita all'innovazione tecnologica, eliminò molta manodopera dalle campagne, facendola confluire verso gli agglomerati urbani, dove troverà occupazione nella nascente industria. Attualmente è possibile consultare molteplici documenti che attestano un palese sfruttamento della forza-lavoro in Inghilterra (e altrove). I salariati, pur di essere inseriti nei cicli produttivi, non esitavano ad accettare condizioni lavorative disumane (orari estenuanti, vitto scadente, prossimità a sostanze nocive per la salute, punizioni, umiliazioni, violenze...). Chiunque poteva perdere immediatamente il lavoro in caso di malattia (legata in genere ad ambienti insalubri e alle condizioni lavorative), di gravidanza, di infortuni (frequenti, per l'assenza di misure protettive). Non esistevano forme di assistenza per chi diventava invalido (la colpa, all'origine dell'evento, era sempre attribuita al salariato) e per chi era stato allontanato dal luogo di lavoro.

## La situazione dei bambini e degli adolescenti

Le povertà generate dalla rivoluzione industriale incisero duramente sui vissuti dei bambini e su quelli degli adolescenti. È una situazione che divenne eclatante nella Torino di don Bosco<sup>7</sup>. Davanti ai tanti messaggi di aiuto, ai decessi e alle violenze registrate, la pubblica amministrazione ritenne che nella capitale del Regno di Sardegna (poi Regno d'Italia, 1861) non era possibile tollerare ulteriormente forme di vagabondaggio che confluivano poi nei circuiti del malaffare. O soli, o con soggetti adulti, i minori "a rischio" si trovarono ben presto individuati dalla polizia del tempo, arrestati, schedati, e puniti. Verso di loro si ritenne decisivo l'uso delle maniere forti.

La situazione che si creava, in tal modo, era di sostanziale **isolamento** dell'adolescente. Non esistevano forme di comprensione, ma si preferiva mantenere una linea di generale riprovazione, sdegno, e per questo motivo erano ben viste delle **lezioni salutari** che, traumatizzando il soggetto, potevano prevenire ulteriori tendenze delinquenziali<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Il 29 marzo del 1841 don Bosco ricevette l'ordine del diaconato, il 26 maggio iniziò gli esercizi spirituali di preparazione al sacerdozio che ricevette il 5 giugno 1841 nella cappella dell'arcivescovado di Torino. Divenuto prete, ricevette alcune proposte lavorative (che non accettò) da parte di amici e conoscenti che, per ricompensare lui e la sua famiglia dei sacrifici fatti, lo volevano come istitutore a Genova o come cappellano. Alla fine, su invito di don Cafasso, decise di entrare (primi di novembre del 1841) nel convitto ecclesiastico di Torino, un ex-convento posto accanto alla chiesa di San Francesco di Assisi. In questo edificio il teologo don Luigi Guala, aiutato dal Cafasso, preparava (nell'arco di un triennio) giovani sacerdoti a meglio affrontare i problemi pastorali del tempo.

<sup>8</sup> Interessanti informazioni sono contenute nella monografia di GIRAUDO A., *I giovani pericolanti di Torino e il successo dell'opera educativa di don Bosco nel decennio preunitario*, in "Il Tempio" Centro Culturale, Salesiani, n. 11, Genova-Sampierdarena 2010, pp. 197-222.

## La prima prevenzione: le lezioni salutari

Siccome tali lezioni erano affidate a poliziotti, la soluzione a cui si ricorse con favore fu il relegamento in ambienti chiusi e malsani: le **case di correzione**. All'interno di questi istituti i bambini avevano per assistenti altri militari. Ogni forma di indisciplina era punita con la cella di isolamento (priva di luce), con messaggi di convincimento affidati alle pesanti mani dei sorveglianti, ai calci, ai bastoni<sup>9</sup>. Anche la rasatura a zero dei capelli era vista con il fine di incidere sulla struttura della personalità, per frantumare ogni resistenza, ogni ribellione. In definitiva il bambino doveva convincersi di essere il rifiuto, il peso della società, di non avere speranze per l'avvenire e di essere abbandonato da tutti. Si spiega da qui la tendenza degli adolescenti a tornare in quei circuiti "a rischio" della Torino pre e post-unitaria ove era "consentito" loro uno spazio di inter-relazione. Comunque, la situazione interna delle case di correzione non doveva essere sempre tranquilla. Si legga, ad esempio, il manifesto del 24 marzo 1821 (Direzione Generale di Polizia):

### LA DIREZIONE GENERALE DI POLIZIA.

Nella scorsa notte un grave disordine è accaduto, di cui non deve incolparsi, che la maleducazione. Sonosi aperte da gente abbietta, e forse prezzolata le porte della Casa di Correzione denominata la Generala. A reprimere un tanto disordine, e a porvi quel riparo, che è possibile, si dirigono tutte le cure della Polizia di sorta, che si spera di farne sparire tutti gl'inconvenienti. Si veglia pure straordinariamente sulla sicurezza di tutte le prigioni. In somma, a tranquillità della popolazione, si annunzia, che si prendono a tal fine le più efficaci misure.

Dato in Torino li ventiquattro marzo, l'anno del Signore mille ottocento ventuno.

FERRERO

## La seconda prevenzione: il lavoro coatto

Esistevano, poi, dei circoli "illuminati" che ritenevano utile per la collettività una collocazione lavorativa del minore in età precoce. Tali idee, diffuse anche in Inghilterra<sup>10</sup>, partivano da una convinzione: se il bambino rimane in uno

<sup>9</sup> Nel Regno Unito la pena corporale è uscita definitivamente dagli ordinamenti giudiziari nel 1948 (*Power to order flogging: Abolition approved in Committee*, London, 12 dicembre 1947).

<sup>10</sup> In Inghilterra, al tempo della rivoluzione industriale, i fanciulli venivano assunti soprattutto per lavorare come apprendisti nelle filande: la filatura è infatti facile da imparare, non richiede forza muscolare potente, ma buona agilità delle dita. Oltre a ciò i bambini potevano essere pagati con circa un terzo del salario di un adulto e per la loro tenera età erano più docili e ubbidienti. D'altra parte già prima della rivoluzione industriale i bambini venivano impiegati in

stato ozioso, rischia di essere “irretito” dal vortice di proposte pericolose, contrarie all’ordine pubblico. Quindi, è sempre meglio utilizzarlo in attività lavorative che avrebbero fruttato **un guadagno per lo Stato**. Questi adolescenti furono così utilizzati nei cunicoli delle miniere, nei camini, nelle condotte, nel sistema fognario, nella pulizia dei liquidi e del materiale biologico accumulati intorno agli abitati in assenza di servizi igienici.

In questi impieghi non trovarono conferma le teorie di quegli studiosi che si ritenevano aperti al progresso. I minori, infatti, morivano rapidamente. Chi restava in vita, era colpito da patologie croniche e disabilitanti. Così, il lavoro assumeva per questi piccoli un volto duro, oppressivo, punitivo (*work punitive*).

Dietro a tale linea permaneva poi un orientamento segnato dal **fatalismo**: la vita non si può cambiare; chi nasce disgraziato non ha speranze; ribellarsi alla malasorte è inutile.

### La terza prevenzione: il lavoro come disciplina per la vita

Qualcuno, però, si discostava dal generale dibattito sui minori (impostato in negativo, e con conclusioni fosche) cercando di inserire una nuova idea: se il minore rispetta le regole del lavoro, allora più che costrittiva quell’attività può diventare un’occasione per far imparare un **sistema disciplinare**, e per mantenere nel soggetto l’ossequio dovuto al benefattore. Tale orientamento, però, non può essere definito promozionale della persona. Per tutta la vita “quel” lavoratore doveva restare “minore”: cioè in posizione subalterna. “Debitore”. Privo di diritti. “Legato” alla “benevolenza” di qualcuno.

D’altra parte, la disciplina per la vita era comunque un concetto equivoco. Ogni padrone, infatti, aveva una “sua” disciplina, e questa non si allineava in genere con gli statuti delle antiche corporazioni di arti e mestieri<sup>11</sup>. Disciplina significava accettazione passiva. Disciplina era non contrastare decisioni favorevoli solo al padrone. Disciplina implicava il silenzio. Sempre. Anche subendo punizioni alla schiena.

pesanti attività lavorative: dall’età di 6-7 anni, e a volte anche meno, aiutavano nei laboratori artigianali ed erano sottoposti a fatiche considerevoli. L’impiego di manodopera infantile nelle prime fabbriche non causò quindi grande stupore e parve abbastanza normale che si sceglissero innanzi tutto i figli dei poveri, che vivevano grazie all’assistenza dello Stato.

<sup>11</sup> Restaurate nell’agosto del 1814 da Vittorio Emanuele I, e sciolte nell’agosto del 1844 dal Carlo Alberto. Al riguardo cfr.: SACCO I.M., *Professioni, arti e mestieri in Torino dal secolo XIV al secolo XIX*, Editrice Libreria Italiana, Torino 1940.

Gli orientamenti descritti non condussero a risultati. I giovani lavoratori, umiliati in vario modo, arrivarono a sopravvivere o con la fuga, o con la passività o con reazioni dagli esiti infausti.

Il racconto di Giovanni Verga (1840-1922), *Rosso Malpelo*<sup>12</sup>, descrive accuratamente le condizioni di vita dei *carusi* (16-18 anni ca) di miniera. Solo alla metà del XX secolo questa situazione di sfruttamento si attenuò per cessare tra il 1967 e il 1970. Nei processi effettuati negli anni Cinquanta emersero durissime testimonianze contro gli sfruttatori. Si ricordano a titolo esemplificativo i carusi morti nella miniera "Gessolungo" di Caltanissetta<sup>13</sup>. Anche il racconto *Ciàula scopre la luna*<sup>14</sup> di Luigi Pirandello (1867-1936) tratta la storia di un *caruso* di miniera, che per la prima volta vede la luna nella notte, di cui aveva sempre avuto paura.

## La quarta prevenzione: quella di don Bosco

Fin dagli anni della sua adolescenza don Bosco aveva conosciuto diversi ambienti lavorativi. Vi aveva prestato la propria opera per portare qualche soldo a casa e per affrontare le spese del seminario. Aveva lavorato con loro per portare qualche soldo a casa e per tenere da parte qualcosa per le spese del seminario.

Egli sapeva che il lavoro può abbrutire (capi famiglia che tornavano a casa ubriachi e picchiavano le mogli, bestemmiavano), può essere un rischio per la salute (erano arrivate notizie su incidenti sul lavoro) e che il metodo violento non poteva essere scelto come il migliore per piegare chi aveva commesso dei reati.

Occorreva, quindi, modificare non una tecnica lavorativa ma la relazione stessa tra proprietari e salariati. Ma da dove iniziare?

Quando arrivò a Torino (autunno 1841), il fondatore non aveva in mano nulla, tranne l'esperienza del seminario di Chieri. Nei tre anni successivi, presso la scuola di don Luigi Guala (1775-1848), cercò di migliorare la sua preparazione nell'ambito della teologia morale. In questo periodo ebbe anche modo, grazie a don Giuseppe Cafasso (1811-1860, santo), di conoscere la vita quotidiana a Torino. Non quella più appariscente e brillante ma quella dei vicoli, de-

<sup>12</sup> *Rosso Malpelo* è una novella dell'opera di Giovanni Verga, che comparve per la prima volta su "Il Fanfulla" nel 1878 e che venne in seguito raccolta e pubblicata nel 1880 insieme ad altre novelle uscite nel 1879-1880 in "Vita dei campi".

<sup>13</sup> 12 novembre del 1881.

<sup>14</sup> *Ciàula scopre la Luna* è una novella del 1907 di Luigi Pirandello, contenuta nella raccolta "Novelle per un anno".

gli spazzacamino, degli adolescenti che cominciavano a “farsi vivi” presso la chiesa di San Francesco d’Assisi.

## La prevenzione salesiana in ambiente lavorativo

A questo punto, è significativo sottolineare un punto. Nella fase di inserimento nella vita della capitale del regno, don Bosco non ebbe in mente alcun progetto educativo di estese dimensioni. Possedeva, però, una capacità: ogni incontro con un giovane costituiva per lui un’annunciazione. Concentrandosi su “quell’adolescente” cominciava a pensare a delle possibili forme di sostegno (lui povero). All’inizio si trattò di dare dei consigli. Poi di orientare il piccolo verso persone amiche. Poi di visitare alcune abitazioni. Poi di invitare un piccolo gruppo di ragazzi nella chiesa ove celebrava messa. Erano dei piccoli passi. Ma in avanti. L’idea di riunire gli adolescenti in un gruppo nacque in modo spontaneo. Fu un percorso che unì divertimento e formazione religiosa di base. Questa linea operativa si allargò poi in modo progressivo. Valdocco divenne alla fine un centro stabile ove cominciarono a realizzarsi anche **diversi progetti collegati al lavoro**.

## Il lavoro all’esterno e il successivo mutamento di strategia

Don Bosco poteva continuare a mandare i suoi giovani presso gli artigiani del luogo. Alcuni li conosceva e, in genere, i risultati si erano rivelati soddisfacenti. Però, a un certo punto, modificò le sue decisioni e volle organizzare laboratori direttamente dentro il centro di Valdocco. Perché? Solo perché non si fidava di ambienti esterni non diretti da lui? Forse perché erano ormai troppo numerosi i giovani da inserire in ambiente lavorativo? O piuttosto perché esisteva un altro motivo meno manifesto? Leggendo i suoi scritti si individua tale motivo.

Egli voleva applicare il proprio metodo preventivo anche nel mondo del lavoro, e per farlo occorreva un ambiente adatto. Serviva cioè proprio Valdocco.

Questa idea, così come altre convinzioni del santo, non trovò sempre molti consensi in città. Il lavoro restava per molti un peso, un onere, una sofferenza, che occorreva affrontare per necessità, per bisogno, per costrizione. Don Bosco, al contrario, volle cercare di raggiungere tre obiettivi che concretizzò anche in altri progetti: **ragione, religione, amorevolezza**.

## Il principio della ragione applicato al lavoro

La ragione in don Bosco è un concetto esteso. Non significa usare solo il cervello, ma valorizzarlo seguendo un disegno. L'uso della razionalità, d'altronde, aveva già fatto capolino in varie correnti filosofiche antecedenti l'Ottocento. Ma in queste posizioni tutto si orientava verso un **antropo-centrismo**<sup>15</sup>. Era l'essere umano che, al centro di tutto, poteva dettare legge con la potenza del suo pensiero (razionalismo), con le scoperte scientifiche di cui aveva l'unico merito (positivismo), con l'esaltazione di tutto ciò che rispondeva a leggi naturali, senza necessità di alzare lo sguardo a un orizzonte trascendente (naturalismo). Don Bosco, in sintonia con la Chiesa, prende le distanze da ogni esaltazione di una ragione che i rivoluzionari francesi avevano innalzato addirittura a dea. Egli è contro gli assolutismi immanenti. E fissa dei paletti precisi: la ragione è dono di Dio. Essa non deve servire per forme di auto-compiacimento, secondo percorsi auto-referenziali, ma deve essere utilizzata per scoprire il mondo, e per operare in esso quei cambiamenti che richiamano alla giustizia e alla carità.

La ragione quindi è uno strumento e una strada. Come strumento consente di tener conto dei miglioramenti esistenti nei percorsi della scienza e della tecnica. Come strada permette di porsi sempre in uno stato di ricerca: perché ogni realtà umana ha più aspetti, e perché sperimentazione ed esperienza non offrono mai delle sicurezze totali ma solo dei passaggi che conducono ad altre fasi operative.

## Il principio della religione applicato al lavoro

La religione in don Bosco non è una ripetizione passiva di pratiche religiose, ma è un patrimonio di fede, da vivere nell'incontro quotidiano con il Signore Gesù. In tal modo, anche nell'esperienza lavorativa, il proprio credo è un qualcosa che aiuta a non disperdere le fatiche connesse con l'impegno giornaliero. Se il lavoro fosse fine a se stesso, si creerebbe una situazione di non-vita perché tanti sforzi, tante energie, tanto tempo impiegato a imparare una professione, non diventerebbero poi un flusso dinamico nel vissuto quotidiano. Per questo motivo don Bosco tenta di non staccare il lavoro (incominciando da quello degli apprendisti) da altri momenti della giornata. Egli organizza anche dei momenti di pausa, degli appuntamenti allegri, **e dei ritrovi in chiesa**, per pregare un Dio che non è lontano ma che è presente nella Chiesa.

È in tale ambito che si comprende un dato importante: l'avversione totale del

<sup>15</sup> Dal greco *άνθρωπος*, *anthropos*, "uomo, essere umano", *κέντρον*, *kentron*, "centro".



santo verso la bestemmia. Negli ambienti ove i suoi giovani lavorano (o imparano un lavoro) la bestemmia è un qualcosa che non deve mai far capolino. Qualche scrittore ha voluto sottolineare che per don Bosco il peccato più grave è quello contro la virtù della purezza. In realtà, se si leggono con attenzione le fonti salesiane, ci si accorge che per il fondatore il primo nemico da eliminare è proprio la bestemmia. Perché? Perché in don Bosco c'è una convinzione: se un fanciullo perde il suo rapporto di unione spirituale con Dio, perde anche quelle forme di sostegno interiore che, una volta eliminate, non fermano più una discesa morale.

Ecco perché il prete piemontese starà molto attento a verificare la frequenza dei suoi giovani alla comunione. A un lavoratore vicino a Gesù, sarebbe stato – infatti – meno facile inclinare verso scelte rovinose per l'anima, per il fisico, per la mente e per la vita sociale.

## ■ Il principio dell'amorevolezza applicato al lavoro

In tale ambito, se la ragione valorizza le potenzialità della persona, e se la religione ne sostiene la dimensione spirituale, l'amorevolezza costituisce a sua volta un aspetto tra i meno compresi. Alcuni hanno ritenuto utile presentarla come una mera difesa ad oltranza (sconfinando però nel giuridico), altri l'hanno individuata in un continuo moto del cuore segnato da premure (ampliando di fatto a un'idea di dolcezza che attenua ogni dovere del minore).

In realtà, per amorevolezza don Bosco intende l'essere capaci, vivendo l'amore di Dio, a stare accanto a qualcuno che necessita di una compagnia più adulta ed esperta. Educatore (che mantiene un preciso ruolo) e adolescente partecipano entrambi a un unico progetto di vita. Ne sono responsabili. Costruttori. Ne testimoniano la concreta possibilità. Ne illustrano i risultati.

Certamente la linea dell'amorevolezza anticipò nel tempo quella dell'attuale empatia<sup>16</sup> aggiungendo a quest'ultima il **disegno di vita**: cioè un impegno socio-professionale che non è fine a se stesso ma che partecipa di tutto un vissuto ove la fede illumina sui perché dell'esistere.

## ■ La prevenzione sociale nel disegno salesiano

Nella riflessione fin qui svolta sono emerse alcune caratteristiche del metodo preventivo di don Bosco applicato al mondo del lavoro. In realtà, a ben

<sup>16</sup> BONINO S. - LO COCO A. - TANI F., *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*, Giunti Editore, Firenze 2010.

vedere, esiste una realtà ancor più estesa da approfondire. Si comprende ciò osservando il cammino del movimento dei lavoratori. Negli anni in cui il fondatore operò a Torino, molti operai – sostenuti da persone sensibili alle esigenze di giustizia – vollero discutere su possibili forme di auto-tutela in caso di eventi imprevisti e rovinosi (malattia, infortunio, stato di invalidità, perdita posto di lavoro). Seguendo un criterio di concretezza, scelsero di accantonare dei fondi economici da utilizzare al verificarsi di situazioni avverse. Fu la nascita delle prime **società** (o società operaie) **di mutuo soccorso**. Esse vennero caratterizzate dal fatto che l'iniziativa nasceva all'interno dell'ambiente operaio e che a gestire la cassa comune erano gli stessi lavoratori. Tali organismi di solidarietà cominciarono a costituirsi intorno alla seconda metà dell'Ottocento per fornire ai lavoratori uno strumento di difesa.

Con riferimento alle società di mutuo soccorso don Bosco si espresse con favore. Era convinto che tali organismi seguivano una logica valida sul piano delle tutele: il loro fondo comune serviva, infatti, a sostenere il socio colpito all'improvviso da avversità (infortunio, malattia) mentre era occupato in un lavoro. Ciò era importante perché, in quel periodo storico, il venir meno di un guadagno era un dramma per le famiglie in generale, e per quelle numerose in particolare. In tale contesto, nel 1849, il santo fondò una società di mutuo soccorso, ne pubblicò il regolamento e ne fissò l'entrata in vigore (1° giugno 1850).

Tale fatto non è marginale perché attesta che don Bosco fu tra coloro che avvertirono l'importanza di una **prevenzione** (si chiamerà poi previdenza) **sociale**. Davanti allo scoppiare di un dramma (es. la caduta di un giovane muratore dall'impalcatura di un palazzo in costruzione) era il dramma, il panico, la disperazione, l'assenza di un diritto del lavoro. Occorreva quindi, in anticipo, creare uno strumento per sollevare le famiglie schiacciate da obblighi impossibili da mantenere.

## **La prevenzione dell'arbitrio dei datori di lavoro**

Unitamente alla promozione delle società di mutuo soccorso, ci si rese conto che non erano solo i salariati ad essere sfruttati, esistevano pure centinaia di giovani che si avvicinavano ai datori di lavoro per imparare un mestiere. Questa gente, in genere di minore età e proveniente da un nucleo abitativo povero, era trattata peggio degli operai presenti in fabbrica o in modesti centri produttivi. In tale contesto si avvertì sempre più l'urgenza di contestare l'arbitrio dei datori di lavoro spingendo in direzione di garanzie indicate in atti scritti. Si arrivò così, in più casi, a concordare con i mastri la stipula di accordi

che prevedevano la figura di un garante. Trovarono così applicazione i **contratti di apprendistato**.

Don Bosco volle avvicinare alcuni titolari di botteghe e di officine che conosceva, e propose loro di firmare dei contratti di apprendistato a favore di quanti partecipavano alla vita dell'Oratorio di Valdocco. Attualmente, nell'archivio generale della Congregazione Salesiana, si conservano alcuni documenti rari: un contratto di **"apprendizzaggio"** in carta semplice, datato novembre 1851; un secondo contratto, pure di **"apprendizzaggio"**, in carta bollata da centesimi 40, con data 8 febbraio 1852 ed altri datati intorno al 1855, già ben strutturati e quasi standardizzati in numeri e paragrafi.

## ■ Il contratto del 1852

L'8 febbraio 1852 a Torino, nella casa dell'Oratorio di San **Francesco di Sales**, il giovane apprendista falegname **Giuseppe Odasso** firmava un contratto di "apprendizzaggio" (*apprendistato, ndA*) in carta bollata da 40 centesimi, garante don **Giovanni Bosco**. L'atto obbligava il datore di lavoro, **Giuseppe Bertolino**, a impiegare l'apprendista solo nel suo mestiere e non in servizi "estranei alla professione", correggendolo solo a parole senza percosse, rispettandone salute, età, capacità, riposo festivo e i doveri di allievo della casa dell'oratorio. Progressivo lo stipendio settimanale nel corso dei due anni di apprendistato. Il giovane si impegnava a comportarsi "come dovere di buon apprendista richiede". Garantivano per il ragazzo: il direttore della casa dell'Oratorio (*don Bosco*) e il padre con una fideiussione in caso di danni non dovuti a "un semplice effetto di accidentalità o per conseguenza d'imperizia nell'arte". Se l'apprendista veniva espulso dalla casa dell'oratorio, il direttore era libero da ogni impegno contrattuale, che invece poteva persistere tra le altre parti contraenti.

## ■ La prevenzione come disegno globale realizzato a Valdocco

Nell'autunno del 1853 don Bosco operò una scelta non semplice: fece costruire un nuovo edificio accanto alla casa Pinardi e dette inizio ai laboratori interni. Cominciò con i calzolai e i sarti, insegnando di persona quei mestieri. Era comunque deciso ad andare oltre. Il laboratorio dei calzolai lo collocò in un locale stretto, vicino alla chiesa di S. Francesco di Sales. I sarti vennero sistemati nella stanza della cucina, mentre pentole e fornelli furono trasferiti nel

nuovo edificio. Nel 1854 il santo organizzò il terzo laboratorio, la legatoria dei libri. Nel 1856 il quarto, la falegnameria. Il quinto era il più desiderato: la tipografia. La licenza arrivò nel 1862. Il sesto iniziò l'anno dopo: era l'officina dei fabbri ferrai, una struttura che anticipò i laboratori di meccanica. In tal modo venne meno la necessità di affidare all'esterno i giovani dell'Oratorio. Essi lavorarono all'interno dell'opera salesiana, sostenuti da don Bosco e dai suoi collaboratori. Il centro di Valdocco arrivò ad accogliere fino a trecento giovani. Comunque non venne meno un criterio-guida: dare la preferenza ai più poveri, ai soggetti in difficoltà, ai minori a rischio. Le *Memorie dell'Oratorio* e le *Memorie Biografiche* descrivono i primi passi compiuti dal fondatore e le difficoltà che dovettero essere superate. Tra il 1853 e il 1856 ebbe inizio, nella casa annessa all'Oratorio, l'attività dei laboratori dei calzalai, sarti e falegnami.

Con queste iniziative il disegno di don Bosco concretizzava un **metodo preventivo** che superava le scuole, i laboratori, i luoghi di culto, gli ambienti dello svago e del riposo, per attraversare tutto il disegno salesiano, per ravvivare ogni espressione della Famiglia Salesiana, fino a segnare lo stesso impulso missionario. Tutto diventava metodo preventivo perché diventava processo educativo, rapporto educativo, ambiente educativo.

## La situazione a Valdocco

Presso l'Oratorio di San Francesco di Sales non si potevano affrontare alti investimenti economici. I suoi primi laboratori molto probabilmente risposero a esigenze limitate delle zone circostanti (Valdocco, Borgo Dora), nonché a quelle altrettanto modeste di giovani convittori i quali, accettando di vestire i giacconi militari forniti dal santo, erano disposti a portare scarpe e indumenti di tipo inusuale. La legatoria, poi, non esigeva, per quel che doveva eseguire, tecniche specialistiche. Bisognava comporre le brossure semplicissime delle *Letture cattoliche* o le rilegature cartonate e in mezza pelle di operette come il *Giovane provveduto*. Gli apprendisti più preparati erano in grado di stampare i titoli su qualche dorso in pelle. Infine, garzoni falegnami trovavano lavoro nella stessa Torino sia nel settore edilizio che in quello del mobile.

Uno dei desideri più intensi di don Bosco fu quello di trasmettere un insegnamento religioso e civile anche attraverso la stampa. Egli si rese conto che le prediche, le meditazioni in occasione di esercizi spirituali, gli interventi nell'Oratorio e in altri luoghi di Torino, i colloqui presso diverso interlocutori (benefattori, politici, autorità della pubblica amministrazione) raggiungevano, comunque, un limitato numero di persone. Per far arrivare un contributo spirituale, sociale e culturale a un più esteso numero di persone era necessario l'uso di strumenti adatti alla comunicazione, ad esempio piccoli stampati, libretti, testi

inerenti materie scolastiche, opere a sfondo devozionale. Per arrivare a tale obiettivo il santo si era già recato presso alcuni stampatori della città, ma il suo desiderio era quello di promuovere una tipografia all'interno dell'Oratorio di Valdocco. Contemporaneamente, un altro suo obiettivo fu quello di aumentare il numero dei laboratori interni creando spazi per i fabbri ferrai e per i tipografi.

## Il progetto di don Bosco

Il disegno di don Bosco riguardo a una tipografia a Valdocco è delineato anche in una delle diverse lettere che il santo scrisse all'abate Antonio Rosmini, datata 29 dicembre 1853. Inoltre, già il 15 ottobre dello stesso anno il fondatore aveva scritto all'amico perché impossibilitato a restituire nel tempo stabilito una somma presa a prestito. Per questo motivo aveva chiesto la dilazione di alcuni mesi.

Il 26 ottobre del 1861, nonostante il regio decreto legislativo del 13 novembre 1859 (legge Casati) prevedesse altrimenti, don Bosco non si rivolse al provveditore degli studi per ottenere l'autorizzazione all'apertura di una scuola tecnica con l'insegnamento dell'arte tipografica, ma al governatore della provincia, il prefetto conte *Giuseppe Pasolini* (1815-1876). Si decideva in tal modo a realizzare il progetto ideato tra il 1853-1855 insieme all'abate Rosmini (deceduto nel luglio del 1855).

Dall'ufficio del governatore venne risposto (29 ottobre 1861) che, a termini di legge, potevano essere autorizzate solo persone che avessero fatto un tirocinio di almeno tre anni presso un tipografo approvato dal governo e avessero ottenuto un certificato d'idoneità nell'arte. Dopo ulteriori trattative, il 31 dicembre 1861 la licenza fu accordata dal prefetto di Torino *Costantino Radicati* (1812-1895) e controfirmata lo stesso giorno dal questore *Giacinto Chiapussi* (1815?). In tal modo don Bosco ottenne di aprire all'Oratorio, nel "suo stabilimento", "un esercizio di tipografia sotto la materiale direzione del signor Giardino Andrea".

## Il laboratorio dei fabbri-ferrai

Accanto alla tipografia si sarebbe consolidato il laboratorio dei fabbri-ferrai. Era anch'esso essenzialmente un tirocinio nel mestiere. Nel periodo 1857-1861 la categoria dei fabbri e dei magnani era aumentata a Torino del 12,64%. Era un dato che lasciava pronosticare un buon successo per chi vi s'inseriva come apprendista. Il laboratorio fu aperto a Valdocco nel 1862 e primo capo d'arte fu il più che sessantenne *Giovanni Battista Garando* (1796-1867).

## Ulteriore sviluppo dei laboratori (dopo il 1862)

Negli ultimi anni di vita del fondatore, i Salesiani aprirono “scuole di arti e mestieri” a Sampierdarena-Genova e a San Benigno Canavese. In Francia videro la luce gli *Ateliers professionnels de l'Association du Patronage St-Pierre* (Nice, Marseille) e l'*Orphelinat Saint-Gabriel* (Lille). In Argentina l'iniziativa riguardò i *Talleres* di Almagro, Buenos Aires. In Uruguay si organizzarono laboratori a Montevideo; in Brasile a Niteroi, Rio de Janeiro, São Paulo. In Spagna divennero operativi i *Talleres salesianos* di Sarrià-Barcelona. In tale contesto rilevano interesse due manoscritti conservati presso l'Archivio Salesiano Centrale. Nel primo documento – “Maestri d'arte” (stilato da un amanuense non identificato) –, si avvertono numerose correzioni e aggiunte dovute alla mano di don Bosco.

## Il tempo modifica, il metodo preventivo resta

Accanto a tale linea operativa a favore di apprendisti e di giovani lavoratori don Bosco dette impulso anche a progetti a favore di: studenti (istituzione di un ginnasio e, in seguito, di altre scuole), giovani interni al centro di Valdocco (costruzione di alloggi), seminaristi, minori da accogliere e sostenere in collegi. Osservando, allora, l'intera dinamica salesiana, può essere utile sottolineare un punto: il dato che emerge con frequenza non è legato a una cronologia di iniziative, ma allo spirito del fondatore, così come si espresse in *quelle ore iniziali* ove non poteva esistere un programma totalmente realizzato. Tutto ciò trasmette un insegnamento per i tempi attuali: quella di don Bosco è stata una vita in Dio che ha condotto *naturalmente* a una sintonia con i segni dei tempi, con le necessità del momento storico (travagliato), con i vissuti di quei progetti di vita in crescita (adolescenti e giovani) che, senza un aiuto, sarebbero rimasti dei cammini senza luce. In tale ambito il **metodo preventivo** nasce come respiro del cuore e come ragionamento di chi conosce la strada e i suoi pericoli. Per questo motivo rimane un orientamento pedagogico sempre vivo, e sempre attuale.

### Per saperne di più

GUIDUCCI P.L., “*Da mihi animas, cetera tolle*”. *La Famiglia salesiana*, in GUIDUCCI P.L., “*Mihi vivere Christus est. Storia della spiritualità cristiana orientale e occidentale in età moderna e contemporanea*”, LAS, Roma 2011, pp. 506-512.

Id., *Lettura dei tempi e innovazioni pedagogiche. Il sistema preventivo applicato da san Giovanni Bosco (1815-1888)*, in MARTÍNEZ FERRER L. - GUIDUCCI P.L., “*Fontes. Documenti fondamentali di storia della Chiesa*”, San Paolo, Cinisello Balsamo 2005, pp. 553-559.

Id., *Senza aggredire, senza indietreggiare. Don Bosco e il mondo del lavoro. La difesa dei giovani*, Elledici, Torino 2013.

# L'orientamento permanente e l'inclusione sociale dei giovani: prospettive di sviluppo

DANIELA PAVONCELLO<sup>1</sup> - CONCETTA FONZO<sup>2</sup>

*Non permettere mai a niente e a nessuno di fermarti. Cammina a testa alta. Non pensare che una missione, una strada, una decisione è troppo grande per te. Per quanto lungo possa essere un viaggio, se credi che sia quello giusto, intraprendilo!* (Siba Shakib)

## 1. Il ruolo dell'orientamento oggi nell'ottica dell'apprendimento permanente

In Europa, fin dal 2000, l'orientamento, inteso come *educational e vocational guidance* e successivamente come *lifelong guidance*, è stato considerato un elemento fondamentale per lo sviluppo delle politiche dell'istruzione, della formazione e dell'occupazione. Il Consiglio e il Parlamento Europeo, il 18 dicembre 2006, approvano la Raccomandazione<sup>3</sup> volta a definire un quadro di riferimento europeo per la rappresentazione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Gli obiettivi principali che le istituzioni europee hanno con la Raccomandazione sulle *key competences* sono i seguenti: 1) individuare e descrivere le competenze chiave necessarie per una cittadinanza attiva in una società della conoscenza; 2) supportare i Paesi dell'Unione europea nello sviluppo e nel rafforzamento delle competenze chiave dei propri cittadini attraverso i propri sistemi di istruzione, formazione e lavoro, in un'ottica di apprendimento lungo tutto l'arco della vita; 3) fornire un quadro di riferimento europeo per i decisori politici e le comunità di formazione ed orientamento, con lo scopo di favorire lo sviluppo di politiche per la formazione e l'orientamento. Il documento eu-

<sup>1</sup> Ricercatrice ISFOL.

<sup>2</sup> Collaboratrice di Ricerca, referente Euroguidance, ISFOL.

<sup>3</sup> RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

ropeo definisce le competenze come “una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto” e, più nello specifico, le competenze chiave come “quelle di cui il cittadino europeo ha bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione. Il *framework* europeo, in sintesi, delinea otto competenze chiave: comunicare nella madrelingua, comunicare in lingua straniera, competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico, competenza digitale, imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, senso di iniziativa e di imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturali.

Dal 2006 ad oggi, diversi Paesi europei si sono attivati per armonizzare i sistemi di Istruzione e Formazione, inserendo le competenze chiave nei propri curricula scolastici secondo le indicazioni e le linee guida riportate nella Raccomandazione europea. Per l’Italia, tale processo è avvenuto mediante azioni realizzate dalle singole realtà regionali, in attuazione del diritto-dovere e a seguito della Legge 53/2003, come attività integrate e sistemiche nei settori dell’Istruzione, della Formazione e del lavoro, atte a favorire il successo formativo per tutti.

Un passo successivo nella cornice internazionale legata all’implementazione del processo di apprendimento permanente è rappresentato dalla Risoluzione<sup>4</sup> sull’orientamento lungo l’arco della vita del 21 novembre 2008 - “Integrare maggiormente l’orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente”, promossa dal Consiglio e Parlamento europeo. I principali punti della Raccomandazione si possono così riassumere: 1) rafforzare il ruolo dell’orientamento nell’ambito delle strategie nazionali di apprendimento continuo, conformemente alla strategia di Lisbona; 2) assicurare quattro azioni che accompagnano i passaggi nell’intero arco della vita dei cittadini, sintetizzabili come: favorire l’acquisizione di capacità di orientamento nell’arco della vita; facilitare l’accesso di tutti i cittadini ai servizi di orientamento; rafforzare la garanzia di qualità dei servizi di orientamento; incoraggiare il coordinamento e la cooperazione dei vari soggetti a livello nazionale, regionale e locale.

All’interno del quadro di riferimento proposto viene convenzionata la definizione base di orientamento “come processo continuo che mette in grado i cittadini di ogni età, nell’arco della vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di Istruzione e Formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui è possibile acquisire e/o sfruttare tali capacità e competenze.

<sup>4</sup> Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008 - «Integrare maggiormente l’orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente» (2008/C 319/02).



L'orientamento comprende attività individuali o collettive di informazione, di consulenza, di bilancio di competenze, di accompagnamento e di insegnamento delle competenze necessarie per assumere decisioni e gestire la carriera". Tale definizione ha contribuito a precisare il quadro culturale e normativo di riferimento entro cui collocare l'orientamento permanente.

Nelle politiche europee e nazionali per la realizzazione degli obiettivi di Lisbona 2010 ed ora anche delle strategie Europa 2020, l'orientamento lungo il corso della vita è stato considerato uno degli aspetti chiave, in quanto azione volta a promuovere l'apprendimento permanente, l'occupazione attiva e l'equità sociale. Questo ruolo dell'orientamento è stato ulteriormente rafforzato con la recente Raccomandazione sulla convalida dell'apprendimento non formale ed informale del 20 dicembre 2012, promossa dal Consiglio e dal Parlamento europeo, dove in un'ottica di apprendimento permanente, viene sottolineata l'importanza che l'acquisizione di conoscenze e competenze in ambiti informali e non formali ha per lo sviluppo dell'individuo, valorizzando la funzione stessa dell'orientamento come azione trasversale ai diversi contesti di apprendimento. Inoltre, favorire l'uso di strumenti europei comuni<sup>5</sup> relativi alla trasparenza e all'assicurazione della qualità e validità dell'apprendimento formale, non formale ed informale, costituisce un'importante aspetto anche per la visibilità delle competenze orientative acquisite dai giovani in tali contesti.

Ma, l'orientamento permanente va ben oltre il rafforzamento dell'apprendimento continuo ed il potenziamento delle competenze necessarie per assicurare una solida e stabile occupabilità dei giovani; oggi, l'orientamento è "un'azione sociale" che sostiene il soggetto nel suo più complesso processo di socializzazione e lotta contro l'esclusione sociale. Agire contro la povertà educativa, sociale ed economica, soprattutto dei giovani, è un impegno improcrastinabile sia a livello internazionale che nazionale. Per l'Europa, tale consapevolezza inizia con l'approvazione il 14 dicembre 2000 di una Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, relativa all'integrazione sociale dei giovani<sup>6</sup>. Obiettivo dell'intervento comunitario sarà quello della promozione dell'istruzione, del miglioramento del tenore e della qualità di vita e di lavoro nonché della lotta contro l'emarginazione dei giovani. I giovani, particolarmente i più deboli, sono esposti al rischio di esclusione politica, culturale e sociale. Tali giovani possono rientrare in una delle seguenti categorie: giovani che

<sup>5</sup> Per un approfondimento su strumenti europei per la trasparenza e la visibilità delle competenze rimandiamo ad Europass (<http://europass.cedefop.europa.eu/it/documents/curriculum-vitae>) ed al Quadro europeo per le qualifiche (European Qualification Framework, acronimo EQF) il cui sito web è [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_en.htm).

<sup>6</sup> RISOLUZIONE DEL CONSIGLIO E DEI RAPPRESENTANTI DEI GOVERNI DEGLI STATI MEMBRI, riuniti in sede di Consiglio del 14 dicembre 2000 relativa all'integrazione sociale dei giovani (2000/C 374/04).

non hanno terminato gli studi e/o hanno abbandonato; immigrati extracomunitari che vivono gravi situazioni a livello di integrazione sociale e lavorativa; soggetti che stazionano in corsie preferenziali caratterizzate da “non-ruolo” e/o da rinvio delle scelte o da allontanamento da sé di ogni condizione di impegno personale/comunitario/sociale oppure in crisi di identità e/o con una personalità labile, inclini all’uso di sostanze stupefacenti; con comportamenti borderline, che hanno o hanno avuto o potrebbero avere a che fare con la giustizia; giovani affetti da disabilità fisica o psichica. In sintesi, tutti quei giovani che incontrano difficoltà per accedere all’autonomia e pervenire all’integrazione sociale e professionale.

Infine, la recente approvazione del 20/12/2012 dell’ Accordo su Orientamento Permanente in Conferenza Unificata stabilisce in particolare all’art. 4 di elaborare al gruppo interistituzionale appositamente preposto delle linee guida finalizzate anche a “promuovere interventi personalizzati con particolare attenzione ai soggetti più svantaggiati o a rischio”. Questa ulteriore attenzione rafforza la convinzione che per garantire un’equità sociale i servizi di orientamento devono essere accessibili e garantiti a tutti e personalizzati sulla base delle singole esigenze e del contesto territoriale di riferimento.

## **2. L’orientamento un diritto ed un’opportunità per tutti per una cittadinanza attiva**

Lo sviluppo della “società della conoscenza” ha posto in essere nuove questioni sociali, con un sempre maggiore impegno richiesto da parte dell’individuo per creare e realizzare il proprio progetto professionale e di vita. In particolare, la crisi economica e la difficile realtà occupazionale, insieme con la crisi sociale e l’affermazione di legami socio-familiari sempre più deboli, hanno reso l’individuo vulnerabile ed il raggio d’azione dell’orientamento più ampio. Da tempo, pertanto, è riconosciuta una funzione professionale sempre più specifica dell’orientamento che viene inteso come “sistema integrato di servizi a supporto dello sviluppo delle competenze degli individui a scegliere e articolare progettualità in rapporto ai propri percorsi di sviluppo formativo e professionale” (Pavoncello, 2008).

Difatti sono aumentate ed ampliate le iniziative di orientamento erogate anche dai CPI a seguito della riforma dei Servizi per l’impiego. Una recente indagine svolta dall’ISFOL<sup>7</sup> evidenzia che molteplici sono le tipologie di istanze che

<sup>7</sup> ISFOL, *Le azioni sperimentali nei CPI. Verso la personalizzazione dei servizi*, I Libri del Fondo Sociale Europeo, Ed. Rubbettino, Soveria mannelli (CS), 2010.

arrivano ai CPI. Queste attengono essenzialmente alla ricerca del lavoro, ma non solo; si pensi alla domanda di integrazione sociale degli immigrati, alla possibilità per le donne di articolare progettualità e di conciliare la vita lavorativa con quella professionale, alla integrazione delle diversità nei processi di gestione delle risorse umane nelle organizzazioni, alla domanda di inserimento sociale dei disabili ed infine alla domanda posta dalle scuole ai CPI rispetto ai giovani ed infine alla funzione che i CPI assumono nel rapporto con i servizi sociali per l'integrazione di particolari categorie svantaggiate (tossicodipendenti, ex detenuti etc.). Si tratta di istanze che richiedono: modelli di lettura dei rapporti con il contesto; capacità di interloquire con una molteplicità di *stakeholders* sul territorio, in funzione di obiettivi e risultati attesi; la presenza di figure professionali specifiche, in grado di gestire i processi di accompagnamento/inserimento lavorativo (Pavoncello, 2010).

Le azioni orientative, infatti, pur essendo inserite oggi nelle diverse azioni di *governance* delle politiche per l'istruzione e la formazione, restano ancora delle pratiche lontane da una prassi sistemica e consolidata. E, nonostante l'intervento delle politiche europee e l'impegno da parte degli stessi Stati membri dell'Ue, affinché l'orientamento non sia solo un "momento di informazione sporadico", le prassi orientative godono di una scarsa fruizione. Questo a dimostrazione che, anche se l'orientamento lungo tutto l'arco della vita è un diritto per ogni individuo, un diritto definito tale solo dopo anni di studi, ricerche e sperimentazioni nel campo dell'orientamento; esso, tuttora, è ai limiti di un utilizzo efficace. L'auspicata evoluzione delle azioni orientative, da servizi che intervengono a "colmare" deficit a servizi che promuovono la partecipazione attiva dell'individuo ai contesti formativi, professionali e sociali, ancora non si è pienamente avviata.

Inutile insistere sul fatto che l'orientamento interviene in vari modi sulle relazioni fra individui e contesti, lungo l'intero arco della vita, e non solo in momenti di transizione "critica" oppure in periodo di "critica" transizione. Se l'intervento orientativo corrisponde ad un "insieme di attività che mettono in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, competenze ed interessi...", ecco che l'orientamento non è più un intervento che si realizza come servizio specialistico rivolto alle persone *una tantum*.

Così l'orientamento si configura come sistema di servizi olistici ed integrati rivolti alle diverse necessità di orientamento degli individui che ricevono servizi orientativi erogati da diverse strutture le quali si fanno carico delle singole esigenze personali e professionali. Per di più, visto che l'individuo vive lungo il proprio arco di vita diversi passaggi e transizioni, fra formazione e lavoro, e all'interno della propria carriera formativa e professionale, l'orientamento acquista

inevitabilmente una dimensione intra e infra settoriale. L'evoluzione delle pratiche orientative hanno portato con sé, quindi, uno spostamento del focus dell'intervento dell'orientamento che da servizio informativo ad hoc acquista una dimensione più ampia e non viene più identificato con una sola sede in cui viene erogato, bensì raggiunge una "dimensione trasversale ed integrata tra i vari sistemi e alle diverse strutture" che offrono tali servizi.

Senza alcun dubbio, il miglior risultato raggiunto dall'orientamento è stato quello di essere oggi considerato non solo come intervento utile per prevenire insuccessi e deficit, ma come servizio volto a promuovere una partecipazione piena e totale alla vita sociale. L'orientatore, tuttavia, ha il difficile compito di potenziare la partecipazione degli individui nei contesti educativi, lavorativi e sociali, sostenendo l'individuo non solo in momenti cruciali di decisione, ma lungo tutto l'arco della vita in un'ottica proattiva (Sultana, 2008). Per l'orientatore che opera con giovani in situazioni di difficoltà emergono specifiche linee di intervento, teoricamente fondate, che possono focalizzarsi sulle credenze e sugli atteggiamenti verso il futuro (Soresi ed al., in stampa) sulla profondità della prospettiva temporale (Bluedorn, 2002) o su contenuti e strategie per ampliare le opportunità (Cate & Jhon, 2007).

L'orientamento, quindi, è inteso prima di tutto come un diritto dell'individuo; laddove, oggi va aggiunto che si tratta anche di un'opportunità per costruirsi il suo futuro. Ma, nonostante l'impegno istituzionale ai vari livelli, nazionale ed europeo, la domanda per i servizi e le azioni orientative resta bassa; il cittadino europeo, infatti, pur risultando informato sull'esistenza di servizi orientativi e di reti per l'orientamento, non usufruisce di tali servizi. Questo causa un ridotto utilizzo di un'offerta già esistente e la contemporanea mancata fruizione di potenziali opportunità presenti nei vari contesti e territori locali. Essendo, poi, la famiglia ancora la principale fonte di informazione ed orientamento per i giovani, questo soprattutto in Italia, il ruolo dei genitori, sia in termini positivi di sostegno alle scelte ed alle decisioni che in termini negativi di influenza e condizionamento dei percorsi scolastici e professionali dei figli, è cruciale (Cedefop, 2010). Va da sé che, in un periodo di forti incertezze per il futuro e di diffuso pessimismo nelle istituzioni, il ruolo e le azioni orientative delle altre istituzioni sono messe in discussione e sottoutilizzate rispetto al loro reale potenziale. Ecco che l'impegno a favore dello sviluppo di servizi di orientamento va incontro alla necessità di rendere gli interventi più visibili e partecipi, non solo a livello istituzionale mediante la costituzione di strutture che assicurino la cooperazione ed il coordinamento tra servizi a livello nazionale, regionale e locale; ma, anche, mediante il coinvolgimento di soggetti chiave come gli stessi utenti, quali giovani e i loro genitori.

L'investimento nei servizi di orientamento e consulenza passa attraverso una

più attiva partecipazione della stessa società civile, al fine di poter creare strategie per una tempestiva prevenzione sia dell'abbandono scolastico che della mancata occupabilità, per ridurre gli squilibri tra mondo dell'Istruzione e Formazione e mercato del lavoro, favorendo sempre più la transizione verso il mondo del lavoro come anche il ritorno agli studi. A tal proposito, le scuole svolgono un ruolo importante, dal momento che contribuiscono al processo di socializzazione dell'individuo ed, insieme alle famiglie, intervengono a livello di orientamento con azioni rivolte ai giovani. Ma, soprattutto, sono l'ambiente di apprendimento dove occorre prevenire e contrastare la dispersione scolastica e il disagio giovanile. E, tale prevenzione e contrasto passano attraverso il riconoscimento della necessità di sostenere il raccordo tra famiglia e scuola e le sinergie tra scuola e mondo del lavoro. Peraltro, le azioni orientative promosse a livello locale possono anche favorire l'inclusione sociale e rafforzare una solida rete sociale con la partecipazione delle famiglie e delle associazioni giovanili e di volontariato. Obiettivo fondamentale deve essere la prosecuzione delle azioni di sviluppo dell'integrazione fra il mondo dell'Istruzione e della Formazione Professionale con le realtà economiche, sociali e pubbliche locali del territorio, consolidando e rafforzando le reti già esistenti e favorendo lo sviluppo e la nascita di nuovi partenariati a livello locale che promuovono servizi per l'orientamento di qualità che facilitino il coinvolgimento di genitori, ma anche le organizzazioni della società civile e le parti sociali. Perché l'impegno dell'orientamento passa attraverso un'azione educativa volta a creare un beneficio sociale, promuovendo dispositivi contro l'esclusione, la disoccupazione e la precarietà giovanile, e creando possibilità di reinserimento in programmi formativi per coloro che sono stati esclusi dai sistemi di Istruzione e Formazione; favorendo l'accesso al lavoro e il reingresso nel mondo del lavoro dei giovani che incontrano maggiori difficoltà nell'inclusione sociale, sviluppando azioni di accompagnamento adeguate a situazioni di alternanza dei periodi di occupazione e di formazione e lottando contro le discriminazioni nei riguardi dei giovani.

### **3. L'orientamento come strumento per l'inclusione sociale**

La strategia Europa 2020 arriva a riaffermare che, sia a livello nazionale che europeo, in materia di apprendimento permanente si dovrebbe garantire a tutti i cittadini l'acquisizione delle competenze trasversali e chiave (Raccomandazione, 2006) attraverso contesti di apprendimento formali, non formali ed informali sempre più valorizzati, essendo questi ultimi la base su cui si possono creare posti di lavoro di migliore qualità ed un costante miglioramento delle competenze

dei singoli. L'apprendimento formale, però, facente parte dell'offerta formativa delle scuole ed università, è spesso carente di azioni orientative volte a sostenere i giovani nel corso della loro vita. Difatti, oltre a svolgere la famiglia ancora la principale fonte di orientamento per i giovani, la proposta di interventi di accompagnamento e di consulenza orientativa delle scuole è meno consolidata. Se alla frammentaria offerta di orientamento nelle scuole viene ricondotto anche il vasto fenomeno della crisi di valori come società, famiglia e scuola, è chiaro che il contesto in cui si inseriscono oggi i giovani è inevitabilmente quello di un facile abbandono scolastico con conseguente difficile inserimento sociale e lavorativo successivo. Inoltre, sapendo che spesso gli ambienti familiari dei giovani "a rischio" sono socialmente e culturalmente "ai limiti", i centri di aggregazione e di incontro sul territorio sono insufficienti e il sistema educativo non riesce ad assolvere alla funzione propria e primaria di integrazione sociale, l'intervento orientativo per la sua "funzione trasversale", ha un ruolo davvero strategico ed un impatto ancora maggiore. Pensando alla famiglia ed alla scuola, risulta però troppo semplicistico ridurre la dispersione scolastica e l'esclusione sociale esclusivamente ad un problema individuale legato ad uno svantaggio di partenza, occorre ripensare ai vari sistemi e politiche, quindi non solo a quelle educative e formative ma, anche giovanili e sociali; laddove, l'orientamento si inserisce come diritto ed opportunità, che fa da collante per rafforzare la partecipazione attiva dei giovani e per rispondere ai mutamenti del mondo del lavoro e della società. La disoccupazione giovanile e le condizioni generali in cui i giovani lavorano e vivono, producono dei costi sociali ed economici che non possono più essere trascurati (ILO, 2012).

I giovani che oggi restano fuori dal sistema di Istruzione e Formazione, sono anche quelli che riscontrano le maggiore difficoltà nelle prime esperienze di lavoro. Inoltre, l'impossibilità di accedere al mercato del lavoro insieme al fallimento nel mantenere la propria collocazione nel mondo produttivo, si configurano come fattori di rischio per la loro stabilità psico-sociale e, più in generale, per lo sviluppo della convivenza sociale in un'ottica di cittadinanza attiva. Il lavoro è uno degli elementi fondamentali che aiutano l'individuo, ed i giovani in particolare, a trovare il loro posto all'interno della società, raggiungendo la propria indipendenza economica e realizzando le aspirazioni personali. La società che mette in crisi l'occupabilità dei giovani rischia di trovarsi nel circolo vizioso della disoccupazione, dell'emarginazione e dell'esclusione sociale. Dando accesso ai giovani al mercato del lavoro, si contribuisce alla stabilità sociale, che è considerata la base della crescita economica e del benessere.

Tuttavia, la disoccupazione giovanile oggi rappresenta un fenomeno in crescita che ha significative conseguenze nel lungo termine sia per i singoli che per la comunità, l'economia e la società intera. Soprattutto, i giovani, appartenen-

ti ai gruppi più vulnerabili, sono i più colpiti dagli effetti economici e dai continui cambiamenti nelle strutture politiche e sociali. A dimostrazione dello stato di sofferenza giovanile è il crescente numero di giovani che non stanno ricevendo un'istruzione, non hanno un impiego o altre attività assimilabili (tirocini, apprendistato, ecc.), identificati come i cosiddetti Neet<sup>8</sup>. La posizione di Neet è data sia da una loro disaffezione e perdita di interesse nelle istituzioni e, quindi, *in primis* negli erogatori di Istruzione e Formazione; sia dalle scarse opportunità di lavoro o, comunque, offerte decenti di lavoro associate alla mancanza da parte dei datori di lavoro di interesse per la forza lavoro giovanile. Il *mismatch* tra domanda ed offerta di lavoro per i giovani è notevole, innanzitutto, a causa di una carenza di incontro tra le competenze possedute dai giovani e quelle richieste dal mercato del lavoro. Altro elemento non trascurabile sono le difficoltà che i giovani riscontrano nelle transizioni scuola-lavoro che sono prominenti in Italia, dove il modello dominante è quello di "prima studio e poi lavoro" (Ocse, 2010), in contrapposizione ad altri paesi Ue che, invece, combinano lo studio con il lavoro attraverso l'uso dell'apprendistato, dei tirocini, del lavoro part-time, etc. che rendono le transizioni più fluide.

Le barriere all'occupazione giovanile possono, difatti, essere tante e provenire sia dal lato dell'offerta che da quello della domanda di lavoro, come recentemente confermato dall'ILO, e colpire anche i giovani con livelli di istruzione più alti (Eurofound, 2012). Determinante diventa intervenire a favore dei giovani e degli altri gruppi vulnerabili, come immigrati e le minoranze etniche, per questi ultimi le carenze linguistiche costituiscono un ulteriore problema da affrontare per poter accedere al mondo del lavoro ed evitare l'esclusione sociale.

Con l'obiettivo di sostenere le politiche europee in termini di occupazione, coesione ed inclusione sociale, e con un'attenzione particolare alla disoccupazione e condizione giovanile in Europa, sono state varate iniziative come quella di "Gioventù in movimento"<sup>9</sup>, un pacchetto completo di interventi condotti nel campo dell'istruzione e del lavoro rivolti ai giovani. Lanciato nel 2010, "Gioventù in movimento", rientra nella **strategia Europa 2020** per una **crecita intelligente, sostenibile e solidale**, ed insieme all'iniziativa "Opportunità per i giovani" costituisce un insieme integrato di azioni concrete a favore dei più giovani. Il quadro europeo in cui tali iniziative s'inseriscono, offre una sintesi delle problematiche in termini di disoccupazione ed esclusione sociale oggi ampiamente descritte in studi europei come quelli del CEDEFOP, dal titolo "*Guiding at-risk youth through learning to work*", 2010.

Un problema comune individuato dalle ricerche e considerato, piuttosto,

<sup>8</sup> NEET è l'acronimo inglese di "Not in Education, Employment or Training".

<sup>9</sup> <http://ec.europa.eu/youthonthemove>.

universale nel contesto europeo è quello della necessità dello sviluppo di competenze che possano migliorare l'occupabilità dei giovani e ridurre l'abbandono scolastico, causa di un processo degenerativo nelle biografie individuali lungo tutto il corso della vita.

#### 4. Lo sviluppo delle competenze orientative per l'inclusione sociale

Il compito di *incrementare le competenze orientative* in età evolutiva viene attribuito in primo luogo al sistema scolastico e formativo soprattutto per quanto concerne le **dimensioni più generali e di base** di questo processo (Pellerey 1998; Backer, Taylor 1998). Ai servizi specialistici (di orientamento, per l'impiego, ecc.) spetta la responsabilità di promuovere **competenze orientative più mirate**, cioè legate al superamento dei diversi **compiti orientativi** (Selvatici, D'Angelo 1999; Sangiorgi 2000).

Il nodo concettuale e metodologico riguarda pertanto il rapporto fra bisogni del soggetto (fino ad oggi considerati anche in letteratura in maniera troppo globalistica) e compiti orientativi, al fine di identificare azioni professionali specifiche e funzionali a soddisfare il bisogno individuale ed a fronteggiare con successo il compito orientativo; probabilmente c'è ancora del lavoro da fare sia in termini di strumenti di analisi e valutazione dei bisogni orientativi, sia in termini di valorizzazione delle specificità (peculiarità di obiettivi e di metodologie) delle diverse azioni orientative. In questa proposta si tenta di procedere almeno nella progettazione formativa per tipologie di compiti e target, in relazione proprio ad una personalizzazione dei bisogni.

In tal senso la finalità generale della costruzione di percorsi di formazione orientativa si può intendere come tentativo di produrre una *proposta di azioni orientative strutturate* che possano efficacemente rispondere a *bisogni orientativi specifici* (rispetto alle diverse fasi dell'esperienza formativa e alle risorse disponibili alla persona) e contribuire allo sviluppo progressivo di competenze orientative progressivamente più complesse, funzionali al superamento dei diversi compiti orientativi, identificando modalità di collegamento/integrazione fra soggetti che a vario titolo e responsabilità sono chiamati ad intervenire in momenti diversi (la scuola, i centri per l'impiego, le strutture produttive, gli enti di Formazione Professionale, etc.).

Per formazione orientativa si intende identificare gli interventi di carattere formativo finalizzati a promuovere l'auto-orientamento e a supportare la definizione di percorsi personali di formazione e lavoro e il sostegno all'inserimento occupazionale. Il processo orientativo è rappresentato dall'erogazione di modu-



li brevi destinati a gruppi di utenti con omogenei fabbisogni formativi-informativi, su particolari aree tematiche connesse al processo orientativo.

Ciò significa che l'intervento di formazione orientativa dovrebbe essere progettato per facilitare all'utente, attraverso l'acquisizione delle competenze orientative, il processo di scelta per il raggiungimento dei suoi obiettivi professionali e formativi.

All'interno di questo quadro di riferimento abbiamo ritenuto necessario, partire dalla identificazione del **compito orientativo**. Quest'ultimo si definisce in relazione alle situazioni di criticità che il soggetto deve affrontare in particolari fasi di transizione. La risoluzione e il superamento dello stesso comporta la messa in atto di azioni orientative rivolte al raggiungimento di risultati realisticamente perseguibili. In tal senso appare di fondamentale rilevanza, l'analisi e l'identificazione dell'insieme delle variabili critiche che caratterizzano l'evento o fase di transizione e che richiedono al soggetto l'attivazione di risorse specificamente mirate al fronteggiamento della situazione.

In letteratura (Pombeni, 1999) vengono identificate tre macro-tipologie di compiti orientativi, in relazione al cambiamento che viene richiesto alla persona in transizione:

- processi decisionali, facendo riferimento in tal senso ai processi di scelta che accompagnano l'individuo nel passaggio da un ciclo di studi ad un altro o dallo studio/formazione al lavoro o, ancora dal lavoro al lavoro;
- inserimenti organizzativi, includendo in tale categoria i cambiamenti di contesto e le transizioni da un contesto esperenziale ad un altro;
- crisi di ruolo, intendendo riferirsi ai momenti che richiedono alla persona una riorganizzazione del proprio progetto formativo o lavorativo.

Le tipologie descritte, inoltre, si diversificano anche in relazione alle caratteristiche della condizione di transizione in cui avvengono. Possiamo distinguere due tipologie di transizione all'interno delle quali inquadrare e definire ulteriormente i compiti orientativi (Pombeni, 1994):

- la prima fa riferimento ad eventi naturali (attesi e prevedibili) promossi (voluti) dalla persona, finalizzati all'evoluzione e allo sviluppo dell'esperienza formativa e lavorativa stessa. Appartengono a questa tipologia:
  - le scelte scolastiche (alla fine dei cicli di studio);
  - le scelte professionali (in uscita dal sistema formativo o sul lavoro come sviluppo di carriera);
  - i cambiamenti di contesto esperenziali (come il passaggio da un ciclo di studio ad un altro, l'alternanza scuola lavoro, le esperienze di stage ecc...);
- la seconda fa riferimento ad eventi critici (non previsti o pianificati nello sviluppo naturale dell'esperienza formativa e lavorativa), ma finalizzati piut-

tosto ad una sua ridefinizione o ad un riaggiustamento. Appartengono a questa tipologia:

- l'insuccesso formativo o l'abbandono scolastico;
- l'inoccupazione di lunga durata, cioè un'esperienza prolungata di difficoltà ad assumere un ruolo professionale;
- la disoccupazione, intesa come perdita di lavoro e quindi messa in crisi di un ruolo professionale già acquisito.

Il quadro sinottico che sintetizza la categoria ed il costrutto di compito orientativo è il seguente:

### COMPITI ORIENTATIVI

<i>Tipologia di cambiamento</i>	<i>Tipologia di transizione</i>	
	<i>Naturale</i>	<i>Critica</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• eventi naturali (attesi e prevedibili) promossi (voluti) dalla persona, finalizzati all'evoluzione e allo sviluppo dell'esperienza formativa e lavorativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• eventi critici, non previsti o pianificati nello sviluppo naturale dell'esperienza formativa e lavorativa, ma finalizzati ad una sua ridefinizione o ad un riaggiustamento</li> </ul>
Processi decisionali	<ul style="list-style-type: none"> <li>• scelte scolastiche</li> <li>• scelte professionali</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mobilità (coatta)</li> </ul>
Inserimenti organizzativi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cambiamento di contesti esperenziali</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• inoccupazione di lunga durata</li> </ul>
Crisi di ruolo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sviluppo di carriera</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• disoccupazione</li> <li>• insuccesso formativo</li> </ul>

I compiti orientativi di volta in volta richiesti agli individui durante i differenti momenti di transizione, richiedono l'attivazione di competenze identificabili in riferimento ad un preciso scopo orientativo (Selvatici, 1999), afferenti sia ad una dimensione più propriamente connessa alla sfera di storia di vita 'generale' del soggetto, sia ad una dimensione specifica e strettamente connessa ai compiti orientativi contingenti. Nel primo caso la letteratura corrente (ISFOL 1996; Selvatici, 1999; Pombeni, 2001; Sarchielli 2001) fa riferimento a competenze di base, trasferibili da una sfera di vita ad un'altra e propedeutiche allo sviluppo di competenze specifiche. Queste ultime, invece, attengono ad una sfera di vita definita e riguardano il superamento di compiti evolutivi specifici. In particolare, Pombeni (2001, 2002) differenzia all'interno delle competenze orientative specifiche due macrotipologie:

- di monitoraggio, riferendosi alle competenze necessarie a verificare e monitorare la situazione personale, al fine di prevenire insuccessi e fallimenti;
- di sviluppo, riferendosi all'insieme di abilità necessarie a progettare l'evoluzione della propria storia personale.

Il quadro sinottico che ne deriva è il seguente.

#### COMPETENZE ORIENTATIVE

• <b>Competenze orientative di base</b>	• <b>Competenze orientative specifiche</b>
- Competenze afferenti alla storia di vita generale del soggetto, trasferibili da una sfera di vita ad un'altra, propedeutiche allo sviluppo di competenze specifiche	- Di <b>monitoraggio</b> , necessarie a verificare e monitorare la situazione personale, al fine di prevenire insuccessi e fallimenti - Di <b>sviluppo</b> , necessarie a progettare l'evoluzione della propria storia personale

Un servizio di orientamento professionale dovrebbe, quindi, essere espressamente finalizzato al supporto per la progettazione dell'inserimento scolastico, lavorativo e sociale, e allo sviluppo di competenze di auto-orientamento utili alla persona durante il corso della vita ed in base alle transizioni che presentano le proprie biografie. Nello specifico, un servizio "professionale" si esplica mediante azioni orientative dirette a raccogliere tutte le informazioni attinenti l'individuo, a trasformare le sue aspettative in precisi obiettivi, a stimolare l'analisi delle proprie "conoscenze, abilità ed attitudini" ed infine ad individuare i "percorsi di vita" maggiormente rispondenti alle caratteristiche e alle possibilità dell'individuo considerato. Inoltre, va aggiunto che l'attuazione di misure sia attive che passive volte a sostenere la persona nelle più diverse fasi, come ad esempio transizione scolastica, ricerca di un'occupazione, azioni specifiche come possono essere quelle a favore dei giovani sono finalizzate ad aumentare la loro partecipazione al mondo del lavoro rafforzando la loro integrazione sociale anche attraverso il sostegno della mobilità geografica ed occupazionale e l'integrazione sociale in differenti contesti.

I sistemi europei per l'Istruzione e la Formazione attraverso l'orientamento permanente devono puntare a realizzare delle politiche non solo di qualità per il cittadino europeo ma si ribadisce anche la necessità e l'importanza di garantire una politica di equità per tutti. L'attenzione è rivolta in particolare agli adulti con bassi livelli di qualifica e, quindi, richiedono maggiore sostegno per la loro occupabilità e ai giovani a rischio di abbandono scolastico ed esclusione sociale, offrendo loro la possibilità di acquisire competenze orientative adatte. L'apprendimento permanente, inteso come acquisizione di nuove conoscenze e competenze durante tutto l'arco della vita, permette la promozione dello sviluppo personale e la stessa crescita professionale. Di conseguenza, l'orientamento

mento permanente che supporta tale apprendimento consentirà all'individuo di rispondere ai mutamenti del mercato del lavoro e della società in generale, con una sua migliore inclusione sociale.

In conclusione, di fronte ai cambiamenti del mercato del lavoro e dell'organizzazione del lavoro, è necessario porre attenzione al sistema delle competenze che l'individuo deve acquisire per adattarsi alle trasformazioni rapide e continue del lavoro e delle professioni nonché adeguarsi ai mutamenti sociali e ai cambiamenti di contesti relazionali. Per un individuo che deve modificare il suo modo di lavorare, spesso deve cambiare lavoro e ambiente lavorativo, adattarsi a diversi contesti professionali ed organizzazioni produttive con dinamiche differenti, è necessario sviluppare competenze orientative volte all'inclusione. Per questo è indispensabile garantire un apprendimento continuo ed investire sul proprio repertorio di sapere, saper fare e saper essere. I giovani, dunque, sia per un loro inserimento lavorativo che per una loro inclusione sociale necessitano di avere gli strumenti per realizzare una precisa strategia di orientamento. Bandura, padre della teoria cognitiva e del costrutto di autoefficacia, spiega come le credenze sulle proprie capacità personali influiscano sulla vita degli adolescenti, condizionandone il rendimento scolastico, i rapporti familiari, la regolazione emotiva e la propensione a comportamenti a rischio.

Inquadrando lo sviluppo adolescenziale in una prospettiva agentiva, l'autore dimostra come le convinzioni di autoefficacia costituiscano una risorsa centrale in un'età in cui, tipicamente, si costruisce un senso di identità stabile e si compiono scelte decisive per il proprio futuro.

In effetti, qualsiasi percorso di inserimento, di trasmissione e di cambiamento scolastico, formativo e lavorativo, corre il rischio senza lo sviluppo di adeguate competenze orientative, di realizzarsi nel segno dell'estemporaneità e dell'impreparazione, laddove, per l'esecuzione di personali progetti professionali e di vita e per soddisfare le richieste del mondo del lavoro, sono richieste informazioni corrette, abilità professionali e attitudini sociali. In una società globale, sempre più competitiva e meno solidale, si rendono necessarie l'acquisizione di life skills a cui i giovani devono aggiungere maggiori conoscenze e più alti saperi per poter affrontare criticità vecchie e nuove.

## **Conclusione**

Oggi la situazione è di gran lunga migliore rispetto a quella emersa prima della Risoluzione sull'Orientamento del 2008, quando l'orientamento soffriva di una forte frammentazione, associata ad una totale assenza di integrazione dei servizi ed alla mancanza di un'ottica sinergica ed un approccio sistemico,

per cui l'organizzazione e la gestione dei servizi orientativi risultata compromessa.

Avendo acquisito l'orientamento, in particolare, con i più recenti sviluppi normativi una posizione di rilievo, l'investimento in termini di azioni per l'inclusione sociale e lavorativa dei giovani a livello locale deve essere ancora maggiore. I recenti provvedimenti riconoscono all'orientamento, destinato ai giovani che rischiano di abbandonare la scuola prematuramente e restare fuori dal proprio ambiente sociale, una priorità e valenza per anni auspicata. Fornire un'informazione ed un orientamento di qualità costituisce, infatti, un fattore importante anche se si vuole migliorare la trasparenza delle qualifiche e delle competenze. I servizi e le reti esistenti svolgono già un ruolo prezioso, che potrebbe però essere valorizzato mediante una cooperazione più stretta per conferire un valore aggiunto maggiore al cittadino europeo. Numerose sono anche le buone pratiche che sono state sperimentate su processi ed aspetti specifici legati alle competenze orientative per l'inclusione sociale e lavorativa. Se i giovani avranno accesso all'occupazione, viene tutelata la stessa solidarietà intergenerazionale e quindi la disponibilità dei giovani a contribuire all'integrazione sociale. Tuttavia, una volta trovata un'occupazione, i giovani devono costantemente migliorare le proprie qualifiche e competenze per adattarsi alle evoluzioni della vita lavorativa, essendo diventato più difficile accedere al mercato del lavoro. I requisiti in termini di conoscenze, esperienza lavorativa, flessibilità geografica e personale, sono aumentati notevolmente e l'azione orientativa è imprescindibile. Ma, esistono ancora discriminazioni nei confronti delle minoranze etniche, delle donne, dei giovani handicappati, ecc. e seppur i giovani hanno voglia di lavorare, esprimono preoccupazione per le possibilità che vengono date loro nel mercato del lavoro. Ritengono che il modo migliore per integrarsi nella società sia quello di trovare un lavoro. Avere un lavoro significa godere dello status di adulto, avere indipendenza economica e psicosociale con la possibilità di ampliare i propri contatti sociali. I giovani esclusi dal mondo del lavoro perdono una possibilità preziosa per avere altre prospettive e integrarsi in una società più ampia.

## Riferimenti bibliografici

- CEDEFOP., *Guiding at-risk youth through learning to work: Lessons from across Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2010.
- DEL CORE P., *Atteggiamenti e stili decisionali degli adolescenti e dei giovani*, in "Rivista di Scienze dell'Educazione", Anno XLV (2007) 1.
- EUROFOUND, *Young people and NEETs in Europe: First findings (résumé)*. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2011.

- GUICHARD J. - HUTEAU M., *Psicologia dell'orientamento professionale. Teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003.
- ILO (2010a), *Global trends for youth*. Geneva: International Labour Organisation. Retrieved 22 May 2012 from: [http://www.ilo.org/empelm/pubs/WCMS\\_143349/lang—en/index.htm](http://www.ilo.org/empelm/pubs/WCMS_143349/lang—en/index.htm).
- ILO (2010b), *Global employment trends for youth: Special issue on the impact of the global economic crisis on youth*. Geneva: International Labour Organisation.
- ILO (2012a), *Global trends for youth 2012*. Geneva: International Labour Organisation.
- ILO (2012b), *The youth employment crisis: Highlights of the 2012 ILC report*, prepared by youth for the Youth Employment Forum (Geneva, 23-25 May 2012). Geneva: International Labour Organisation.
- ISFOL-IARD, *Risultati della ricerca: "La domanda di formazione dei giovani in diritto-dovere all'Istruzione e alla Formazione"*.
- ISFOL, *"L'orientamento e il riconoscimento dei percorsi formativi"*, in Rapporto ISFOL, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ), 2007, pp. 193-201.
- ISFOL, *L'accompagnamento al successo formativo. Strategie e modelli operativi dei Centri per l'impiego*, ISFOL, Roma, 2006.
- ISFOL, *Orientare l'orientamento. Politiche azioni e strumenti per un sistema di qualità*, ISFOL, Roma, 2007.
- ISFOL, *Verso la qualità dei servizi di orientamento ed inserimento lavorativo nei Centri per l'impiego. Risultati di una sperimentazione, Atti del convegno del 13 novembre 2007*.
- OECD, *Career Guidance and Public Policy. Bridging the gap*, OECD Publications, Paris, 2004.
- SULTANA R.G., *L'Europa e la sfida dell'orientamento professionale lungo tutto l'arco della vita*, in "Rassegna CNOS" 3(2007), pp. 28-45.
- SULTANA R.G., *Lifelong guidance, citizen rights, and the state: reclaiming the social contract*. *British Journal of Guidance and Counselling*, 39(2), 2011, pp. 179-186.

## Documenti europei

- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, SEC(2000) 1832, 30.10.2000, Bruxelles.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Investire efficientemente nell'istruzione e nella formazione: un imperativo per l'Europa*, COM(2002) 779, 10.1.2003, Bruxelles.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Comunicazione della commissione al Consiglio e al Parlamento Europeo. Efficienza ed equità nei sistemi europei di Istruzione e Formazione*. SEC(2006)1096, COM(2006)481 definitivo, 8.9.2006, Bruxelles.
- Comunicato di Maastricht sulle priorità future di una maggiore cooperazione europea in materia di Istruzione e Formazione Professionale (VET)*, 14 dicembre 2004.
- Conclusioni del Consiglio relative a un quadro coerente di indicatori e parametri di riferimento per monitorare i progressi nella realizzazione degli obiettivi di Lisbona in materia di Istruzione e Formazione*, 25 maggio 2007.
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *Consiglio europeo di Bruxelles, 16 e 17 ottobre 2003. Conclusioni della presidenza*, (OR. EN) 15188/03, 25.11.2003, Bruxelles.
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *Istruzione & Formazione 2010. L'urgenza delle riforme per la riuscita della Strategia di Lisbona. Relazione intermedia comune del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro dettagliato concernente il seguito dato agli obiettivi dei sistemi d'Istruzione e di Formazione in Europa*, (OR.EN.6905/04), 3.3.2004, Bruxelles.

- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *Progetto di risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa*, (OR.EN.9286/04), 18.5.2004, Bruxelles.
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *Conclusioni del Consiglio e dei Rappresentanti del Governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, su efficienza ed equità nell'Istruzione e Formazione* (2006/C 298/03), in Gazzetta Ufficiale dell'Ue del 18.12.2006.
- RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, 23 aprile 2008.
- RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).
- Relazione congiunta 2008 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro "L'apprendimento permanente per la conoscenza, la creatività e l'innovazione".*
- Risoluzione del consiglio sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*, 28 maggio 2004.
- Risoluzione del Consiglio sulle nuove competenze per nuovi lavori*, 15 novembre 2007.
- RISOLUZIONE DEL CONSIGLIO E DEI RAPPRESENTANTI DEI GOVERNI DEGLI STATI MEMBRI, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008 - «Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente» (2008/C 319/02).
- RISOLUZIONE DEL CONSIGLIO E DEI RAPPRESENTANTI DEI GOVERNI DEGLI STATI MEMBRI, riuniti in sede di Consiglio del 14 dicembre 2000 relativa all'integrazione sociale dei giovani (2000/C 374/04).





# Programmazione Fondi comunitari 2014-2020: stato dell'arte<sup>1</sup>

OLGA TURRINI<sup>2</sup>

*L'articolo mira a fare il punto sullo stato attuale della programmazione dei Fondi comunitari per il periodo 2014-2020. Proseguendo la disamina iniziata nel numero della rivista, dove si chiarivano le principali caratteristiche e novità del nuovo ciclo, ci si sofferma in particolare sui principali contenuti della bozza di accordo di partenariato, ancora peraltro in fase di discussione e di negoziazione politica.*

La Politica di coesione 2014-2020 rappresenta circa un terzo del bilancio UE, affermando così il proprio ruolo di strumento comunitario principale per la crescita, la creazione di posti di lavoro e l'attuazione delle politiche dell'Unione.

La nuova programmazione comunitaria per il periodo 2014-2020 sconta un forte ritardo, dovuto principalmente alla nota vicenda del bilancio UE, sul quale, dopo lunga battaglia, solo a giugno si è trovato l'accordo. Senza la definizione del bilancio, e quindi dell'importo assegnato alle politiche di coesione, non è possibile procedere concretamente alla definizione degli Accordi di partenariato nei vari Stati membri, e dei singoli programmi operativi. Dopo l'accordo sul bilancio verranno a breve approvati anche i testi definitivi dei nuovi Regolamenti, che nel corso di quest'anno hanno visto una lunga fase di negoziazione dei testi originariamente proposti dalla Commissione.

La ripartizione dei Fondi della Politica di coesione a favore degli Stati membri, riportata nella tabella 1, rispecchia lo stato dei negoziati al mese di luglio 2013. Le cifre potrebbero subire variazioni nell'accordo finale tra il Consiglio e il Parlamento europeo.

<sup>1</sup> Il presente articolo si riferisce allo stato dell'arte di fine luglio 2013.

<sup>2</sup> Esperta in formazione e politiche comunitarie.

Tab. 1 - Allocations complessive delle politiche di coesione 2014-2020 (in milioni di euro a prezzi 2011)  
(Gli importi non comprendono le risorse della Youth Employment Initiative)

	Fondo di coesione	Regioni meno sviluppate	Regioni in transizione	Risorse speciali per aree ultraperiferiche	Regioni più sviluppate	Cooperazione territoriale	Totale
BE	-	-	958	-	865	230	2.053
BG	2.376	4.607	-	-	-	145	7.128
CZ	6.539	13.599	-	-	78	297	20.513
DK	-	-	64	-	229	198	492
DE	-	-	8.719	-	7.583	845	17.146
EE	1.119	2.190	-	-	-	48	3.358
IE	-	-	-	-	866	148	1.013
EL	3.396	6.398	2.097	-	2.299	203	14.393
ES	-	1.851	11.735	430	10.471	540	25.028
FR	-	3.136	3.914	394	5.841	953	14.238
<b>IT</b>	-	<b>20.262</b>	<b>1.000</b>	-	<b>6.982</b>	<b>994</b>	<b>29.238</b>
CY	285	-	-	-	201	29	514
LV	1.407	2.732	-	-	-	82	4.221
LT	2.137	4.175	-	-	-	99	6.411
LU	-	-	-	-	39	18	56
HU	6.291	13.405	-	-	414	316	20.427
MT	227	-	439	-	-	15	681
NL	-	-	-	-	905	341	1.246
AT	-	-	65	-	820	225	1.110
PL	24.189	45.756	-	-	2.010	613	72.568
PT	2.990	14.956	231	103	1.144	107	19.531
RO	7.226	13.724	-	-	403	396	21.749
SI	935	1.130	-	-	760	55	2.881
SK	4.346	8.459	-	-	40	195	13.040
FI	-	-	-	271	908	141	1.320
SE	-	-	-	184	1.351	299	1.834
UK	-	2.118	2.326	-	5.126	757	10.328
HR	2.667	5.206	-	-	-	128	8.001
Cooperazione interregionale						500	500
Assistenza tecnica							1.126
<b>Totale</b>	<b>66.130</b>	<b>163.704</b>	<b>31.550</b>	<b>1.382</b>	<b>49.336</b>	<b>8.919</b>	<b>322.146</b>

A questi importi andranno ovviamente aggiunte le risorse del cofinanziamento nazionale e, in Italia, quelle del Fondo per lo sviluppo e la coesione (ex FAS). Entrambi sono da definire e modulare anche in relazione alla triplice ripartizione delle Regioni, che, in base alle simulazioni attuali, dovrebbe vedere Puglia, Campania, Molise, Basilicata, Calabria e Sicilia tra le Regioni meno sviluppate, Abruzzo e Sardegna tra quelle in transizione e le altre tra quelle più sviluppate.

L'iter del processo programmatico ha visto come punto di partenza a fine 2012 le proposte della Commissione (il cosiddetto Position paper) e il documento del Ministro Barca "Metodi e obiettivi per un uso efficace dei Fondi comunitari 2014-2020". Dopo un primo confronto, in primavera la preparazione dell'Accordo di partenariato si è avviata con la costituzione di quattro tavoli tematici, individuati in relazione alle grandi aree di policy rilevanti per l'Italia nella prospettiva al 2020 di sviluppo sostenibile, intelligente ed inclusivo:

- Lavoro, competitività dei sistemi produttivi e innovazione.
- Valorizzazione, gestione e tutela dell'ambiente.
- Qualità della vita e inclusione sociale.
- Istruzione, formazione, competenze.

A questi si è aggiunto un tavolo orizzontale con compiti di analisi tecnica degli aspetti maggiormente connessi alla gestione operativa dei fondi. I tavoli hanno concluso in marzo i lavori sulla base di una metodologia comune, che prevedeva anche momenti di confronto con le parti sociali, definita nel documento "Termini di riferimento per il mandato dei tavoli istituiti nell'ambito del percorso di confronto partenariale per la redazione della proposta di accordo di partenariato".

A queste attività hanno fatto riscontro incontri politici tra il Ministro per la Coesione territoriale e le Regioni.

Il percorso ha poi subito un rallentamento dovuto al cambio di Governo: hanno pesato e continuano a pesare su questo negoziato la gravità della crisi economica e l'incertezza del quadro politico. Si respira così un'aria di attesa e di cautela, e le preoccupazioni prevalenti sembrano riguardare da parte della Commissione l'attenzione (giustificata) all'efficienza e all'efficacia degli interventi, mentre sul fronte dei contenuti sembra emergere, al di là delle buone intenzioni, più la riproposizione del passato che non l'attenzione al nuovo. Eppure i documenti chiave di questa programmazione (le bozze di regolamenti, nonché i documenti europei di policy legati alle cosiddette iniziative Faro) offrono, oltre a nuovi vincoli, anche notevoli spunti di riflessione nonché opportunità del tutto nuove. Gli sviluppi di quest'anno hanno evidenziato il dramma della disoccupazione, in particolare giovanile, in tutta Europa, il cui peso è elevato soprattutto nel nostro Paese e nel nostro Mezzogiorno. Per questo il nuovo regolamento del

Fondo sociale europeo è stato integrato prevedendo il cofinanziamento di metà delle risorse previste dalla nuova Youth Employment Initiative. Il tema dell'occupazione acquista un peso maggior rispetto al passato, e si relaziona in maniera forte con il tema della crescita. Le politiche specificatamente dedicate (servizi per l'impiego, politiche attive, politiche di inclusione attiva) trovano quindi nuova giustificazione e richiedono proposte e innovazione di servizi e di interventi.

A fine luglio sono state diffuse bozze di una prima stesura delle parti principali dell'Accordo di partenariato.

La sezione relativa agli obiettivi tematici riporta, per ciascuno degli 11 obiettivi individuati nella bozza di Regolamento generale<sup>3</sup>, i principali risultati emersi dal lavoro dei tavoli, ed è articolata in tre parti: le linee strategiche, i risultati attesi e le azioni principali.

In estrema sintesi riportiamo gli elementi più significativi per ciascun obiettivo, ricordando che il ragionamento di tipo strategico si svolge a prescindere dalla fonte di finanziamento, anche se la si evince poi nell'individuazione delle azioni, che devono essere coerenti con le diverse mission dei Fondi coinvolti (FESR, FSE e FEASR). È chiaro che non si tratta di testi definitivi, tuttavia essi esprimono il dibattito finora avvenuto.

## **Obiettivo tematico 1** - Ricerca, sviluppo tecnologico e innovazione (Rafforzare la ricerca, lo sviluppo tecnologico e l'innovazione)

Le azioni per il ciclo di programmazione 2014-2020 devono ispirarsi al principio di concentrazione degli interventi su pochi obiettivi prioritari e traducibili in risultati misurabili, che riguardano la qualificazione della domanda di innovazione pubblica e privata dei territori, la valorizzazione del capitale umano altamente qualificato attraverso il sostegno al sistema pubblico della ricerca, e lo stimolo all'imprenditorialità innovativa, mirando alla capacità dei sistemi produttivi di competere sui mercati internazionali.

Il disegno e la selezione degli interventi devono essere guidati da cinque principi:

- adozione di una definizione ampia di innovazione e di processi innovativi;
- combinazione bilanciata e selettiva degli approcci di politica tecnologica "*diffusion oriented*", caratterizzato da finanziamenti di importo limitato e finalizzati al sostegno di attività innovative di tipo incrementale di una am-

<sup>3</sup> Si veda il precedente articolo sul n. 3/2012: "Politiche di coesione e nuova programmazione 2014-2020".

- pia platea di beneficiari, e “*mission oriented*”, mirato alla selezione di interventi ambiziosi e dall’esito non scontato, in molti casi più rischiosi;
- apertura delle realtà produttive dei territori in ritardo verso la dimensione internazionale, facilitandone il collegamento con le catene di produzione del valore internazionali e il posizionamento sui mercati esteri del prodotto locale;
  - revisione dei meccanismi di selezione delle proposte di intervento, con particolare riferimento alla definizione delle regole di composizione delle commissioni giudicatrici, privilegiando la dimensione internazionale, e disegno di meccanismi incentivanti del risultato finale, e di strumenti partecipativi e negoziali, che condizionino il finanziamento agli esiti intermedi;
  - definizione regionale e composizione nazionale delle strategie di *smart specialisation*.

Il tema rilevante è quello della *smart specialisation*. La definizione su scala regionale delle singole Strategie di Smart Specialization, assunta come condizionalità *ex ante* dalla Proposta di Regolamento per la programmazione 2014-2020<sup>4</sup>, determinerà le scelte di politica dell’innovazione a livello territoriale per il prossimo ciclo. Gli obiettivi specifici, espressi in forma di risultati attesi e corredati di indicatori, sono i seguenti:

1. Incremento dell’attività di innovazione delle imprese
2. Sviluppo dei comparti del terziario in grado di agire da leva di innovazione degli altri settori
3. Rafforzamento del sistema innovativo regionale, anche attraverso l’incremento della collaborazione fra imprese e strutture di ricerca pubblica ed il sostegno diretto a queste ultime
4. Aumento dell’incidenza del portafoglio di specializzazioni innovative ad alto valore aggiunto in perimetri applicativi ad alta intensità di conoscenza ed elevata capacità di impatto sul sistema produttivo
5. Promozione di nuovi mercati per l’innovazione attraverso la qualificazione della domanda pubblica; la promozione di standard di qualità e l’eliminazione dei fattori per la competizione di mercato; le competizioni tecnologiche ( <i>challenges &amp; prizes</i> ) orientati a premiare la capacità di soluzione di specifici problemi di particolare rilevanza sociale.

**Obiettivo tematico 2** - Agenda digitale (Migliorare l’accesso alle tecnologie dell’informazione e della comunicazione, nonché l’impiego e la qualità delle medesime)

La strategia evidenzia un importante collegamento con l’obiettivo precedente (innovazione, *smart specialisation*). L’agenda digitale italiana assume un ruolo centrale, sia per conseguire obiettivi di crescita, come conseguenza di un miglioramento della produttività delle imprese e dell’efficienza della pubblica

<sup>4</sup> Idem.

amministrazione, sia di inclusione sociale, in termini di maggiori opportunità di partecipazione ai benefici della società della conoscenza.

L'Agenda digitale nazionale ha fatto propri gli obiettivi dell'Agenda digitale europea che mirano all'azzeramento del digital divide e a consentire l'accesso da parte di tutti i cittadini ad internet ad una velocità di almeno 30 mbps entro il 2020. La politica di coesione contribuisce al raggiungimento di questi obiettivi con interventi coordinati con i Piani Nazionali definiti a questo scopo (Piano Nazionale Banda Larga e Progetto Strategico Banda Ultra larga). Occorre inoltre consolidare e razionalizzare l'infrastruttura ICT pubblica, necessaria a garantire l'erogazione, da parte della PA, di servizi innovativi di qualità adeguata. Sul fronte della domanda e dell'offerta di servizi digitali, gli interventi ne stimoleranno lo sviluppo e l'utilizzo da parte di cittadini e imprese, favorendo la diffusione dei servizi di *e-Government*, il ricorso all'*e-procurement* e agli appalti pre-commerciali, la diffusione dell'*e-commerce* (operando anche per rimuovere le barriere commerciali che ne ostacolano lo sviluppo). Inoltre, il miglioramento degli attuali meccanismi di *governance* tra amministrazioni centrali e regionali e l'apertura verso il settore privato può facilitare la creazione di servizi integrati che garantiscano la piena interoperabilità delle soluzioni nell'ambito del Sistema Pubblico di Connettività.

La piena interoperabilità dei sistemi e dei servizi è da considerarsi requisito prioritario per garantire la qualità dei servizi erogati a cittadini e imprese. Gli obiettivi specifici, espressi in forma di risultati attesi e corredati di indicatori, sono i seguenti:

1. Riduzione dei divari digitali nei territori e diffusione di connettività in banda larga e ultra larga coerentemente con gli obiettivi fissati al 2020 dalla "Digital Agenda" europea
2. Digitalizzazione dei processi amministrativi e diffusione di servizi digitali pienamente interoperabili della PA offerti a cittadini e imprese (in particolare nella sanità e nella giustizia)
3. Potenziamiento della domanda di ICT dei cittadini in termini di utilizzo dei servizi on line, inclusione digitale e partecipazione in rete
4. Diffusione di Open data e del riuso del dato pubblico
5. Rafforzamento del settore ICT e diffusione delle ICT nelle imprese

### **Obiettivo Tematico 3** - Competitività dei sistemi produttivi (Promuovere la competitività delle piccole e medie imprese, il settore agricolo e il settore della pesca e dell'acquacoltura)

La competitività del sistema imprenditoriale, comprensivo del comparto agricolo e agro-industriale e della pesca e acquacoltura, è la finalità generale

che ricomprende al suo interno i differenti risultati che questo obiettivo tematico persegue, nonché le azioni specifiche proposte. Il denominatore comune è rappresentato dal mettere l'impresa, in tutte le sue declinazioni, al centro delle politiche economiche. Tale obiettivo potrà essere perseguito dalla politica strutturale di coesione solo in collegamento con le politiche ordinarie, fra cui hanno particolare rilievo ai fini della competitività la tassazione dell'attività di impresa ed il miglioramento della qualità dei servizi (*in primis* istruzione e giustizia), politiche che la spesa aggiuntiva per lo sviluppo non potrà nemmeno in parte sostituire. Gli obiettivi specifici, espressi in forma di risultati attesi e correlati di indicatori, sono i seguenti:

1. Sviluppo di comparti e filiere ad alto potenziale di crescita o con effetto trainante su altri settori produttivi
2. Rilancio della propensione agli investimenti del sistema produttivo
3. Sviluppo occupazionale e produttivo in aree territoriali colpite da crisi diffusa delle attività produttive
4. Consolidamento, riqualificazione e diversificazione dei sistemi produttivi territoriali, in particolar modo attraverso la valorizzazione di attività di innovazione e industrializzazione derivanti da attività di ricerca e sviluppo
5. Incremento del livello di internazionalizzazione dei sistemi produttivi e dell'attrattività del sistema imprenditoriale rispetto agli investimenti esteri (IDE)
6. Aumento delle risorse umane altamente qualificate e delle competenze manageriali nelle imprese
7. Miglioramento delle condizioni per la nascita di nuove imprese, crescita dimensionale delle micro e piccole imprese e consolidamento strutturale economico e patrimoniale delle PMI
8. Miglioramento dell'accesso al credito

#### **Obiettivo Tematico 4** - Energia sostenibile e qualità della vita (Sostenere la transizione verso un'economia a basse emissioni di carbonio in tutti i settori)

Occorre concentrare le risorse sull'efficienza energetica, a cominciare dalla riduzione dei consumi negli edifici e nelle strutture pubbliche o a uso pubblico residenziali e non, in coerenza con le previsioni della normativa comunitaria. L'efficientamento energetico, da conseguire anche con l'integrazione di fonti rinnovabili di energia elettrica e termica, riguarderà altresì le reti di pubblica illuminazione sulle quali si dovrà intervenire in un'ottica integrata con pratiche e tecnologie innovative in modo da superare la logica tradizionale della semplice sostituzione dei punti luce i cui benefici non sono sempre apprezzabili. Per ciò che riguarda l'efficienza energetica delle strutture produttive, una attenzione andrà rivolta anche alle imprese agricole e agro-alimentari, con interventi volti al risparmio energetico in particolare di quelle strutture ad alto impiego di energia (es. serre).

Al contempo, per massimizzare le ricadute economiche a livello territoriale, la politica di coesione incentiverà il risparmio energetico nelle strutture e nei cicli produttivi anche attraverso l'introduzione di innovazioni di processo e di prodotto e agevolando la sperimentazione e laddove possibile la diffusione di fonti energetiche rinnovabili per l'autoconsumo.

Il raggiungimento dei risultati potrà essere conseguito se le azioni saranno supportate da iniziative di contesto come le attività di formazione per aumentare le competenze delle risorse umane e il supporto alla governance dei processi e per il potenziamento della capacità amministrativa con particolare riferimento alla qualità della progettazione e della gestione dei consumi. Il conseguimento di alcuni risultati, soprattutto con riferimento agli interventi di risparmio energetico, dipenderà inoltre dall'interazione tra amministrazioni e società di servizi energetici alle quali dovrà essere facilitato l'accesso al credito, come previsto dall'Obiettivo tematico di riferimento, affinché si possano dispiegare i benefici di una collaborazione pubblico/privata.

Gli obiettivi specifici, espressi in forma di risultati attesi e corredati di indicatori, sono i seguenti:

<p><b>1. Migliorare l'efficienza energetica negli usi finali e promuovere l'energia intelligente, in particolare:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ridurre i consumi energetici negli edifici e nelle strutture pubbliche o ad uso pubblico, residenziali e non residenziali</li> <li>- Ridurre i consumi energetici nei cicli e strutture produttivo</li> <li>- Incrementare la quota di fabbisogno energetico coperto da generazione distribuita e da impianti di cogenerazione e trigenerazione</li> </ul>
<p><b>2. Migliorare lo sfruttamento sostenibile delle bioenergie, in particolare:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento della produzione e consumo sostenibili di bioenergie rinnovabili (biomasse solide, liquide e biogas)</li> </ul>
<p><b>3. Aumentare la mobilità sostenibile nelle aree urbane, in particolare:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumentare la quota di spostamenti effettuati in ambito urbano ed extraurbano attraverso sistemi di trasporto sostenibile e i servizi di infomobilità</li> </ul>

## **Obiettivo Tematico 5** - Clima e rischi ambientali (Promuovere l'adattamento al cambiamento climatico, la prevenzione e la gestione dei rischi)

Gli obiettivi specifici, espressi in forma di risultati attesi e corredati di indicatori, sono i seguenti:

1. Ridurre il rischio idrogeologico e di erosione costiera
2. Prevenire e mitigare i cambiamenti climatici e ridurre il rischio di desertificazione
3. Ridurre il rischio incendi
4. Ridurre il rischio sismico



## **Obiettivo Tematico 6** - Tutela dell'ambiente e valorizzazione delle risorse culturali e ambientali (Tutelare l'ambiente e promuovere l'uso efficiente delle risorse)

Rientrano qui due gruppi di interventi radicalmente diversi per la coesione: uno volto a garantire servizi essenziali per i cittadini; l'altro finalizzato a tutelare e promuovere gli asset naturali e culturali e di rafforzamento del sistema turistico. Gli obiettivi specifici, espressi in forma di risultati attesi e corredati di indicatori, sono i seguenti:

### **1. Garantire migliori servizi ambientali per i cittadini, attraverso:**

Gestione del ciclo dei rifiuti e recupero dei siti inquinati, in particolare:

- Ridurre alla fonte la produzione dei rifiuti urbani
- Aumentare la percentuale di materia da destinare alla preparazione per il riutilizzo e il riciclaggio secondo gli obiettivi comunitari minimizzando lo smaltimento in discarica dei rifiuti urbani
- Ridurre la quantità e la pericolosità dei rifiuti industriali e agricoli
- Restituzione all'uso produttivo di aree inquinate

Gestione dei servizi idrici, in particolare:

- Migliorare il servizio idrico integrato per usi civili e ridurre le perdite di rete di acquedotto
- Mantenere e migliorare la qualità dei corpi idrici attraverso la diminuzione dei prelievi e dei carichi inquinanti e l'efficientamento degli usi nei vari settori di impiego
- Miglioramento e/o ripristino graduale della capacità di ricarica delle falde acquifere

### **2. Tutelare e promuovere gli asset naturali e culturali e il sistema turistico**

Tutelare e promuovere gli asset naturali, in particolare:

- Contribuire ad arrestare la perdita di biodiversità in ambito terrestre e marino, migliorando lo stato di conservazione delle specie e degli habitat di interesse comunitario e salvaguardando la biodiversità legata al paesaggio rurale e marino
- Mantenimento, rafforzamento e ripristino dei servizi ecosistemici
- Miglioramento delle condizioni e degli standard di offerta e fruizione del patrimonio nelle aree di attrazione naturale attraverso la valorizzazione sistemica e integrata di risorse e competenze territoriali

Tutelare e promuovere gli asset culturali, in particolare:

- Miglioramento delle condizioni e degli standard di offerta e fruizione del patrimonio, materiale e immateriale, nelle aree di attrazione attraverso la valorizzazione sistemica e integrata di risorse e competenze territoriali
- Elevare la competitività dell'industria culturale e creativa

Sistema Turistico:

- Migliorare la competitività e la capacità di attrazione delle destinazioni turistiche, attraverso la valorizzazione sistemica ed integrata di risorse e competenze territoriali

**Obiettivo Tematico 7** - Mobilità sostenibile di persone e merci (Promuovere sistemi di trasporto sostenibili ed eliminare le strozzature nelle principali infrastrutture di rete)

Gli obiettivi specifici, espressi in forma di risultati attesi e corredati di indicatori, sono i seguenti:

1. Potenziamento dell'offerta ferroviaria e qualificazione del servizio
2. Aumento della competitività del sistema portuale e interportuale
3. Integrazione modale e miglioramento dei collegamenti multimodali con i principali nodi urbani, produttivi e logistici (stazioni, stazioni AV, porti, interporti e aeroporti)
4. Rafforzare le connessioni con la rete globale delle aree rurali, delle aree interne ed insulari e di quelle transfrontaliere
5. Ottimizzare il sistema aeroportuale e contribuire alla realizzazione del cielo unico europeo

**Obiettivo Tematico 8** - Occupazione (Promuovere l'occupazione sostenibile e di qualità e sostenere la mobilità dei lavoratori)

Questo obiettivo caratterizza tipicamente gli interventi del Fondo sociale europeo (anche se anche gli altri Fondi devono contribuire a perseguire gli obiettivi specifici individuati).

Nel contesto di grande crisi occupazionale, le politiche per il lavoro si possono indirizzare e attuare, specialmente nei primi anni della programmazione:

- sulla diffusione di strumenti in grado di compensare le maggiori difficoltà occupazionali di alcuni gruppi di lavoratori, incidendo direttamente o indirettamente sul costo del lavoro, secondo modalità già sperimentate nell'attuale periodo di programmazione, anche ad opera di risorse nazionali (incentivi all'occupazione);
- sugli investimenti in istruzione e formazione di qualità, specialmente di tipo tecnico e professionale, con particolare riguardo a settori ad alto valore aggiunto, utilizzando quindi l'investimento in competenze quale elemento centrale delle politiche attive del lavoro;
- sulla valorizzazione dell'alternanza istruzione-formazione-lavoro e sull'utilizzo dei dispositivi che più incentivano la componente formativa professionalizzante delle attività (tirocini, apprendistato);
- sulla promozione dell'autoimpiego e dell'imprenditorialità, in particolare attraverso l'estensione delle positive esperienze in materia di microcredito;
- sulla programmazione e realizzazione di interventi integrati e contestuali di

politica attiva, passiva e di sviluppo industriale e territoriale. In questo ambito è opportuno fissare alcuni presupposti di metodo, riguardanti la necessità di incentrare l'azione su crisi che riguardino grandi imprese, interi settori o distretti industriali. Tale criterio risponde, inoltre, al rilievo, dato anche dai più recenti orientamenti europei, all'“approccio settoriale”, alla focalizzazione, quindi, su determinati settori produttivi, trainanti per i territori di riferimento, per la creazione di nuova occupazione.

A complemento degli interventi sopra delineati, pur in un quadro istituzionale non ancora definito (si fa riferimento, in particolare, alla questione della riorganizzazione del sistema delle Province), devono essere portate a compimento le riforme recentemente varate, in primo luogo quella del mercato del lavoro, volte a:

- ridisegnare le tipologie e i livelli di prestazione dei servizi per l'impiego, allo scopo di raggiungere i livelli essenziali delle prestazioni fissati dalla legge 92/2012 ed attuare la raccomandazione del Consiglio 6463/13 sull'istituzione di una garanzia per i giovani, anche sviluppando le buone pratiche di interazione con i servizi privati per il lavoro
- rendere effettiva la disponibilità di servizi informativi e archivi informatici sia nei singoli contesti regionali che a livello nazionale, omogenei e interoperanti, non solo per sostenere l'efficacia delle prestazioni, ma anche per rendere sistematico il ricorso a analisi, monitoraggi e valutazioni, con il primo obiettivo di consentire la sistematica verifica del rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni.

Aree di intervento rilevanti sono anche la lotta al lavoro sommerso e il tema dell'invecchiamento attivo.

Gli obiettivi specifici, espressi in forma di risultati attesi e corredati di indicatori, sono i seguenti:

**1. Aumentare l'occupazione giovanile e favorire la transizione dei giovani nel mdl, con particolare attenzione ai NEET, in particolare:**

- Rafforzare l'occupabilità dei giovani attraverso misure attive e preventive sul mercato del lavoro
- Contrastare il fenomeno NEET in coerenza con la raccomandazione europea sulla *youth guarantee*
- Rafforzare l'apprendistato e altre misure di inserimento al lavoro dei giovani
- Promuovere l'autoimpiego e autoimprenditorialità dei giovani

**2. Aumentare la partecipazione e l'occupazione femminile, in particolare:**

- Rafforzare le misure per l'inserimento lavorativo delle donne
- Promuovere la parità tra uomini e donne e la conciliazione tra vita professionale vita privata/familiare
- Promuovere l'autoimpiego e l'autoimprenditorialità femminile

*Segue*

<p><b>3. Aumentare l'occupazione dei lavoratori anziani e favorire l'invecchiamento attivo, in particolare:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sviluppare misure di sostegno all'occupabilità dei lavoratori anziani promuovendo condizioni e forme di organizzazione del lavoro ad essi più favorevoli</li> <li>- Promuovere forme di sostegno all'invecchiamento attivo e alla solidarietà tra generazioni</li> </ul>
<p><b>4. Rafforzare e qualificare l'inserimento lavorativo degli immigrati, in particolare:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rafforzare e qualificare l'inserimento lavorativo degli immigrati</li> </ul>
<p><b>5. Ridurre la disoccupazione di lunga durata, in particolare:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ridurre il numero dei disoccupati di lunga durata e sostenere adeguatamente le persone a rischio</li> <li>- Anticipare le opportunità di occupazione di lungo termine risultanti da cambiamenti strutturali dell'economia e sul mercato</li> </ul>
<p><b>6. Favorire la permanenza al lavoro e la ricollocazione dei lavoratori coinvolti in situazioni di crisi, in particolare:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorire la contestualità e l'integrazione delle politiche di sviluppo industriale e del lavoro per la prevenzione e la gestione delle crisi (settoriali e di grandi aziende)</li> <li>- Attivare azioni integrate per lavoratori coinvolti da situazioni di crisi (incentivi, autoimprenditorialità, placement, riqualificazione delle competenze, tutorship)</li> </ul>
<p><b>7. Incrementare la partecipazione al mercato del lavoro e dell'occupazione dei soggetti svantaggiati, in particolare:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorire l'inserimento lavorativo e l'occupazione dei soggetti svantaggiati e delle persone con disabilità</li> <li>- Rafforzare la <i>governance</i> territoriale sulla programmazione e attuazione di azioni rivolte all'inserimento lavorativo delle persone con disabilità</li> </ul>
<p><b>8. Migliorare l'efficacia e la qualità dei servizi per il lavoro, in particolare:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definire e garantire i Livelli Essenziali delle Prestazioni (LEP) e gli standard minimi di servizio rivolti a cittadini e imprese</li> <li>- Creare partenariati tra i servizi per il lavoro, datori di lavoro e istituzioni scolastiche e formative</li> <li>- Rafforzare l'utilizzo della rete Eures anche ai fini della mobilità transnazionale</li> <li>- Sostegno agli investimenti nelle infrastrutture per la modernizzazione dei servizi per il lavoro</li> </ul>
<p><b>9. Facilitare la diversificazione, la creazione di nuove piccole imprese e di lavoro nelle aree rurali, in particolare:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitare la diversificazione, la creazione di nuove piccole imprese e di lavoro nelle aree rurali</li> </ul>

## **Obiettivo Tematico 9** - Inclusione sociale e lotta alla povertà (Promuovere l'inclusione sociale, combattere la povertà e ogni forma di discriminazione)

La strategia si propone di rafforzare i meccanismi e gli strumenti di governance che possono accompagnare la piena implementazione di un sistema informativo dei servizi e delle prestazioni sociali; la definizione di profili professionali comuni e il rafforzamento delle competenze degli operatori; l'inte-

grazione dei servizi sociali in rete con le altre filiere amministrative (sanità, scuola, servizi per l'impiego); la costruzione di meccanismi di confronto nazionale al fine di assicurare un coordinamento tra i responsabili regionali della programmazione sociale, a partire dall'utilizzo dei fondi comunitari.

Con riferimento alla priorità di investimento FSE *"inclusione attiva, in particolare al fine di migliorare l'occupabilità"* si intende operare in due direzioni:

- I. dedicare un programma nazionale alla sperimentazione di misure rivolte alle famiglie in condizione di povertà o esclusione sociale, con particolare riferimento ai nuclei in cui siano presenti minori, fondate sulla erogazione di un sussidio economico, condizionale all'adesione ad un progetto di attivazione e supportato da una rete di servizi (Conditional Cash Transfers). La programmazione regionale interviene con interventi di presa in carico multidisciplinare a sostegno dei soggetti particolarmente svantaggiati e dei nuclei familiari multiproblematici;
- II. con riferimento all'inserimento lavorativo e a complemento degli interventi relativamente all'inclusione attiva, vengono poi considerate tipologie di intervento rivolte ai soggetti maggiormente distanti dal mercato del lavoro, che richiedono azioni ampie e diversificate di inclusione attiva.

Gli obiettivi specifici, espressi in forma di risultati attesi e corredati di indicatori, sono i seguenti:

<p><b>1. Riduzione della povertà e dell'esclusione sociale e innovazione sociale, in particolare:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Riduzione del numero di persone e famiglie in condizione di povertà o esclusione sociale, a partire dalle situazioni di maggior disagio e con particolare riferimento alla presenza di minori</li> <li>- Promozione dell'innovazione sociale accompagnata da specifiche valutazioni di impatto</li> </ul>
<p><b>2. Incremento dell'occupabilità e della partecipazione al mercato del lavoro delle persone maggiormente vulnerabili, vittime di violenza o grave sfruttamento e a rischio di discriminazione, in particolare:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorire l'inserimento lavorativo e l'occupazione, anche mediante il rafforzamento delle competenze, delle persone maggiormente vulnerabili e a rischio di discriminazione, nonché delle persone disabili, attraverso percorsi integrati e misure specifiche attive e di accompagnamento</li> </ul>
<p><b>3. Aumento/consolidamento/qualificazione dei servizi di cura socio-educativi rivolti ai bambini, in particolare:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Potenziamento della rete infrastrutturale di servizi socio educativi per la prima infanzia e per i minori</li> <li>- Promuovere la domanda di servizi di qualità per la prima infanzia e per i minori, favorire la partecipazione femminile al mercato del lavoro</li> <li>- Sviluppare modelli organizzativi e gestionali innovativi, flessibili ed economicamente sostenibili, sia con riferimento agli asili nido che ai servizi integrativi</li> <li>- Aumento dei servizi e dei programmi di supporto alla genitorialità</li> </ul>

*Segue*

<p><b>4. Aumento/consolidamento/qualificazione dei servizi di cura rivolti a persone con limitazioni dell'autonomia e potenziamento della rete infrastrutturale e dell'offerta di servizi sanitari e sociosanitari territoriali, in particolare:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Potenziamento della rete infrastrutturale di servizi per le non autosufficienze e il cd "dopo di noi"</li> <li>- Promuovere servizi di qualità per persone non autosufficienti, per favorire l'autonomia delle persone anziane e la partecipazione femminile al mercato del lavoro</li> <li>- Potenziamento della rete infrastrutturale di servizi sanitari e sociosanitari territoriali</li> </ul>
<p><b>5. Rafforzamento/migliore caratterizzazione delle figure professionali che operano nelle politiche sociali, in particolare:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Migliorare la presa in carico e la qualità dei servizi attraverso una migliore definizione dei profili professionali e la crescita delle competenze degli operatori</li> </ul>
<p><b>6. Riduzione del numero di famiglie in condizione di disagio abitativo, in particolare:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contrasto al disagio abitativo e prevenzione della perdita dell'alloggio</li> </ul>
<p><b>7. Riduzione della marginalità estrema (senza dimora) e interventi a favore delle popolazioni Rom, Sinti e Camminanti in coerenza con la strategia nazionale di integrazione dei rom, in particolare:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitare l'accesso ai servizi da parte dei ROM (Istruzione, Lavoro, Salute, Abitazione) e migliorare l'inclusione sociale e la partecipazione istituzionale</li> <li>- Aumento dell'autonomia delle persone senza dimora, inclusa la dimensione lavorativa (attraverso l'integrazione tra interventi su strutture abitative e misure di sostegno individuale) e prevenzione della condizione di senza dimora intervenendo nella fase di de-istituzionalizzazione</li> </ul>
<p><b>8. Aumento delle attività economiche (profit e non-profit) a contenuto sociale e delle attività di agricoltura sociale, in particolare:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rafforzamento delle imprese sociali e delle organizzazioni del terzo settore in termini efficienza ed efficacia della loro azione</li> <li>- Promozione di un'azione amministrativa socialmente responsabile e consolidamento della collaborazione tra imprese, organizzazioni del terzo settore e amministrazioni pubbliche</li> <li>- Promozione di un'azione amministrativa socialmente responsabile e consolidamento della collaborazione tra imprese, organizzazioni del terzo settore e amministrazioni pubbliche</li> <li>- Rafforzamento delle attività delle imprese sociali di inserimento lavorativo</li> <li>- Promozione della responsabilità sociale delle imprese profit in chiave di azione per l'inclusione sociale</li> <li>- Promozione di forme di agricoltura sociale destinate alle fasce di popolazione svantaggiata o a rischio di emarginazione</li> </ul>
<p><b>9. Aumento della legalità nelle aree ad alta esclusione sociale e miglioramento del tessuto urbano nelle aree a basso tasso di legalità, in particolare:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promozione della legalità per il contrasto a tutte le forme di violenza, abuso, sfruttamento, e per la riduzione del rischio di criminalità e microcriminalità</li> <li>- Riqualficazione urbana finalizzata alla creazione di spazi inclusivi per la comunità</li> </ul>

## **Obiettivo Tematico 10** - Istruzione e Formazione (Investire nell'Istruzione, Formazione e Formazione Professionale, per le competenze e l'apprendimento permanente)

Per il periodo di programmazione 2014-2020 viene operata un'importante scelta strategica riguardante l'istruzione e la formazione nel senso di riqualificare e precisarne la missione di strumento per lo sviluppo di competenze funzionali all'esercizio di una cittadinanza attiva, all'inclusione sociale, nonché al raggiungimento di obiettivi di tipo occupazionale o professionalizzante. Conseguentemente, il sostegno finanziario è indirizzato verso percorsi in grado di fornire sia esiti formativi tangibili, in termini di innalzamento dei livelli di apprendimento degli studenti e di riduzione del tasso di abbandono scolastico, sia esiti occupazionali credibili (perché adeguati alle competenze già possedute e legati alla domanda di lavoro sul territorio, come desumibile da meccanismi di quasi-mercato ovvero da rilevazioni affidabili ed aggiornate).

La formazione professionale specifica deve rappresentare una leva importante – per i giovani – per il contributo che può dare in termini di contrasto all'abbandono scolastico e formativo, di ampliamento dell'offerta di istruzione e formazione professionale di qualità, di facilitazione della transizione verso l'occupabilità e per l'istruzione terziaria, e come mezzo – per gli adulti – per l'adeguamento delle proprie competenze, il mantenimento dell'occupazione o per la ricerca di nuova occupazione.

Anche l'orientamento non si configura come un risultato a se stante, bensì per il suo valore strumentale di supporto delle scelte rilevanti sui percorsi formativi e lavorativi e delle transizioni scuola-formazione-lavoro e lavoro-lavoro, come strumento di rilievo generale, da prevedere diffusamente e trasversalmente nell'ambito di tutti i diversi altri risultati attesi individuati.

La filiera di IeFP (Istruzione e Formazione Professionale), risulta particolarmente appetibile per utenze caratterizzate da stili cognitivi legati all'operatività e che necessitano di azioni di supporto e di accompagnamento.

Gli obiettivi specifici, espressi in forma di risultati attesi e corredati di indicatori, sono i seguenti:

1. Riduzione del fallimento formativo precoce e della dispersione scolastica e formativa a parità di contesto
2. Miglioramento delle competenze chiave degli allievi
3. Innalzamento del livello di istruzione della popolazione adulta con particolare riguardo per le fasce di istruzione meno elevate
4. Miglioramento dell'offerta formativa ed educativa per agevolare la mobilità, l'inserimento/reinserimento lavorativo e accrescere le competenze della forza lavoro

*Segue*

Segue

5. Innalzamento dei livelli di competenze, di partecipazione e di successo nell'istruzione universitaria e/o equivalente
6. Qualificazione dell'offerta di istruzione e formazione tecnica e professionale, attraverso l'intensificazione dei rapporti scuola-formazione-impresa e lo sviluppo di poli tecnico-professionali
7. Miglioramento della sicurezza, dell'efficientamento energetico e dell'attrattività e fruibilità degli ambienti scolastici finalizzato a aumentare la propensione dei giovani a permanere nei contesti formativi
8. Diffusione della società della conoscenza nel mondo della scuola e della formazione e adozione di approcci didattici innovativi
9. Miglioramento delle capacità di auto-diagnosi, auto-valutazione e valutazione delle scuole e di innovare la didattica adattandola ai contesti

## **Obiettivo tematico 11** - Capacità istituzionale e amministrativa (rafforzare la capacità istituzionale e promuovere un'amministrazione pubblica efficiente)

Il rafforzamento della capacità amministrativa rappresenta una condizione essenziale per l'esito di qualunque intervento rivolto alla crescita ed alla coesione, come emerge anche dalla strategia Europa 2020.

Gli aspetti che determinano la capacità istituzionale ed amministrativa, ai quali si fa più comunemente riferimento, sono: la qualità delle risorse umane (skills), le caratteristiche dell'organizzazione, la solidità dei sistemi di performance management, il livello di digitalizzazione, ma anche la gestione delle relazioni interistituzionali e delle relazioni con gli stakeholder, in altre parole lo stile di interazione tra l'amministrazione e il suo ambiente economico e sociale. Si tratta di elementi che, interessando il tessuto connettivo delle strutture e dei processi che caratterizzano l'agire pubblico esercitano un impatto diretto sulla riuscita delle politiche di sviluppo. A questo riguardo esiste un consenso crescente a livello internazionale sul ruolo della buona *governance* nell'assicurare e mantenere elevati livelli di sviluppo economico e sociale.

Gli obiettivi specifici, espressi in forma di risultati attesi e corredati di indicatori, sono i seguenti:

1. Aumento della trasparenza e dell'accesso ai dati pubblici ( <b>Structure and processes</b> )
2. Miglioramento della qualità dei servizi offerti dalla pubblica amministrazione ( <b>Service delivery</b> )
3. Aumento dei livelli di legalità nell'azione della Pubblica Amministrazione ( <b>HR</b> )
4. Miglioramento della <i>governance</i> multilivello e delle capacità degli organismi coinvolti nella attuazione e gestione dei programmi operativi ( <b>Structures, processes and HR</b> )
5. Aumento della capacità di assorbimento delle risorse (CSR 2013) ( <b>Processes and HR</b> )



In autunno il processo di programmazione avrà un'accelerata, con l'Accordo, prima di tutto sul piano politico attraverso il negoziato Stato-Regioni (il testo della bozza di Accordo contiene infatti moltissimi elementi che richiedono un forte accordo per le implicazioni di ordine costituzionale nella gestione di azioni nazionali su materie di competenza regionale o mista). Poi, definita la ripartizione delle risorse tra i vari programmi operativi nazionali e regionali, si potrà procedere alla messa a punto definitiva dei PO e al negoziato con la Commissione per la loro approvazione.



# L'apprendistato in Europa: la Francia

ALESSIA ROMITO<sup>1</sup>

*L'apprendistato è definito dal Codice del Lavoro francese come uno strumento che concorre al conseguimento degli obiettivi educativi della nazione ed il governo francese ha rilanciato l'apprendistato quale strumento per combattere gli alti livelli di disoccupazione e prevenire gli abbandoni scolastici.*

## Introduzione

Nel quadro della definizione degli interventi per l'attuazione della Strategia di Lisbona, il governo francese, in collaborazione con le associazioni datoriali e sindacali, ha voluto rilanciare l'apprendistato quale strumento per combattere gli alti livelli di disoccupazione e prevenire gli abbandoni scolastici.

In Francia l'apprendistato è un contratto di lavoro che prevede la partecipazione a percorsi di istruzione attraverso una forma di alternanza. L'apprendistato francese si caratterizza e si differenzia da altri sistemi europei per essere fortemente integrato al sistema di istruzione. Difatti, tutti i titoli post obbligo di istruzione a valenza professionalizzante rilasciati nel sistema scolastico, compresi quelli previsti nel canale terziario, possono essere acquisiti anche attraverso un contratto di apprendistato.

L'ampio processo di riforma, quindi, ha interessato, da un lato, i percorsi professionalizzanti, che sono stati modificati allo scopo di aumentare la qualificazione dei giovani e innalzare la scolarizzazione verso l'istruzione terziaria; dall'altro ha visto l'introduzione di nuove misure per favorire l'assunzione di giovani attraverso tale tipologia di contratto.

<sup>1</sup> ISFOL.

## 1. L'architettura del sistema educativo francese

Il sistema educativo francese si articola in tre cicli formativi:

- il ciclo dell'obbligo, che riguarda i ragazzi fino al compimento del 15° anno di età;
- il ciclo secondario, che conduce all'acquisizione della maturità (BAC) e accompagna i ragazzi fino all'età di 18 o 19 anni a seconda del diploma prescelto;
- il ciclo degli *enseignements supérieurs*, che accompagna i giovani fino ai 25 anni e oltre e consente l'acquisizione di titoli universitari o superiori.

L'istruzione è obbligatoria fino a 15 anni, e prevede la partecipazione alla scuola pubblica dell'infanzia (dai 3 ai 5 anni di età), alla scuola elementare (5 anni) e al *collège* (4 anni). Al termine del *collège* gli studenti intraprendono il ciclo secondario attraverso una delle seguenti modalità:

- la filiera dell'istruzione generale e tecnologica, che prevede la frequenza del *lycée d'enseignement général et technologique*;
- la filiera dell'istruzione professionale, che prevede la frequenza dei Licei professionali.

Il liceo generale e tecnologico ha l'obiettivo di preparare al conseguimento del *baccalauréat* tecnologico o generale, corrispondente al diploma di maturità del sistema italiano. Il BAC è la tappa più significativa del sistema di istruzione francese perché segna la fine degli studi secondari e l'entrata nel sistema universitario.

Il *baccalauréat* (BAC) ha una durata di tre anni e prevede un primo anno comune a tutti gli allievi al termine del quale è possibile scegliere il tipo di *baccalauréat* da conseguire e l'indirizzo di specializzazione delle due classi successive. Il biennio finale si caratterizza per una specializzazione progressiva degli insegnamenti e la contestuale riduzione della quota oraria dedicata alle materie comuni per tutti gli studenti. Nel *lycée professionnel* gli insegnamenti tecnologici e professionali rappresentano dal 40 al 60% del monte ore. Sono erogati sotto forma di corsi in gruppi classe e sotto forma di laboratori o di cantieri secondo le specialità.

Il percorso del liceo professionale, a sua volta, si suddivide in due canali di formazione corrispondenti a due livelli di qualificazione:

- il primo riguarda l'acquisizione del CAP (*Certificat d'aptitude professionnelle* - Certificato di attitudine professionale) e ha l'obiettivo di qualificare lo studente per l'esercizio di un mestiere. Ha una durata di due anni durante i quali vengono impartiti insegnamenti generali, insegnamenti tecnologici e

professionali; si prevede, inoltre la partecipazione ad un'esperienza di stage per 12-16 settimane. Esistono circa 200 titoli di CAP acquisibili.

- il secondo riguarda l'acquisizione del BAC professionale (*baccalauréat*), che ha una durata di tre anni e prevede l'acquisizione del BEP (*Brevet d'études professionnelles* - Brevetto di studi professionali) come titolo intermedio al termine del secondo anno. Esistono circa 80 titoli di BAC professionale.

A differenza del *baccalauréat* generale o tecnologico, quello professionale è prima di tutto un diploma per l'inserimento nel mercato del lavoro che conduce direttamente all'esercizio di una professione e per la sua acquisizione è previsto un periodo significativo (alcuni mesi) di *stage* in azienda. Il BAC Pro consente anche il proseguimento degli studi nell'istruzione terziaria, in percorsi che preparano un BTS (Brevetto tecnico superiore) o un DUT (Diploma Universitario di Tecnologia). La riforma dell'istruzione terziaria, avviata nell'ambito della più ampia iniziativa del processo di Bologna, che prefigura una articolazione del sistema su tre livelli di laurea- *Licence-Master-Doctorat*, prevede un sistema articolato in:

- titoli conseguibili dopo due anni di studi dall'acquisizione del BAC corrispondenti a 120 crediti (ECTS): *diplôme universitaire de technologie* (DUT, o Diploma Tecnico Universitario), *diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques* (DEUST, o Diploma Universitario Scientifico e Tecnico), *brevet de technicien supérieur* (BTS, Diploma di Tecnico Superiore), *diplome d'études universitaires générales* (DEUG, o Diploma di Studi Universitari Generali);
- titoli conseguibili dopo tre anni di studi dall'acquisizione del BAC corrispondenti a 180 crediti: *diplôme national de technologie spécialisée* (DNST, o Diploma Nazionale di Tecnologia Specialistica), *licence professionnelle, licence*;
- lauree intermedie, conseguibili dopo 4 anni dal BAC corrispondenti a 240 crediti titoli di master, chiamati anche "Master 1";
- titoli conseguibili dopo 5 anni di studi dopo il BAC corrispondenti a 300 crediti: titoli di master, *diplôme d'études approfondies* (DEA), *diplôme d'études supérieures spécialisées* (DESS);
- titoli conseguibili attraverso percorsi di studi post-master, corrispondenti a 480 crediti: dottorato.

Il sistema educativo francese prevede una vastissima gamma di diplomi e titoli acquisibili durante i due cicli formativi terminali, ossia quello *secondario* e quello *terziario*. I diplomi e i titoli sono articolati su livelli di differente complessità professionale ed operativa. Ciascun diploma/titolo è collocato ad uno specifico "livello" professionale su una scala di complessità compresa tra il quinto (livello inferiore) e il primo livello, corrispondente al livello di istruzione più elevato: il BAC si posiziona al quarto livello.

## 2. L'apprendistato nel sistema educativo francese

L'apprendistato è definito dal Codice del Lavoro francese come uno strumento che concorre al conseguimento degli obiettivi educativi della nazione.

L'apprendistato si rivolge a giovani che hanno concluso l'obbligo di istruzione ed ha l'obiettivo di far acquisire, attraverso una formazione teorica e pratica, una qualificazione professionale "certificata" dal rilascio di un diploma o di un titolo registrati nel Repertorio Nazionale delle Certificazioni Professionali.

I titoli acquisibili tramite l'apprendistato corrispondono alla maggioranza dei titoli di scuola secondaria o terziari acquisibili in uscita dai percorsi di istruzione secondaria e terziaria. Pertanto, l'apprendistato francese è perfettamente inserito nel sistema educativo, come contratto di lavoro finalizzato all'acquisizione di titoli di studio. Complessivamente si stima che in Francia esistano oltre 15.000 titoli di studio riconosciuti, consultabili nel Repertorio Nazionale delle Certificazioni Professionali (RNCP). Di riflesso il numero dei titoli che possono essere acquisiti nel sistema francese di apprendistato è alquanto elevato. Infatti, per ciascuna area professionale e/o settore economico vengono elaborati, sulla base delle indicazioni e delle richieste avanzate dal sistema economico del territorio e con ricorrenza a volte anche annuale, svariati profili professionali acquisibili in apprendistato.

I titoli conseguibili sono suddivisi in 5 livelli dal V (il più basso) al I (il più alto) e si distinguono per la valenza del titolo, finalità, durata e tipologia di formazione.

## 3. Il contratto di apprendistato

Secondo l'articolo 1 della legge n. 572/87 l'apprendistato è «una *forma di istruzione alternata al lavoro*», con l'obiettivo di offrire a giovani che hanno assolto l'obbligo scolastico una formazione di carattere generale, teorico e pratico, e finalizzata ad acquisire una qualifica professionale certificata da un diploma di istruzione professionale o tecnica di secondo grado o di grado superiore, o di uno o più titoli equipollenti.

Al termine della scuola dell'obbligo, un giovane può accedere ad un contratto di apprendistato se ha compiuto i 16 anni (o almeno i 15 anni, se ha completato il 1° ciclo dell'istruzione secondaria) e non ha superato i 25 anni di età; sono previste deroghe al limite di età in alcuni casi specifici stabiliti dalla normativa (ad es. i portatori di handicap).

L'apprendistato prevede la stipula di un contratto scritto tra il datore di la-

voro e l'apprendista, o da un suo rappresentante nel caso in cui sia minorenne, secondo un modello predefinito. L'apprendista è, dunque, a pieno titolo un lavoratore e beneficia dei vantaggi di tutti i lavoratori dipendenti, così come avviene nel sistema italiano.

Il contratto deve contenere alcune clausole obbligatorie, tra le quali, in particolare, la sottoscrizione degli obblighi tra le parti, l'indicazione del diploma o della qualifica da conseguire, la durata dell'apprendistato e il nome del «maître» d'apprendistato.

La durata del contratto di apprendistato deve essere almeno uguale a quella del ciclo di istruzione a tempo pieno che rilascia lo stesso titolo; può variare da 6 mesi a 3 anni (4 anni per i portatori di handicap) in funzione della professione e del tipo di diploma da conseguire. Gli accordi nazionali di settore definiscono la durata del contratto di apprendistato e l'articolazione dell'alternanza fra azienda e formazione; può essere comunque modificata in funzione del livello iniziale di competenza dell'apprendista sulla base delle modalità definite dalla Regione.

Successivamente alla sottoscrizione del contratto, il datore di lavoro è tenuto a trasmetterne copia, accompagnata dal visto del Direttore di un centro di formazione che attesti l'iscrizione dell'apprendista, ad un *organismo intermedio* che può essere, a seconda dei casi, la Camera del Lavoro (per le imprese iscritte al Repertorio dei Lavori) o le Camere di Commercio, Industria, Artigianato e Agricoltura.

Il datore di lavoro deve garantire la partecipazione dell'apprendista ai corsi di formazione, che devono realizzarsi durante l'orario di lavoro; a sua volta l'apprendista è soggetto a tutte le regole applicabili nell'impresa. Per gli apprendisti minori di 18 anni sono previste norme particolari relativamente all'orario di lavoro ed alla tipologia di lavoro che possono svolgere.

#### 4. I livelli di governance e gli attori

Gli attori coinvolti nella programmazione e gestione dei percorsi in apprendistato sono essenzialmente le Regioni e le parti sociali: le prime si sono viste progressivamente riconoscere la competenza per la programmazione, l'organizzazione e la realizzazione della Formazione Professionale per i giovani sotto i 26 anni; le seconde possono, attraverso la contrattazione collettiva di settore, fissare specifiche norme in materia di apprendistato.

Lo Stato e ogni Consiglio Regionale stipulano il contratto regionale per lo sviluppo della Formazione Professionale - *Contrat de plan régional de développement de la formation professionnelle* (CPRDF), che ha validità sessennale,

anche se ogni anno vengono stipulate specifiche convenzioni a carattere attuativo.

Tale contratto è predisposto nell'ambito del Comitato Regionale su Occupazione e Formazione Professionale (CCREFP) e siglato dal Presidente del Consiglio Regionale, previa consultazione con gli enti locali, il rappresentante dello Stato nella Regione e il rappresentante regionale del Ministero dell'istruzione. I CCREFP sono stati istituiti al fine di promuovere la cooperazione fra i molti attori che si occupano di Formazione Professionale e dunque favorire il coordinamento fra le politiche attive e l'occupazione. I Comitati sono composti di rappresentanti dello Stato in ogni Regione, delle assemblee regionali, delle parti sociali e delle Camere (dell'agricoltura, del commercio e dell'industria).

Le parti sociali inoltre sono rappresentate nell'ambito del CESR (*Conseil Économique et Social Régional*), che esprime pareri obbligatori su molti temi, fra i quali lo sviluppo della Formazione Professionale (PRDFP) a livello territoriale.

A livello di settore professionale, le organizzazioni di rappresentanza partecipano alla elaborazione delle linee strategiche per l'attuazione e lo sviluppo dell'apprendistato. Le modalità di implementazione delle proposte strategiche per lo sviluppo della formazione in alternanza sono definite attraverso accordi tra lo Stato, le Regioni e le categorie professionali.

Negli accordi nazionali di settore vengono indicati:

- le disposizioni specifiche per la preparazione dei diplomi in Apprendistato ai diversi livelli;
- gli obiettivi e le priorità in termini di professioni e di livelli di formazione;
- la durata dei contratti di apprendistato;
- la media annua di presenza dell'apprendista nel Centro di Formazione per l'Apprendistato;
- l'individuazione degli interventi di formazione per i tutor aziendali;
- l'individuazione di adeguate azioni volte ad incoraggiare le imprese a riconoscere e valorizzare la funzione di tutor di apprendistato.

Le Camere del commercio e dell'industria, le Camere dell'artigianato e dell'agricoltura svolgono alcune funzioni in materia di apprendistato: raccolta della tassa per l'apprendistato, intermediazione nell'attivazione del contratto, gestione dei centri di formazione per gli apprendisti. Organizzano, inoltre, servizi per contribuire al collocamento dei giovani in apprendistato, elaborano statistiche e svolgono indagini sul futuro professionale dei giovani formati attraverso l'apprendistato, contribuiscono al funzionamento dei servizi sociali per gli apprendisti.



## 5. I costi dell'apprendistato

La retribuzione dell'apprendista viene determinata come percentuale del salario minimo (SMIC). Gli accordi fra le parti sociali (contratti collettivi o di settore, aziendali, etc.) possono stabilire una remunerazione superiore.

Il salario dell'apprendista è totalmente esente da imposte, pertanto il salario netto è pari al salario lordo. È anche esente da imposte sul reddito fino al limite massimo dello SMIC.

Le imprese sono esonerate quasi del tutto dal pagamento dei contributi di previdenza sociale, contro gli infortuni sul lavoro e degli assegni familiari per gli apprendisti.

I contratti di apprendistato danno diritto ad un rimborso forfettario versato al datore di lavoro. L'importo minimo di tale indennità è fissato a €1.000 per ciascun anno di corso ed è calcolato in funzione della durata del contratto quando è inferiore a un anno (con un minimo di 6 mesi).

Gli apprendisti non sono considerati nel calcolo del personale effettivo dell'azienda nell'applicazione di normative che fanno riferimento ad un numero minimo di addetti, con l'eccezione delle disposizioni relative ai contributi per il rischio di infortuni e di malattie professionali. Alcune tipologie di imprese possono beneficiare di un credito d'imposta pari ad un importo dato dal prodotto fra la somma di €1.600 (€2.200 nel caso di apprendisti portatori di handicap) per il numero medio di apprendisti che impiegano.

Tutte le imprese con dipendenti sono soggette al versamento di una tassa per l'apprendistato, finalizzata a finanziare la formazione per gli apprendisti, la cui aliquota è pari allo 0,5% della massa salariale lorda annuale. L'aliquota è elevata a 0,6% per le imprese con 250 o più dipendenti, finché la media annuale del numero di apprendisti con meno di 26 anni rimane al di sotto di una certa soglia. L'aliquota varia in alcuni territori. Una parte del salario dell'apprendista, pari all'11% dello SMIC, è esente dal computo della tasse sull'apprendistato.

Inoltre, per le imprese soggette alla tassa d'apprendistato si prevede il versamento di un ulteriore contributo volto allo sviluppo dell'apprendistato (CDA), che viene destinato ai Fondi Regionali per l'Apprendistato e la Formazione. L'aliquota del contributo per lo sviluppo dell'apprendistato è pari allo 0,18%.

È stato, inoltre, costituito il Fondo Nazionale di Sviluppo e Modernizzazione dell'Apprendistato (FNDMA), quale strumento per supportarne la crescita, finanziando in ogni Regione piani-obiettivo e progetti definiti congiuntamente fra lo Stato, i Consigli Regionali e le parti interessate. Tale fondo, che sarà dotato ogni anno di più di 200M€, ha consentito un aumento del budget globale di funzionamento dei Centri di Formazione per l'Apprendistato.

Con la legge di programmazione per la coesione sociale del 18 gennaio 2005 è stata infine introdotta una «carta dell'apprendista» a valenza nazionale, che consente di usufruire di condizioni agevolate per l'accesso a beni e servizi (cinema, sport, mense universitarie...), e l'esonero totale dall'imposta sui redditi per gli apprendisti nei limiti del salario minimo. La carta è rilasciata a tutti gli apprendisti dall'istituto che ne cura la formazione, conforme ad un modello tipo, ed ha validità annuale. In caso di interruzione del contratto, la carta deve essere restituita al CFA.

## 6. I titoli professionali conseguibili nel sistema educativo francese

L'apprendistato francese è fortemente integrato al sistema di istruzione. La mappa delle certificazioni professionalizzanti rilasciate in Francia mette in evidenza una grande varietà di offerta, riconducibile alle seguenti tipologie:

- i *diplomi o titoli nazionali*, istituiti con decreto del Ministero competente e rilasciati a partire dal 1948. Tali diplomi sono stati elaborati insieme con le organizzazioni dei datori di lavoro e dei lavoratori del settore, nell'ambito di Commissioni Professionali Consultive (CPC), organizzate per grandi settori d'attività e funzionanti sotto il coordinamento del ministero di riferimento;
- le *certificazioni di qualificazione professionale (CQP)* dei settori definite, a partire dal 1983, nell'ambito delle Commissioni paritarie nazionali per l'impiego (CPNE); mentre i diplomi riflettono per lo più i bisogni e le modalità di funzionamento del sistema di istruzione, le CQP privilegiano la descrizione delle qualificazioni in termini di saper-fare e di competenze. Le certificazioni di qualificazione professionale non hanno un riconoscimento a livello statale, ma hanno valore solo nel settore o nel gruppo di settori che l'hanno istituite, si possono acquisire attraverso un contratto di professionalizzazione, un piano di formazione, un congedo individuale di formazione;
- *altri titoli a finalità professionale*, rilasciati da istituzioni pubbliche, Camere consolari o organismi privati, anche di natura associativa.

La Commissione Nazionale di Certificazione Professionale (CNCP), istituita nel 2002, ha il compito principale di "inventariare" l'offerta esistente ("fiches"), aggiornandola e inserendola nell'ambito del Repertorio Nazionale delle Certificazioni Professionali (RNCP), che raccoglie tutti i diplomi e le certificazioni professionalizzanti riconosciuti sull'intero territorio nazionale, organizzati per settore di attività e livello di qualificazione.

Nel marzo 2007 è stata firmata una convenzione fra l'ANPE (*Agence Nationale Pour l'Emploi*) e la CNCP, per l'avvio di un progetto che prevede la costruzione di un collegamento fra il Repertorio dei Mestieri (ROME - *Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois*), curato dall'ANPE e le *fiches* che descrivono le certificazioni registrate nel RNCP, al fine di rendere possibile il collegamento di ciascuna scheda del ROME alla lista di certificazioni alle quali lo stesso codice ROME è stato collegato.

Ciascuno dei diplomi e dei titoli rilasciati nell'ambito del sistema educativo francese, conseguibili anche attraverso l'apprendistato, viene definito da un *referenziale (référentiel)*. L'elaborazione dei *référentiels* coinvolge prioritariamente: il Ministero dell'educazione o altri Ministeri certificatori, i Consigli Regionali, le parti sociali, i Centri di Formazione degli Apprendisti e gli ispettori accademici dell'apprendistato (SAIA).

Le Commissioni Professionali Consultive (CPC) sono incaricate della elaborazione dei programmi e dei diplomi rilasciati nell'ambito dell'istruzione tecnica e professionale, dal CAP al BTS, si riuniscono periodicamente al fine di confrontarsi sui cambiamenti intervenuti nei contenuti dei profili professionali e provvedono all'aggiornamento degli standard professionali. In esito all'attività dei CPC, il Ministero dell'educazione o uno degli altri Ministeri certificatori emanano un decreto che istituisce/modifica un diploma o titolo. Al decreto sono allegati, oltre al *Reférentiel*, altri documenti contenenti informazioni specifiche in merito, alla formazione nell'ambito professionale (*formation en milieu professionnel*), al regolamento d'esame (*reglement d'examen*) ed alla definizione delle prove (*definition des épreuves*).

Il referenziale si compone generalmente delle seguenti parti:

- il "*Référentiel des activités professionnelles*", che contiene la descrizione delle specificità professionali, in termini di ambito e contesto professionale, di funzioni e attività, nonché di saperi, conoscenze e competenze professionali; questi sono generalmente predisposti attraverso una concertazione significativa con le parti sociali;
- il "*Référentiel de certification*", che descrive le capacità, le competenze e i saperi attestati in una certificazione. Rappresenta il documento principale di riferimento per la definizione dei diplomi e, di norma, è elaborato da una équipe di formatori e ispettori provenienti dal sistema d'istruzione.

A tali documenti se ne aggiunge generalmente un terzo, ovvero il *Référentiel de formation*, che specifica il percorso formativo necessario per l'acquisizione di un determinato titolo, definito anche come «unités constitutives» del titolo/diploma.

## 7. La formazione in apprendistato

Le imprese che intendono assumere apprendisti devono possedere alcuni requisiti. Il processo che viene attivato è contestuale all'assunzione dell'apprendista, è di natura dichiarativo e si esplica attraverso la compilazione della "déclaration d'engagement" (dichiarazione d'impegno), nel quale l'azienda:

- assume l'impegno ad adottare tutte le misure necessarie all'organizzazione dell'apprendistato nella struttura produttiva;
- dichiara l'adeguatezza delle strutture, delle attrezzature, degli strumenti, delle tecniche, nonché delle condizioni di sicurezza del lavoro relative alle caratteristiche e alle esigenze della formazione in oggetto;
- dichiara che all'interno dell'organizzazione sono disponibili le competenze pedagogiche e professionali necessarie alla formazione della professionalità in oggetto - ovvero la presenza di un maestro d'apprendistato (*maitre d'apprentissage*).

Tale dichiarazione d'impegno ha validità per cinque anni e solo rispetto a quanto dichiarato nel modulo. Qualsiasi variazione in merito alle condizioni "formative" dell'impresa, all'assunzione di un apprendista con diverso profilo o la modifica della figura del maestro d'apprendistato, è necessario rinnovare la dichiarazione d'impegno indicando i cambiamenti intervenuti. Solo dopo aver sottoscritto tale dichiarazione, l'impresa può stipulare il contratto di apprendistato e, quindi, avviare la collaborazione con un Centro di Formazione per Apprendisti (CFA).

Nel sistema francese il tutorato è considerato una funzione particolarmente significativa e si svolge sia all'interno del CFA sia all'interno dell'impresa.

Ogni apprendista deve essere obbligatoriamente seguito da un «maestro d'apprendistato» (*maitre d'apprentissage*) o da una équipe tutoriale.

Il maestro d'apprendistato può essere sia l'imprenditore, sia un altro dipendente dell'impresa stessa, tale funzione può essere anche ripartita fra più dipendenti che costituiscono una équipe, nell'ambito della quale viene nominato un «maestro d'apprendistato di riferimento» che ha il compito di assicurare il coordinamento del gruppo e la relazione con il CFA.

Il suo ruolo consiste nell'essere una guida e un supporto per l'apprendista, capace di orientarlo nell'impresa e di trasferirgli il contenuto della sua professionalità. Nello specifico, i compiti del maestro di apprendistato sono:

- accogliere l'apprendista nell'ambito dell'impresa;
- trasferire le competenze professionali all'apprendista;
- assicurare il collegamento con il CFA e le eventuali altre sedi formative (università, scuole specializzate, licei professionali, ecc.);

- seguire l'andamento dell'apprendimento dell'apprendista;
- affiancare l'apprendista nella compilazione del libretto di apprendistato e compilare, a sua volta, le parti di sua responsabilità.

In linea generale il rapporto tra maestro ed apprendista è di 1 a 1, è comunque consentito al maestro d'apprendistato seguire fino ad un massimo di due apprendisti.

Il datore di lavoro deve garantire al maestro d'apprendistato l'esercizio dei compiti assegnatigli durante l'orario di lavoro e, inoltre, deve verificare che il tutore partecipi alla formazione necessaria a esercitare le proprie funzioni in maniera adeguata e a seguire l'evoluzione della formazione erogata all'apprendista.

Il maestro d'apprendistato nominato dall'azienda deve possedere i seguenti requisiti:

- essere titolare di un diploma e/o di un titolo coerente con le finalità e i contenuti;
- oggetto di trasferimento ed equivalente in termini di livello di complessità;
- dimostrare l'esercizio della professione oggetto del trasferimento da almeno tre anni;
- essere iscritto al Repertorio dei Mestieri;
- oppure possedere un'esperienza professionale di almeno cinque anni nel settore e nella professione oggetto di apprendistato. Al contratto di apprendistato devono essere allegati i documenti che attestino i titoli di studio e/o l'esperienza professionale coerente del maestro d'apprendistato. L'idoneità a ricoprire tale funzione viene verificata dalle Camere.

La regolamentazione sull'apprendistato prevede un monte ore minimo di formazione esterna pari a 400 ore annue, erogate nell'ambito dell'orario di lavoro dell'apprendista, presso i Centri di Formazione per l'Apprendistato (CFA), o le scuole specializzate, o le Università, etc., in base al titolo da acquisire. La durata effettiva della formazione viene stabilita al momento della definizione del contenuto di un percorso in apprendistato o dell'adattamento di un diploma alla filiera dell'apprendistato, tenendo conto delle esigenze specifiche di ciascun livello di certificazione, degli orientamenti in uso, degli accordi collettivi nazionali o regionali nonché di quanto previsto dal Comitato di coordinamento dei programmi regionali di apprendistato e di Formazione Professionale (COREF). Per i profili ad alto contenuto professionale, corrispondenti a titoli di livello più elevato, possono prevedere una formazione off-the-job che giunge fino alle 750/800 ore.

Il peso dell'alternanza tra i due luoghi formativi varia in base al titolo e alla professionalità da conseguire. In ogni caso la presenza dell'apprendista in im-

presa non deve essere inferiore al 50% della durata del contratto di apprendistato.

I CFA, quindi, costituiscono i luoghi della formazione extra-aziendale ed è loro la responsabilità degli insegnamenti erogati ed erogano ai giovani apprendisti una formazione di natura generale, tecnica e pratica, al fine di integrare e completare la formazione ricevuta all'interno dell'impresa. Tale formazione può essere realizzata anche presso le imprese autorizzate dall'ispettorato sull'apprendistato, previo accordo con il CFA. In tal caso la responsabilità amministrativa e pedagogica dell'insegnamento erogato rimane sempre in capo al Centro.

I CFA rappresentano la struttura portante del sistema dell'apprendistato francese. Si tratta di organismi associativi tra enti/istituzioni pubbliche e/o soggetti privati, istituiti ad hoc quali soggetti formativi per l'apprendistato per l'erogazione della formazione specifica dei diplomi del settore rappresentato. Sono istituiti attraverso una convenzione tra la Regione, attraverso il Consiglio regionale territoriale, e un secondo soggetto, denominato *organismo gestionale*, le cui caratteristiche possono essere varie: può trattarsi di persona fisica o giuridica, enti pubblici, comuni, organizzazioni professionali, associazioni di imprese, imprese singole, scuole private, ecc.. Esistono anche CFA nazionali, in cui la convenzione è stipulata dall'organismo gestionale direttamente con lo Stato.

La convenzione istitutiva del CFA ha una validità di 5 anni e stabilisce: i termini dell'organizzazione amministrativa, pedagogica e finanziaria del Centro; il numero minimo e massimo di apprendisti in formazione; le modalità di partecipazione finanziaria da parte dello Stato o della Regione e l'elenco dei diplomi e delle qualifiche che possono essere rilasciati.

I CFA sono soggetti alla vigilanza educativa da parte del Ministero dell'Istruzione e al controllo tecnico e finanziario da parte dello Stato e delle Regioni.

## **8. La progettazione del percorso ed il processo di valutazione dell'apprendimento**

Sebbene i *Reféréntiels* contengano informazioni sulle caratteristiche della professionalità, le attività e le funzioni principali, le conoscenze e i saperi che la caratterizzano, le condizioni e modalità di realizzazione delle prove di valutazione, essi non costituiscono un documento di progettazione della modalità di trasferimento di specifiche competenze. L'elaborazione dei piani formativi, infatti, è demandata ai formatori dei CFA e ai maestri d'apprendistato delle singole imprese, che congiuntamente predispongono, per ciascun diploma/titolo, i "*percorsi pedagogici*".

Al fine di armonizzare i contenuti erogati in impresa con i contenuti erogati nei CFA, i formatori dei CFA e i maestri d'apprendistato si riuniscono ogni inizio anno e per ogni diploma elaborano insieme i percorsi formativi.

All'interno del CFA ogni classe o gruppo di apprendisti fa riferimento ad un formatore *tutor*, denominato anche "tutor pedagogico" che, oltre al ruolo di educatore, ha i compiti di:

- accompagnare ciascun apprendista individualmente nel suo percorso e lungo il suo progetto professionale aiutandolo a comprendere il raccordo tra gli insegnamenti appresi in azienda e gli insegnamenti impartiti al CFA;
- monitorare la coerenza fra i contenuti professionali erogati nei due setting formativi dell'impresa e del CFA;
- coordinare la progressione dei contenuti ed intervenire nel caso di difficoltà rilevate dall'apprendista;
- mantenere la relazione tra il gruppo pedagogico del CFA e il maestro di apprendistato in impresa, con il quale si confronta costantemente tramite visite ed incontri periodici, ed effettuare congiuntamente un bilancio finale dell'apprendista.

La formazione in alternanza presuppone un coordinamento continuo fra l'apprendista, l'impresa e il CFA, per favorire tale coordinamento vengono utilizzati i seguenti strumenti:

- il *libretto d'apprendistato (Livret d'apprentissage)*: contiene le informazioni relative al contratto di apprendistato e costituisce il supporto principale al collegamento fra il CFA e l'impresa, consentendo di seguire la progressione della formazione attraverso una sintesi delle conoscenze pratiche e teoriche erogate al singolo apprendista.
- il *documento di collegamento (Document de liaison)*: è uno strumento amministrativo e pedagogico, riporta i compiti dei tre principali attori dell'apprendistato e specifica le competenze e le conoscenze che devono essere acquisite dall'apprendista durante la formazione sulla base dello specifico *Référentiel*.
- la "*fiche navette*", ovvero la scheda di collegamento fra impresa e CFA: è un documento scritto che il CFA trasmette all'impresa attraverso l'intermediazione dell'apprendista al fine di segnalare e realizzare dei compiti all'interno dell'azienda. Le annotazioni effettuate sulla *fiche navette* e relative al lavoro svolto nell'impresa, vengono riportate al CFA per discutere, con il gruppo-classe, in merito all'apprendimento sul luogo di lavoro.

Il libretto d'apprendistato, il documento di collegamento e la *fiche-navette* rappresentano strumenti che consentono di valutare i progressi e il livello delle acquisizioni maturate dall'apprendista nel corso della formazione.

L'attività di controllo sui percorsi in apprendistato è affidata a due diversi soggetti: l'ispettorato dell'apprendistato e l'ispettorato del lavoro. Il primo, denominato "*services académiques de l'inspection de l'apprentissage*" - SAIA, ha il compito di monitorare il buon funzionamento della formazione e in generale di verificare l'andamento e la qualità di tutti gli aspetti educativi. Il secondo verifica il rispetto della regolamentazione vigente. Nel caso in cui il datore di lavoro non rispetti gli obblighi, può essere messa in discussione la prosecuzione dei contratti in corso e la possibilità di continuare ad assumere apprendisti da parte del prefetto o del capo dell'agenzia che ha il compito di verificare il rispetto delle leggi sul lavoro e leggi sociali.

A conclusione del percorso in apprendistato, si prevede il superamento di un esame finale per il conseguimento del titolo. La valutazione del percorso di apprendistato si realizza con le stesse condizioni e modalità previste per i giovani inseriti in altri canali formativi.

La tipologia e il contenuto delle prove è indicato in due documenti allegati al decreto di istituzione del diploma o di un titolo professionale: il "regolamento d'esame" e la "definizione delle prove".

Nel regolamento d'esame, per ogni prova, vengono specificate le seguenti informazioni:

- il *coefficiente relativo*, ossia il valore della prova in relazione al totale delle prove di qualificazione e rappresenta il peso relativo dell'esito della prova specifica sull'attribuzione del punteggio finale;
- la modalità di realizzazione d'esame, che può essere scritta, orale o in corso di formazione (*contrôl en course de formation* - CCF); quest'ultima è una forma di valutazione in itinere che si sviluppa nel corso dell'attività di formazione e si effettua sia nel contesto dell'istituzione formativa (CFA o altro) che sul luogo di lavoro;
- la durata: ossia il tempo dedicato per ciascuna prova.

Non tutte le competenze da acquisire nell'ambito di un percorso di formazione sono soggette a valutazione finale: solo quelle considerate più significative, denominate quindi "terminali".

Nel documento di "definizione delle prove", invece, vengono riportati gli elementi di specificazione per ognuna delle prove previste per la valutazione delle acquisizioni maturate ai fini del rilascio del titolo e/o del diploma professionale. Generalmente, vengono indicate informazioni di dettaglio sulle singole prove con riferimento alle finalità e obiettivi della prova, alle modalità ed ai criteri di valutazione. Poiché le modalità di realizzazione della valutazione e le stesse prove sono definite con riferimento a candidati provenienti da percorsi diversi (ad esempio: istruzione a tempo pieno, apprendistato, formazione con-



tinua), i contenuti delle situazioni di valutazione sono individuati in linea di massima, mentre le prove specifiche sono poi elaborate dall'équipe pedagogica, sotto la supervisione dell'ispettorato. L'insieme dei risultati delle prove di valutazione, ognuno "ponderato" sulla base del coefficiente previsto, dà luogo a un voto di sintesi, proposto dall'équipe pedagogica alla commissione di valutazione, unico soggetto competente a emanare il voto finale.

## 9. Un confronto tra il sistema di apprendistato francese ed il sistema italiano

La particolare natura dell'apprendistato ha rappresentato il perno di un ampio processo di riforma del mercato del lavoro che ha interessato sia la Francia, sia l'Italia.

La crescente diminuzione dei tassi di occupazione, infatti, ha spinto entrambi i Paesi a considerare l'apprendistato uno strumento importante per combattere la disoccupazione e l'abbandono scolastico, proprio per le potenzialità che può esprimere.

L'analisi dei due istituti evidenzia come l'apprendistato si è generato ed evoluto su radici distinte nei Paesi considerati.

I due sistemi presentano un elemento in comune: la natura giuridica dell'apprendistato. In entrambi i Paesi, infatti, l'apprendistato è un vero e proprio contratto di lavoro che prevede l'alternanza dell'attività lavorativa con quella formativa. L'apprendista è considerato pari ad ogni altro lavoratore dell'azienda, deve impegnarsi nell'attività lavorativa ed in quella formativa ed il datore di lavoro è tenuto a favorire la formazione *on e off the job*. A livello di *governance*, gli aspetti di regolazione prettamente legati allo svolgimento dell'attività lavorativa sono affidati alla contrattazione collettiva.

L'apprendistato francese si presenta come un percorso unitario per tutti i giovani di età compresa tra i 15 ed i 25 anni, e in ogni caso finalizzato all'acquisizione di un titolo di studio o di una certificazione. In Italia, invece, l'apprendistato si articola in tre tipologie che si distinguono tra loro per finalità e target di utenza. Ai più giovani, 15-25 anni, è riservato l'apprendistato per la qualifica ed il diploma professionale che oltre all'acquisizione di un titolo di studio riconosciuto a livello nazionale permette l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e formazione. I giovani di età compresa tra i 18 ed i 29 anni, invece, hanno una duplice possibilità: intraprendere un percorso in apprendistato di alta formazione e ricerca che offre l'opportunità di concludere il secondo ciclo di istruzione e formazione o acquisire un titolo del ciclo terziario; oppure conseguire una qualificazione professionale attraverso l'apprendistato professionalizzante o di mestiere.

L'apprendistato francese è pienamente inserito nel sistema educativo e consente l'acquisizione di titoli di studio al pari o in alternativa ai percorsi di istruzione a tempo pieno del secondo e terzo ciclo, o titoli professionali. Il sistema di istruzione in Francia presenta una offerta formativa molto ampia e diversificata; si stima che siano oltre 15.000 i titoli e le certificazioni conseguibili nell'ambito del sistema educativo. Di riflesso anche i percorsi in esercizio di apprendistato raggiungono una quota notevole.

L'apprendistato in Italia, invece, è solitamente identificato – nella conoscenza collettiva e nella sua attuazione – con l'apprendistato professionalizzante, ossia quella tipologia di contratto che permette il conseguimento di una qualifica professionale ai fini contrattuali e che vede prevalere l'apprendimento on the job rispetto a quello teorico. È questa una tipologia di contratto molto distante dal modello francese, che rappresenta un esempio piuttosto originale nel panorama europeo.

Il Governo italiano nel ridefinire il sistema, con il D. Lgs. 276/2003 prima e con il D. Lgs 167/2011 (Testo unico sull'apprendistato) poi, ha ritenuto necessario attuare una diversificazione dell'apprendistato, per potersi prendere carico delle esigenze educative e formative dei giovani.

In tale processo l'Italia ha guardato al modello francese, per la definizione dell'apprendistato in alta formazione e per la qualifica ed il diploma professionale.

Infatti, la nuova disciplina del contratto di apprendistato per la qualifica e il diploma professionale permette l'acquisizione di un diploma dei percorsi di istruzione e formazione, mentre l'apprendistato di alta formazione e ricerca, così come ridefinito dal Testo Unico sull'apprendistato, permette di acquisire sia diplomi di istruzione secondaria superiore, sia titoli di studio universitari o titoli di alta formazione, quali: laurea di I e II livello, dottorati, ITS e IFTS, Master di I e II livello. Le modalità di realizzazione di tali percorsi sono definite sulla base di regolamentazioni regionali e attraverso Accordi con le associazioni territoriali dei datori di lavoro e dei prestatori di lavoro, le università, gli istituti tecnici e professionali e altre istituzioni formative o di ricerca. L'offerta formativa dei percorsi in apprendistato di alta formazione, quindi, si presenta disomogenea sul territorio.

Ulteriore questione che vede i due Paesi lontani, più sugli aspetti attuativi che su quelli regolamentari, riguarda la certificazione delle competenze.

In Francia la procedura di valutazione per gli apprendisti è la medesima di quella prevista per gli studenti che hanno frequentato percorsi a tempo pieno, in termini di condizioni e modalità. Ai fini della certificazione delle competenze sono previsti una serie di strumenti definiti a livello nazionale (Libretto di apprendistato, documento di collegamento e "fiche navette") che permettono la

registrazione delle competenze acquisite durante il percorso in apprendistato nonché gli esiti della valutazione finale.

In Italia, invece, ha sempre prevalso l'attenzione all'inserimento nel mercato del lavoro piuttosto che alla formalizzazione del processo di formazione; pertanto, si registrano ampi ritardi tanto nella definizione di standard professionali e formativi, quanto nelle modalità di attribuzione della qualifica o qualificazione alla fine del percorso. La piena implementazione del Testo Unico dovrebbe consentire di fare passi in avanti con la definizione di un sistema di standard professionali definiti dalla contrattazione raccordato con gli standard formativi elaborati dalle Regioni attraverso il Repertorio delle professioni, ciò consentirà di colmare la distanza dalla Francia e dagli altri Paesi europei.

## Bibliografia

D'AGOSTINO S. (a cura di), *Modelli di apprendistato in Europa: Francia, Germania, Paesi Bassi, Regno Unito*; ISFOL, I libri del Fondo Sociale Europeo, Rubettino, 2012.

D'AGOSTINO S. - D'ARISTA F. - ROMITO A. - SCATIGNO A., *Modelli di apprendistato in Europa*, in Euroguidance News Num. 2, 2010.

EUROPEAN COMMISSION, *Apprenticeship supply in the Member States of the European Union Final report*, 2012.

## Sitografia

<http://www.lapprenti.com/>

<http://www.franceapprentissage.fr/>

[www.education.gouv.fr/cid155/se-former-par-l-apprentissage.html](http://www.education.gouv.fr/cid155/se-former-par-l-apprentissage.html)



# Istruzione e Formazione Professionale: a che punto siamo dopo il passaggio a nuovo ordinamento?

Riflessioni sulle questioni  
e opportunità ancora inesplorate

MAURO FRISANCO<sup>1</sup>

*Il consolidamento, il rinnovamento e la modernizzazione ordinamentale, che hanno interessato l'intera filiera nel biennio 2010-2012, rappresentano sul piano concreto il punto di appoggio "nazionale" per quel nuovo slancio per l'istruzione e formazione professionale teso al perseguimento, in sintonia con le priorità europee, di fisionomie più "alte" di questo sistema educativo e formativo.*

*Un sistema che è già chiamato all'aggiornamento dei suoi riferimenti (figure e standard formativi) e che sarà alle prese con questioni rimaste ancora inesplorate, come quella di possibili standard minimi per gli esami di qualifica e di diploma, ma anche con nuove opportunità di ulteriore sviluppo verticale. Il corso annuale che porta all'esame di Stato, dopo l'avvio nella Regione Lombardia, vede una specifica modellizzazione nel Province di Trento e Bolzano, configurandosi come un'esperienza progettuale innovativa, con le sue luci ma anche le sue ombre.*

## Il Repertorio nazionale dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale: a quando l'aggiornamento?

Con l'Accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni del 27 luglio 2011 riguardante gli atti necessari per il passaggio a nuovo ordinamento dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale di cui al decreto legislativo 17 ottobre

<sup>1</sup> Economista del lavoro, tecnologo dei processi di innovazione del sistema di istruzione e formazione professionale delle Province Autonome di Trento e Bolzano.

2005, n. 226, recepito con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca dell'11 novembre 2011, il *Repertorio nazionale dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale*<sup>2</sup> ha trovato la sua definizione a completamento dei primi quadri unitari di riferimento, in termini di figure e relativi standard formativi minimi delle competenze tecnico-professionali, dei percorsi sperimentali triennali adottati attraverso l'Accordo Stato-Regioni del 5 ottobre 2006 e l'Accordo Stato-Regioni del 5 febbraio 2009 che rappresentano, di fatto, le prime due tappe del percorso costruttivo dell'attuale Repertorio nazionale<sup>3</sup>. Per completezza dell'evoluzione del quadro di riferimento è necessario fare riferimento anche all'Accordo Stato-Regioni siglato in sede di Conferenza il 19 gennaio 2012, riguardante l'integrazione del Repertorio 2011, che vede l'inserimento di una nuova figura (Operatore del mare e delle acque interne) e la ridefinizione della figura dell'Operatore del benessere, nello specifico dell'indirizzo "Estetica", con abilità e conoscenze estese anche ai trattamenti estetici eseguiti sulla superficie del corpo umano. Allo stato, il Repertorio conta 22 figure di operatore e 21 figure di tecnico e può essere oggetto di manutenzione.

Il Decreto dell'11 novembre 2011 prevede, infatti, che il Repertorio nazionale, le figure nazionali di riferimento che lo costituiscono ed i relativi standard minimi formativi delle competenze tecnico-professionali specifiche sono aggiornati periodicamente con cadenza triennale, con riferimento agli esiti del monitoraggio e delle valutazioni di sistema, nonché agli sviluppi della ricerca scientifica, alle innovazioni tecnologiche e alle esigenze espresse dal mondo economico e produttivo.

La manutenzione del Repertorio nazionale prevede le seguenti operazioni:

- l'aggiornamento delle figure e/o dei relativi indirizzi e delle relative competenze tecnico-professionali;

<sup>2</sup> Il Repertorio nazionale dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale è l'insieme di figure di differente livello – di riferimento delle qualifiche e dei diplomi professionali – relative ad aree professionali, articolabili in specifici profili regionali sulla base dei fabbisogni del territorio. Per *figura* nazionale di riferimento si intende uno standard minimo formativo, assunto a livello di sistema Paese, consistente in un insieme organico di competenze tecnico-professionali specifiche, declinate in rapporto ai processi di lavoro e alle connesse attività, che caratterizzano il contenuto professionale della figura stessa. Le figure nazionali di riferimento possono declinarsi in *indirizzi* che costituiscono specifici orientamenti formativi volti ad una più puntuale caratterizzazione della figura per prodotto/servizio/ambito/lavorazione. Figure e indirizzi possono ulteriormente declinarsi, a livello regionale, in *profili* che rappresentano una declinazione dello standard formativo nazionale rispetto a specificità territoriali del mercato del lavoro. Gli standard minimi formativi dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale hanno come oggetto di riferimento fondamentale la *competenza*.

<sup>3</sup> Per cogliere, nello specifico, la valenza e la significatività dei principali elementi che hanno connotato il percorso costruttivo del Repertorio tra il 2006 e il 2010 si veda FRISANCO M., *Il Repertorio nazionale delle qualifiche e dei diplomi professionali*, Rassegna CNOS n. 2, 2010.

- l'individuazione e la descrizione di nuove figure nazionali di riferimento delle qualifiche e dei diplomi di Istruzione e Formazione Professionale.

Per entrambe le operazioni di manutenzione del Repertorio nazionale si prevedono le seguenti fasi procedurali:

- proposta di aggiornamento di figura/indirizzo o di nuova figura nazionale di riferimento a cura della IX Commissione della Conferenza dei Presidenti delle Regioni e delle Province Autonome, al Tavolo Tecnico Interistituzionale, composto dal Ministero dell'istruzione dell'università e della ricerca, dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali e dal Coordinamento Tecnico della IX Commissione della Conferenza dei Presidenti delle Regioni e delle Province Autonome, in base alle indicazioni descrittivo-costruttive e secondo il format previsto per la definizione di figure e indirizzi, a cadenza triennale, entro il mese di settembre, per l'anno scolastico e formativo seguente;
- istruttoria a cura del Tavolo Tecnico Interistituzionale sulla base di:
  - verifica della completezza e conformità dei supporti documentali in base alle indicazioni descrittivo-costruttive, al format previsto per la definizione di figure e indirizzi, comprensivi delle eventuali tabelle di corrispondenza tra le nuove denominazioni delle figure/indirizzi e le precedenti denominazioni;
  - verifica di coerenza con il riferimento unitario al profilo educativo, culturale e professionale del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione;
  - valutazione analitica e complessiva delle proposte di manutenzione e sviluppo in riferimento a:
    - aderenza delle proposte alle innovazioni dei processi di lavoro e/o alle esigenze del sistema socio-economico territoriale e/o settoriale;
    - comprovata sostenibilità/occupabilità riferita al target di utenza;
    - ricorsività e/o evidenza del carattere sovraregionale delle proposte, in una logica di "banda larga" delle figure del Repertorio nazionale;
    - coerenza delle proposte con il quadro complessivo dell'offerta tecnica e professionale secondaria e superiore di Istruzione e Formazione Professionale e con i differenti livelli del Quadro Europeo delle "Qualificazioni" tenendo conto di quanto previsto dall'Intesa del 16 dicembre 2010;
- convocazione, entro il mese di novembre, di una Conferenza dei servizi a livello nazionale alla quale partecipano, oltre le amministrazioni componenti del Tavolo Tecnico Interistituzionale, le altre amministrazioni interessate e le parti sociali per il parere sulle proposte di aggiornamento;
- approvazione dell'aggiornamento del Repertorio nazionale e dei relativi standard minimi formativi mediante Accordo in sede di Conferenza Stato-

Regioni, recepito con Decreto adottato di concerto dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali.

Rispetto alla previsione normativa di "tempi" e di "articolazione del processo" di manutenzione, attualmente, l'aggiornamento non è ancora iniziato. Per memoria, è bene tenere presente che nel maggio 2011 le Regioni e le Province Autonome hanno effettuato una ricognizione interna per raccogliere proposte di aggiornamento di figura/indirizzo o di nuove figure eleggibili a carattere nazionale. Ciò è avvenuto sulla sollecitazione di Regioni che, coerentemente alla disposizione normativa ed al percorso costruttivo del Repertorio, hanno indicato l'Accordo del febbraio 2009 come l'atto ed il riferimento temporale dal quale far decorrere il calcolo dei tre anni per la legittimazione dell'aggiornamento. A partire dal febbraio 2012 l'avvio della manutenzione sarebbe già stato possibile e la prima, ed unica<sup>4</sup>, segnalazione di esigenze di aggiornamento da parte delle Regioni è avvenuta nel maggio 2011. Di fatto, però, nulla si è poi concretamente avviato. Tra le possibili ragioni, soprattutto il complicato percorso di lavoro interistituzionale che ha coinvolto tutti, Stato, Regioni e Province Autonome, Parti sociali su molti e più urgenti fronti di lavoro, come la revisione del sistema di Istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) oppure, soprattutto, la messa a punto della cornice normativa e dell'impianto metodologico per la nascita del sistema nazionale di certificazione delle competenze<sup>5</sup>. Il mese di settembre si sta per chiudere e, di conseguenza, secondo quanto previsto dalla procedura di manutenzione, nell'autunno 2013 si potrà avviare il percorso di lavoro per l'aggiornamento del Repertorio solo sulle proposte già pervenute nel periodo maggio 2011 - settembre 2013. Queste istanze potranno poi eventualmente tradursi in nuovi standard di riferimento per l'offerta di Istruzione e Formazione Professionale attivabile dal settembre 2014.

La buona notizia è che la manutenzione del Repertorio IeFP è stata di recente messa nuovamente all'ordine del giorno del Coordinamento delle Regioni e che, entro la fine del 2013, la procedura sarà concretamente avviata. Da segnalare, tuttavia, che, contrariamente a quanto previsto dalla norma, la manutenzione sarà inevitabilmente effettuata in assenza di un quadro di riferimento

<sup>4</sup> Dopo la rilevazione del maggio 2011 non sono state promosse successive ricognizioni su base regionale.

<sup>5</sup> Percorso di lavoro che ha portato: all'Accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni del 19 aprile 2012, riguardante la definizione di un sistema nazionale di certificazione delle competenze comunque acquisite in apprendistato a norma dell'articolo 6 del decreto legislativo 14 settembre 2011 n. 167, recepito con decreto del Ministro del lavoro e delle politiche sociali 26 settembre 2011; al Decreto legislativo n. 13 del gennaio 2013 riguardante "Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e gli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze".



comprensivo anche degli esiti del monitoraggio e delle valutazioni di sistema. Manca, infatti, a livello nazionale una fotografia di ciò che è successo nei vari contesti territoriali a seguito del recepimento del decreto legislativo del novembre 2011, nello specifico sugli esiti in termini di efficacia, spendibilità, coerenza degli standard nazionali, sulle scelte di declinazione degli stessi in profili regionali, sulla loro tenuta in termini di risposta all'evoluzione dei fabbisogni espressi dai contesti lavorativi, di spendibilità e di effettiva formabilità.

In sintesi, gli aspetti focali e gli auspicabili punti di attenzione<sup>6</sup> in questa prima fase di manutenzione del repertorio nazionale che si sta per aprire possono essere così riassunti:

1. rilettura delle figure, per quanto riguarda:

- i processi di lavoro, le aree di attività e le attività, anche alla luce dell'individuazione ed elaborazione dei riferimenti per la standardizzazione e la correlabilità delle qualificazioni che confluiranno nel Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali (art. 8, D.lgs n.13 del 2013). Da questo punto di vista, sarà necessario verificare la presenza di ancoraggi sufficientemente in linea con quanto progressivamente emergerà dal piano di lavoro sugli standard professionali;
- le referenziazioni alla NUP e all'ATECO ISTAT, che nella fase costruttiva erano state individuate in assenza di una metodologia fine, come quella che attualmente si è adottata per l'impianto metodologico che produrrà a livello nazionale gli standard professionali<sup>7</sup>, in grado di avvalersi sia delle attività "normalizzate" della NUP sia della possibile articolazione dei processi di lavoro attraverso l'ATECO;
- l'eventuale impianto degli indirizzi, soprattutto nell'ottica di ricondurre eventuali proposte di manutenzione più agli indirizzi che a nuove figure nazionali. È opportuno che il numero di figure presenti nel repertorio nazionale rimanga comunque contenuto anche in prospettiva, tenendo sempre presente la logica di "banda larga"<sup>8</sup> che ha guidato l'individuazione e l'elaborazione delle attuali 43 figure;

<sup>6</sup> Va altresì prevista la rimozione di alcuni refusi che sono stati successivamente rinvenuti nelle competenze, abilità minime e conoscenze essenziali connotative le figure professionali in repertorio.

<sup>7</sup> Si tratta della metodologia scelta per la correlabilità nazionale delle diverse qualificazioni professionali nella prospettiva del Repertorio di cui all'art. 8 del Dlgs n. 13 del gennaio 2013 sul sistema nazionale di certificazione delle competenze.

<sup>8</sup> La figura a "banda larga" rappresenta standard formativi validi e spendibili in molteplici e diversi contesti professionali e lavorativi, corrispondenti ad un insieme compiuto e riconoscibile di competenze.

- i costrutti delle competenze, delle abilità minime e delle conoscenze essenziali al fine di intervenire, eventualmente, su quei descrittivi che, alla luce delle esperienze nei vari sistemi regionali, sono risultati maggiormente problematici nella loro applicazione progettuale, didattica e valutativa;
- 2. adozione di un approccio di lavoro guidato, soprattutto, da una logica di revisione e manutenzione, in grado di limitare gli impatti sugli ordinamenti regionali elaborati ed avviati in coerenza al nuovo sistema nazionale di Istruzione e Formazione Professionale. Nella maggioranza dei territori sono avvenute revisioni, anche profonde, di impianti, articolazioni e contenuti dei piani ordinamentali che necessitano di una certa stabilità temporale, sia per assicurare organicità alla progressiva introduzione del “nuovo”, sia per disporre di “punti fermi” per la progettazione didattica da parte dei docenti, sia per avere un quadro di riferimento adeguato per le azioni di monitoraggio e valutazione delle revisioni sul piano locale e/o nazionale.

## **Esami di qualifica professionale: verso la definizione di standard minimi?**

La questione è recentemente approdata al tavolo delle Regioni su sollecitazione del Ministero dell’istruzione, dell’università e della ricerca, data l’assenza di una specifica normativa per lo svolgimento degli esami da parte degli Istituti Professionali impegnati nell’erogazione dell’offerta di Istruzione e Formazione Professionale in regime di sussidiarietà integrativa. Di per sé la questione è di competenza esclusiva delle Regioni, chiamate a vigilare sul *focus* della questione: l’assicurazione, da parte degli Istituti Professionali, dello svolgimento di esami di qualifica, ma anche di diploma professionale, strutturati e articolati coerentemente all’identità del sistema di Istruzione e Formazione Professionale. La problematicità del tema emerge in tutta la sua evidenza osservando le pratiche messe in campo dagli Istituti Professionali. Nello specifico, riguardo:

- all’abbinamento e rapporto tra “promozione al quarto anno e conseguimento della qualifica professionale”;
- alla pressoché assenza di prove professionalizzanti di ordine pratico, funzionali alla valutazione del raggiungimento delle competenze connotative la figura di riferimento della qualifica;
- alla prevalenza di accertamenti di tipo scolastico (produzione di elaborati, test multidisciplinari, colloqui) centrati solo sulla dimensione culturale e con le “conoscenze” quale oggetto prevalente di valutazione.

La definizione di un “quadro di riferimento” per l’esame di qualifica/diploma sembra, dunque, opportuna e necessaria in riferimento a questa specifica

fattispecie di offerta formativa. Tuttavia, è difficile immaginare che possano convivere in prospettiva:

- un quadro di standard minimi per l'offerta in regime di sussidiarietà integrativa;
- una pluralità di modelli, impianti e configurazioni gestionali e attuativi dell'esame di qualifica, secondo le diverse fisionomie che i sistemi regionali hanno adottato nel tempo.

Guardando al panorama regionale dell'Istruzione e Formazione Professionale, emergono in effetti una pluralità di "modelli"<sup>9</sup>, la cui configurazione risente in modo significativo del *background* politico-istituzionale rispetto a questo sistema. Da una mappatura, anche grezza, dei dispositivi regionali emergono profili d'esame anche molto differenti. Tra gli elementi di maggiore eterogeneità:

- l'assenza e/o presenza, nelle commissioni d'esame, di esperti provenienti dal mondo del lavoro, il loro ruolo (attivo/passivo) nella elaborazione e presidio delle prove oppure nella determinazione dei giudizi;
- l'assenza e/o presenza di un Presidente esterno, garante della correttezza e trasparenza delle operazioni;
- l'assenza e/o presenza di prove d'esame che integrano, in coerenza all'identità del sistema di Istruzione e Formazione Professionale, le dimensioni culturale e tecnico-professionale;
- lo sbilanciamento, in termini di tipologia e oggetto delle prove ma anche di calcolo del punteggio finale, sulla dimensione culturale a scapito di quella professionale;
- configurazione di prove tecnico-pratiche che di fatto poi sono basate su test teorici;
- valorizzazione significativa ai fini del punteggio finale di qualifica, oppure nulla, degli esiti raggiunti dal candidato al termine del percorso formativo;
- determinazione del punteggio di qualifica solo in base agli esiti della prestazione in sede d'esame;
- ammissione all'esame a prescindere dal raggiungimento del livello minimo richiesto per tutte le competenze espresse dagli obiettivi specifici di apprendimento.

Ne consegue, nella prospettiva di una eventuale condivisione di "un quadro di riferimento" per l'esame di qualifica, ma anche di diploma professionale, che

<sup>9</sup> Si vedano a proposito anche i contributi pubblicati sul tema da Rassegna CNOS. FRISANCO M. - SALATIN A., *L'esame di qualifica e di diploma professionale nel sistema di Istruzione e formazione professionale trentino*, Rassegna CNOS n. 2, 2013. FRANCHINI R., *L'esame di qualifica e di diploma nel Sistema di Istruzione e Formazione Professionale ligure*, Rassegna CNOS n. 2, 2012. GOTTI E., *L'esame di qualifica e di diploma professionale nel sistema di Istruzione e Formazione Professionale lombardo*, Rassegna CNOS n. 3, 2012.

gli elementi condivisi vengano individuati, definiti e concordati come riferimento minimo per tutte le tipologie di offerta formativa, a prescindere dalle modalità e regimi di erogazione. Dunque, non solo nel caso della sussidiarietà integrativa.

Identificare un “minimo comune”, nel quale tutti i sistemi regionali possano ritrovarsi, salvaguardando comprensibili e opportune fisionomie locali<sup>10</sup> non è un percorso di lavoro facile e probabilmente più complesso di quello che ha portato alla definizione delle figure nazionali e degli standard formativi minimi. Sarà opportuno privilegiare sul piano tecnico, al fine di una maggiore probabilità di successo, un approccio orientato esclusivamente all’individuazione ed alla condivisione degli aspetti di ordine qualitativo imprescindibili, fondanti l’impianto d’esame. Un dispositivo condiviso<sup>11</sup> che, almeno nella fase di prima attuazione, dovrebbe assumere il carattere di “linea guida” per l’avvio di un percorso di progressiva messa a regime, anche alla luce di opportune azioni di monitoraggio sul piano attuativo regionale. Tra questi elementi imprescindibili e fondanti, potrebbero trovare spazio:

- l’assunzione di una fisionomia dell’esame finale in grado di assicurare il pieno rispetto della natura e delle finalità dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, con attenzione a tutte le dimensioni del profilo in uscita (educativa, culturale e professionale);
- la previsione di prove tecnico-pratiche idonee, per oggetti, articolazione, strumenti di osservazione ed inferenza, tempi, modalità di valutazione del raggiungimento delle competenze *core* connotative la figura di riferimento del titolo in uscita, superando logiche di accertamento basate sugli ambiti disciplinari;
- la valorizzazione ed il riferimento, in sede di individuazione dei contenuti delle prove, anche agli elementi (attività essenziali ed output delle stesse) a supporto della correlabilità dei profili professionali che confluiranno progressivamente nel Repertorio nazionale dei titoli di istruzione, di formazione e delle qualificazioni professionali (D.lgs n. 13, gennaio 2013, art. 8);
- l’integrazione degli accertamenti in merito al raggiungimento degli standard di base nelle prove tecnico-pratiche;
- l’assegnazione, nel caso di prove distinte per tipologia di standard di riferimento (base/professionale), di un peso preponderante alla prova tecnico-pratica nel calcolo del punteggio finale;

<sup>10</sup> L’identità dell’Istruzione e Formazione Professionale si gioca soprattutto nell’allineamento dei vari dispositivi del sistema alle peculiarità del territorio di riferimento, con le sue specifiche caratterizzazioni in termini di bisogni e istanze.

<sup>11</sup> Ad esempio, attraverso uno specifico Accordo tra Regioni e PA.

- la costituzione di commissioni d'esame con presenza di un Presidente esterno, garante della trasparenza e del pieno rispetto delle procedure, nonché di esperti di settore coinvolti, assieme ai docenti dell'istituzione formativa, nelle attività di valutazione e determinazione del giudizio finale.

Su questa prospettiva sono tuttavia necessari ulteriori approfondimenti delle varie questioni e implicazioni.

## La prospettiva dell'esame di Stato: riferimenti normativi, assetti, luci e ombre

La Legge n. 53 del 28 marzo 2003 "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di Istruzione e Formazione Professionale" prevede all'art. 2, comma 1, lett. h) che *"...i titoli e le qualifiche conseguiti al termine dei percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale di durata almeno quadriennale consentono di sostenere l'esame di Stato, utile anche ai fini degli accessi all'università e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica, previa frequenza di apposito corso annuale, realizzato d'intesa con le università e con l'alta formazione artistica, musicale e coreutica, e ferma restando la possibilità di sostenere, come privatista, l'esame di Stato anche senza tale frequenza"*.

Il Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87, che adotta il "Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti professionali ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133" introduce per le Province Autonome di Trento e Bolzano la possibilità di attivare il corso annuale per l'accesso all'esame di Stato. Nello specifico, l'art. 6 al comma 5 prevede che *"le Province autonome di Trento e Bolzano per gli studenti che hanno conseguito il diploma professionale al termine del percorso di istruzione e formazione professionale quadriennale di cui all'articolo 20, comma 1, lettera c) del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226 e intendono sostenere l'esame di Stato di cui all'articolo 15, comma 6, del medesimo decreto, realizzano gli appositi corsi annuali che si concludono con l'esame di Stato. Le commissioni d'esame sono nominate, ove richiesto dalle Province medesime, dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, con le modalità e i programmi di cui alle rispettive norme di attuazione dello statuto della regione Trentino-Alto Adige. Attraverso specifiche intese tra il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e le Province autonome di Trento e Bolzano sono definiti i criteri generali per la realizzazione dei corsi di cui sopra in modo coerente con il percorso seguito dallo studente nel sistema provinciale dell'istruzione e formazione professionale"*.

Nella seduta della Conferenza unificata del 16 dicembre 2010 è stata raggiunta *l'Intesa tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano, i Comuni, le Province e le Comunità Montane, riguardante le linee guida per realizzare organici raccordi tra i percorsi degli istituti professionali e i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, a norma dell'articolo 13, comma 1-quinquies, del decreto legge 31 gennaio 2007, n. 7, convertito con modificazioni dalla legge 2 aprile 2007, n. 40*. In particolare, le linee-guida disciplinano le modalità per la realizzazione dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale da parte degli istituti professionali, in regime di sussidiarietà. Al Capo III delle suddette linee guida si fa riferimento al corso annuale per l'accesso all'esame di Stato. Nello specifico, si precisa che:

- i raccordi oggetto dell'Intesa sono finalizzati anche a creare le condizioni in base alle quali i giovani in possesso di diploma professionale di tecnico possano sostenere l'esame di Stato utile ai fini dell'accesso all'Università, all'Alta formazione artistica, musicale e coreutica, e agli istituti tecnici superiori, previa frequenza di apposito corso annuale;
- nelle more della piena attuazione della disposizione legislativa del Decreto legislativo n. 226 del 2005 e con riferimento alla normativa vigente in materia di esami di Stato conclusivi dei percorsi di istruzione professionale, le Regioni, d'intesa con gli Uffici scolastici regionali, possono definire, nell'ambito degli accordi territoriali, forme di collaborazione tra Istituti professionali ed Istituzioni formative, finalizzate alla realizzazione dei corsi annuali per l'accesso all'esame di Stato, nei limiti delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente;
- nell'ambito degli accordi territoriali, sono definiti gli standard formativi e di erogazione del corso annuale, le modalità attuative, le Istituzioni che erogano l'offerta, i criteri per la determinazione dei crediti scolastici e formativi, nel rispetto delle norme contenute nell'ordinanza ministeriale concernente le istruzioni e le modalità organizzative per lo svolgimento degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di Istruzione secondaria di II grado.

Trascorsi tre anni dalla prima previsione normativa, la situazione è la seguente:

- la Regione Lombardia con Decreto regionale n. 10962 del 28 ottobre 2010 approva l'Avviso pubblico per la presentazione dell'offerta formativa per la realizzazione di corsi annuali di Istruzione e Formazione Professionale per l'accesso all'esame di Stato;
- le Province Autonome di Trento e Bolzano, stipulano il 7 febbraio 2013 l'Intesa con il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca che defi-

nisce i criteri generali per la realizzazione dei corsi annuali che si concludono con l'esame di Stato.

Lo stato dell'arte di questa nuova esperienza nella Regione Lombardia è noto da tempo, mentre ciò che sta nascendo nelle Province di Trento e Bolzano merita qui qualche attenzione in più. Differente è, infatti, è la fisionomia generale del dispositivo.

Vediamo in sintesi il modello lombardo. In Lombardia<sup>12</sup> gli studenti frequentano uno specifico corso nell'ambito delle Istituzioni formative accreditate, di cui all'Albo regionale, che hanno concluso un corso di Istruzione e Formazione Professionale di IV annualità, limitatamente agli indirizzi che trovano corrispondenza in specifico esame di Stato di istruzione professionale. Le Istituzioni formative devono: stipulare uno specifico accordo con Istituto/i professionale di Stato della Regione Lombardia; esplicitare i criteri di selezione degli allievi, con particolare riferimento ai risultati raggiunti in esito ai percorsi di IV annualità, sia nelle competenze di base che tecnico professionali. Possono accedere al corso annuale per l'esame di Stato esclusivamente coloro che sono in possesso del diploma professionale di tecnico a seguito di frequenza, nei due anni formativi precedenti, del IV anno del sistema di Istruzione e Formazione Professionale della Regione Lombardia, con limitazione agli indirizzi che trovano corrispondenza allo specifico esame di Stato di istruzione professionale. Nelle more della piena attuazione dell'articolo 15 comma 6 del Decreto legislativo n. 226 del 2005, l'esame conclusivo del corso annuale segue le disposizioni normative vigenti e la specifica regolamentazione statale in materia. Ai fini dell'esame di Stato gli studenti del corso annuale ammessi all'esame vengono assegnati alle classi dell'Istituto professionale. Nella Commissione d'esame sono presenti i formatori del corso annuale.

In Trentino e in Alto Adige la fisionomia è diversa, in primo luogo perché i frequentanti il corso annuale vengono ammessi a un esame di Stato specifico per l'Istruzione e Formazione Professionale e non sono assegnati a classi dell'Istruzione Professionale<sup>13</sup>. Lo spirito dell'Intesa tra le due Province Autonome e il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca è quello di non disperdere, anche in riferimento a questa ulteriore opportunità per gli studenti del sistema, i tanti elementi che profilano il carattere identitario dell'Istruzione e Formazione Professionale. Vediamo in dettaglio cosa prevede l'Intesa del 7 febbraio 2013 ed il modello tracciato dai documenti elaborati dalla specifica commissione di lavoro.

<sup>12</sup> Decreto dirigente struttura 17 luglio 2013 - n. 6801: Approvazione dell'avviso per la fruizione dell'offerta formativa per la realizzazione di corsi annuali di istruzione e formazione professionale per l'accesso all'esame di Stato - Annualità 2013-2014.

<sup>13</sup> Ricordiamo che le recenti riforme del secondo ciclo di istruzione e formazione attuate in Trentino e in Alto Adige, per quanto riguarda l'istruzione in lingua tedesca, hanno comportato la chiusura dell'Istruzione professionale statale.

## 1. STRUTTURA E ARTICOLAZIONE DEL CORSO ANNUALE

### **Caratteristiche e obiettivi generali del corso annuale**

*Il corso annuale, che si conclude con l'esame di Stato, favorisce ulteriormente, attraverso l'elaborazione e la riflessione critica del sapere, del fare e dell'agire impiegate in maniera organizzata e sistematica:*

- *la crescita educativa, culturale e professionale dello studente;*
- *lo sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio e di interazione con la realtà nelle sue diverse dimensioni;*
- *l'esercizio della responsabilità personale, sociale e professionale.*

*Nello specifico coloro che portano a termine il corso annuale sono posti nella condizione, rispetto agli studenti in possesso del diploma professionale quadriennale di tecnico a conclusione dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, di disporre di:*

- *una maggiore padronanza degli strumenti culturali e metodologici che consentono di porsi criticamente di fronte alla realtà, di affrontare compiti o problemi di maggiore complessità, di interpretare la società e la cultura contemporanea;*
- *un patrimonio lessicale ed espressivo, anche in lingua straniera, più ampio e sicuro;*
- *una maggiore padronanza delle forme moderne della comunicazione e degli strumenti espressivi diversi dalla parola, tra loro integrati o autonomi;*
- *una più elevata capacità di utilizzo degli strumenti culturali – anche matematici – necessari per la comprensione dei processi socio-economici;*
- *una maggiore capacità di ascolto, di dialogo, di confronto, di elaborazione, di espressione e di argomentazione delle proprie opinioni, idee e valutazioni per l'interlocuzione culturale, la collaborazione e la cooperazione con gli altri;*
- *una maggiore disposizione all'assunzione nella vita quotidiana e professionale di comportamenti volti ad assicurare il benessere e la sicurezza personale e sociale;*
- *una più consolidata capacità di avvalersi consapevolmente e criticamente delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.*

### **Settori di riferimento**

*L'offerta dei corsi è articolata nei seguenti settori:*

- *Agricoltura e ambiente;*
- *Industria e artigianato;*
- *Servizi amministrativi, commerciali, turistico-alberghieri e alla persona;*
- *Servizi socio-sanitari.*

### **Aree di apprendimento**

*Il curriculum, in coerenza con il percorso seguito dallo studente (nello specifico con la tipologia di articolazione dei risultati di apprendimento nel biennio – Obbligo di istruzione, D.M. n. 139/2007 – e nel terzo/quarto anno – Standard delle competenze di base, Accordo Stato-Regioni 27 luglio 2011) e con l'impianto delle competenze chiave per l'apprendimento permanente di cui alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, è strutturato nelle seguenti aree di apprendimento:*



- *area linguistica;*
- *area matematica, scientifica e tecnologica;*
- *area storico-socio-economica;*
- *area tecnico-professionale.*

### **Risultati di apprendimento**

*I risultati di apprendimento sono descritti e declinati in termini di conoscenze, abilità e competenze nel rispetto della fisionomia dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale. Nello specifico:*

- *le competenze delle aree di apprendimento linguistica, matematica, scientifica e tecnologica, storico-socio-economica, vengono individuate da un lato, in rapporto di continuità e sviluppo con gli standard minimi nazionali delle competenze di base del quarto anno di diploma professionale e, dall'altro, tenendo conto delle competenze chiave per l'apprendimento permanente di cui alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006;*
- *le competenze dell'area tecnico-professionale si innestano sui risultati di apprendimento specifici del quarto anno nei termini di sviluppo/approfondimento/consolidamento di conoscenze e abilità connotative della figura di tecnico professionale. Ciò riguarda in particolare la promozione e lo sviluppo della riflessione critica, della scelta, del controllo di senso e di valore, dell'intenzionalità, del monitoraggio e del controllo strumentale dell'azione professionale.*

*L'impianto per Aree di apprendimento e la fisionomia generale dei risultati di apprendimento favoriscono l'adozione dell'interdisciplinarietà come metodologia che favorisce l'approccio sistemico e/o di processo a situazioni e problemi concreti della realtà di vita e professionale.*

*L'apprendimento, più in generale, è finalizzato a un meta-obiettivo, identificato e definito in coerenza alle competenze chiave necessarie per la realizzazione personale, nello specifico: l'imparare a imparare (quinta competenza chiave per l'apprendimento permanente del quadro europeo). In particolare, nella prospettiva di affrontare con successo percorsi di studio terziari (accademici e non), connotati da modelli di apprendimento diversi da quelli conosciuti dai discenti nell'esperienza di Istruzione e Formazione Professionale, le pratiche educative/formative messe in atto nel curriculum mirano, come finalità fondamentale, a sviluppare la capacità di dirigere se stessi nello studio, nel proprio apprendimento culturale e professionale. Questo nella prospettiva di promuovere conoscenze, abilità e atteggiamenti a supporto:*

- *dell'organizzazione del proprio apprendimento mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni;*
- *della consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni;*
- *della ricerca, della identificazione e lettura delle opportunità disponibili in termini di ulteriori occasioni di apprendimento, anche in chiave orientativa.*

*Lo sviluppo/approfondimento/consolidamento tecnico-professionale è organizzato secondo un modello a formula mista (blended) che può prevedere:*

- *la presenza di "laboratori" orientati a risolvere problemi attraverso l'uso di metodologie come il problem based learning;*

- *l’elaborazione di specifici project-work interdisciplinari, supportati anche da attività sul campo presso imprese/organizzazioni di riferimento, con risultati di apprendimento fortemente raccordati e funzionali al profilo generale del curriculum dei corsi;*
- *azioni individuali di “guida all’apprendimento” con accompagnamento e supporto da parte di tutor.*

*Laboratori e project-work sono promossi in coerenza con il percorso formativo seguito dallo studente nel quarto anno e rappresentano i “luoghi/modalità” che assicurano una declinazione per indirizzo formativo (ad esempio, edile, elettrico/elettronico, ristorazione, amministrazione, commercio, servizi alla persona, ecc.) dei settori che articolano l’offerta dei corsi.*

*Possono essere promossi curricula personalizzati sulla base della valorizzazione degli apprendimenti comunque acquisiti dai partecipanti che costituiscono credito formativo.*

### **Dimensionamento e articolazione oraria**

- *Il monte ore complessivo minimo per gli studenti è di almeno 990 ore;*
- *la quota percentuale oraria complessiva dedicata allo sviluppo delle competenze delle aree di apprendimento, linguistica, matematica, scientifica e tecnologica, storico-socio-economica, non deve essere inferiore al 70% del monte ore complessivo;*
- *all’area di apprendimento tecnico-professionale deve essere dedicata una quota oraria non inferiore al 20% del monte ore complessivo;*
- *nell’ambito dei piani di studio provinciali sono anche definite le modalità di utilizzo del restante 10% del monte ore complessivo in riferimento alle aree di apprendimento.*

### **Accesso al corso**

*L’accesso al corso da parte dello studente in possesso del diploma professionale quadriennale di tecnico a conclusione dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, avviene attraverso:*

- *un colloquio finalizzato a individuare le motivazioni, le disponibilità e il livello di consapevolezza rispetto alle attività previste dal percorso formativo;*
- *l’accertamento, secondo modalità definite dalla struttura provinciale competente, della presenza dei pre-requisiti necessari al successo formativo.*

## **2. STRUTTURA E ARTICOLAZIONE DELL’ESAME DI STATO CONCLUSIVO DEL CORSO ANNUALE**

### **Struttura generale**

*L’esame di Stato conclusivo dell’apposito corso annuale nel sistema di Istruzione e Formazione Professionale si raccorda per forma e tipologia con la normativa vigente in materia di esami di Stato degli Istituti professionali e si configura in modo coerente con il percorso seguito dallo studente nel triennio di qualifica professionale, nel quarto anno di diploma professionale e nel corso annuale. L’esame di Stato è finalizzato all’accertamento:*

- dei risultati di apprendimento – conoscenze, abilità e competenze – acquisiti
- nel corso annuale in relazione agli obiettivi generali ed a quelli specifici
- propri di ciascun settore del corso annuale, nonché ai profili di competenza
- linguistica, matematico-scientifica e tecnologica, storico-socio-economica;
- della capacità del candidato di riflessione critica e costruttiva sul proprio
- processo di apprendimento.

### **Documento del consiglio di classe per la commissione d'esame**

*Il consiglio di classe elabora entro il 15 maggio per la commissione d'esame un documento relativo all'azione educativa e didattica realizzata nel corso annuale facendo in particolare riferimento ai contenuti, ai metodi, ai mezzi, agli spazi e ai tempi del corso annuale nonché ai criteri, agli strumenti di valutazione adottati e agli obiettivi raggiunti ai fini dell'accertamento delle conoscenze, competenze e capacità.*

### **Ammissione all'esame di Stato**

*Il consiglio di classe decide in merito all'ammissione degli studenti all'esame di Stato e attribuisce agli stessi il credito scolastico tenendo conto in particolare dei risultati dell'esame di qualifica professionale, dei risultati dell'esame di diploma professionale e dei risultati di apprendimento del corso annuale, risultati che devono essere non inferiori a sei decimi per ogni singola area di apprendimento e per il comportamento.*

### **Articolazione dell'esame di Stato**

*L'esame di Stato comprende tre prove scritte ed un colloquio. La prima e la seconda prova sono annualmente determinate dal Ministero dell'istruzione università e ricerca su proposta rispettivamente della Provincia Autonoma di Trento e di Bolzano nel rispetto dei seguenti criteri:*

- *la prima prova scritta è la medesima rispetto a quella definita come prima prova degli esami di Stato conclusivi dei percorsi del secondo ciclo dell'istruzione, rispettivamente nella Provincia Autonoma di Trento e di Bolzano;*
- *la seconda prova, che può essere anche grafica o scrittografica, ha lo scopo di accertare il possesso dei risultati di apprendimento specifici e caratterizzanti i piani di studio del corso annuale in riferimento a una delle aree di apprendimento che non sono state oggetto della prima prova. Le modalità di svolgimento tengono conto della dimensione tecnico-pratica e laboratoriale delle aree di apprendimento coinvolte. Al candidato può essere data facoltà di scegliere tra più proposte.*

*La terza prova è espressione dell'autonomia didattico-metodologica ed organizzativa delle istituzioni formative, ha carattere pluridisciplinare ed è preparata dalla commissione d'esame in correlazione al piano di studio del corso annuale e nel rispetto dei seguenti principi:*

- *accertare la capacità del candidato di utilizzare ed integrare abilità, conoscenze e competenze matematiche, scientifiche, tecnologiche e tecnico professionali, relative ai profili delle specifiche aree di apprendimento, nonché la competenza linguistica in riferimento a una lingua straniera, per la Provincia Autonoma di Trento, alla seconda lingua, per la Provincia Autonoma di Bolzano. Nelle scuole delle località ladine della*

*Provincia Autonoma di Bolzano si accerta la competenza linguistica in riferimento alla lingua paritaria che non è stata oggetto della prima prova;*

- *strutturare la prova in due parti distinte e consecutive: una parte dedicata all'accertamento delle competenze matematiche, scientifiche, tecnologiche e tecnico-professionali e una parte dedicata all'accertamento della competenza linguistica in riferimento a una lingua straniera, per la Provincia Autonoma di Trento, alla seconda lingua, per la Provincia Autonoma di Bolzano. Nelle scuole delle località ladine della Provincia Autonoma di Bolzano si accerta la competenza linguistica in riferimento alla lingua paritaria che non è stata oggetto della prima prova;*
- *prevedere, per l'accertamento delle competenze matematiche, scientifiche, tecnologiche e tecnico-professionali, una produzione scritta, grafica o laboratoriale svolta attraverso le seguenti modalità, adottate cumulativamente o alternativamente:*
  - *problemi a soluzione rapida, in relazione al settore e alle esercitazioni effettuate dal candidato nelle aree di apprendimento caratterizzanti il piano di studio del corso annuale;*
  - *analisi di casi pratici e professionali, in relazione al settore, che valorizzano l'apporto integrato delle diverse aree di apprendimento caratterizzanti il piano di studio del corso annuale;*
  - *trattazione sintetica di argomenti significativi;*
  - *quesiti a risposta singola o multipla.*
- *Prevedere, per l'accertamento delle competenze linguistiche, una breve esposizione di un argomento tra quelli proposti dalla commissione, attinente all'ambito tecnico-professionale del settore di appartenenza, accompagnata da una contestuale verifica della capacità di padroneggiare la lingua straniera, per la Provincia Autonoma di Trento, la seconda lingua, per la Provincia Autonoma di Bolzano. Nelle scuole delle località ladine della Provincia Autonoma di Bolzano si accerta la competenza linguistica in riferimento alla lingua paritaria che non è stata oggetto della prima prova.*

*Il colloquio prevede la presentazione da parte del candidato, eventualmente anche in forma multimediale, del progetto di lavoro (project-work) individuato e sviluppato durante il corso annuale, nonché un confronto, discussione e riflessione sugli elaborati relativi alle prove scritte e su argomenti di interesse multidisciplinare attinenti al piano di studio del corso annuale. Il colloquio è finalizzato in particolare all'accertamento:*

- *dei risultati del progetto di lavoro (project-work) rispetto alle competenze tecnico-professionali di riferimento del corso annuale;*
- *della capacità di argomentare e motivare il processo seguito nell'elaborazione del progetto;*
- *della capacità di argomentare e discutere gli elaborati relativi alle prove scritte;*
- *della padronanza degli argomenti di interesse multidisciplinare previsti dal piano di studio del corso annuale.*

### **Commissioni d'esame**

*La Provincia Autonoma di Trento e la Provincia Autonoma di Bolzano nominano rispettivamente i presidenti e i membri delle commissioni d'esame secondo le modalità previste dalle specifiche norme di attuazione dello Statuto in materia di esami di Stato e nel rispetto dei seguenti criteri:*

- le commissioni di esame sono costituite:
  - da un presidente esterno, individuato tra i dirigenti delle istituzioni scolastiche provinciali a carattere statale del secondo ciclo o tra docenti in ruolo da almeno dieci anni e in servizio nelle medesime istituzioni;
  - da non più di sei componenti, dei quali tre interni all'istituzione formativa sede del corso annuale e tre esterni, individuati tra docenti dei percorsi dell'Istruzione e Formazione Professionale e/o dei percorsi dell'istruzione;
- i commissari interni sono designati dai competenti consigli di classe, tra i docenti che insegnano nella classe in aree di apprendimento o materie non affidate ai commissari esterni.

### **Titolo finale**

Al superamento dell'esame si consegue il diploma di istruzione professionale indicante lo specifico settore e indirizzo come qui di seguito specificato:

<b>Settori del corso annuale</b>	<b>Diploma di istruzione</b>	
	<b>Settore</b>	<b>Indirizzo</b>
<i>Agricoltura e ambiente</i>	<i>Servizi</i>	<i>Servizi per l'agricoltura e lo sviluppo rurale</i>
<i>Industria e artigianato</i>	<i>Industria e artigianato</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Manutenzione e assistenza tecnica</i></li> <li>- <i>Produzioni industriali e artigianali</i></li> </ul>
<i>Servizi amministrativi, commerciali, turistico-alberghieri e alla persona</i>	<i>Servizi</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera</i></li> <li>- <i>Servizi commerciali</i></li> </ul>
<i>Servizi socio-sanitari</i>	<i>Servizi</i>	<i>Servizi socio-sanitari</i>

Dopo aver dato evidenza all'impianto ed al modello generale del corso annuale adottato dalle Province Autonome di Trento e Bolzano, sono necessarie alcune riflessioni sulle opportunità ma anche, e soprattutto, sui possibili rischi del prolungamento, anche se in discontinuità, dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale.

Le opportunità, offerte dal corso annuale, per lo studente che ha intrapreso il percorso di Istruzione e Formazione Professionale sono connesse alla possibilità di:

- accedere agli studi universitari;
- accedere all'istruzione tecnica superiore (ITS);
- disporre di una maggiore padronanza della competenza linguistica, della competenza matematica, della competenza scientifico-tecnologica, della competenza storico-sociale e civica.

È bene tenere conto che il corso annuale non offre l'opportunità di un'ulteriore crescita dal punto di vista delle competenze tecnico-professionali e che la

qualificazione professionale, spendibile nel mercato del lavoro, rimane quella di Tecnico associata al diploma conseguito al termine del quarto anno.

Veniamo ai rischi per i sistemi di Istruzione e Formazione Professionale coinvolti in questa esperienza e che devono trovare opportune forme di prevenzione, attraverso una modellizzazione adeguata rispetto ai vari piani di lavoro coinvolti: da quello strategico, a quello programmatico, gestionale e attuativo.

L'aspetto più delicato riguarda la "vision" a livello territoriale di questa annualità. Il percorso di Istruzione e Formazione Professionale, di fatto, si configura come un "3 (qualifica) + 1 (diploma professionale) + 1 (corso annuale)". Questa articolazione deve essere ben chiara alla *governance* territoriale, alle istituzioni formative promotrici, agli utenti del sistema (ragazzi e famiglie). Se salta la configurazione dello sviluppo verticale in discontinuità delle opportunità formative, per tappe successive, per accessi progressivi graduati sulla base delle propensioni, delle motivazioni e dei pre-requisiti personali necessari al successo formativo, l'intero percorso andrà, di fatto, a configurarsi come un quinquennio. Proprio per questo, contrariamente a quanto già si può rilevare nella terminologia utilizzata, sia in alcuni documenti programmatici o di lavoro, sia nelle rappresentazioni del sistema a fini orientativi, non è mai opportuno denominare il corso annuale come "quinto anno". Non è solo una questione puramente terminologica. Se il percorso si configura come quinquennale, potrebbero generarsi nell'utenza aspettative meccanicistiche di proseguimento, un po' come succede nell'istruzione. Vediamo alcuni possibili effetti perversi che potrebbero generarsi da un'impostazione strategico-programmatica poco attenta a una corretta "vision" del corso annuale:

- difficile sarà, soprattutto nel confronto con le famiglie, marcare il fatto che il diritto-dovere di istruzione e formazione si conclude, in questo specifico (sotto) sistema del secondo ciclo con il conseguimento della qualifica professionale. Nei territori, come il Trentino, nei quali l'offerta di quarti anni è ormai pressoché generalizzata per settori, diplomi e Centri di Formazione Professionale, e con l'aspettativa sempre più diffusa da parte della comunità di un "proseguimento di diritto" e in automatico, dal triennio all'anno di diploma professionale, tutte queste difficoltà sono già presenti nello snodo "passaggio terzo-quarto anno";
- significativi, in questa logica, potrebbero essere gli insuccessi formativi, in termini di superamento dell'esame di Stato, per molti frequentanti il corso annuale<sup>14</sup>. L'assenza di una qualità adeguata degli apprendimenti in esito al

<sup>14</sup> L'esperienza della Regione Lombardia mostra che, mediamente, la percentuale di insuccesso complessivo (ragazzi che hanno abbandonato il corso, ragazzi non ammessi, ragazzi che non hanno superato l'esame di Stato) è attestata dentro un *range* che oscilla tra il 40 e il 50 per cento degli iscritti.

- quarto anno, oltre che di una specifica motivazione e capacità di mettere a fuoco e gestire un progetto personale di crescita in questa direzione, è probabile che producano un'esperienza di corso annuale che rischia per molti di essere fallimentare;
- l'accesso ai percorsi di Istruzione e Formazione Professionale potrebbe essere, in questa prospettiva, sempre più motivato dal raggiungimento del traguardo finale, il conseguimento di un diploma quinquennale, e sempre meno guidato da una scelta orientativo-formativa guidata dal valore professionale della qualifica oppure del diploma professionale. Potrebbe, in tal senso, autogenerarsi, all'interno dello stesso sistema di Istruzione e Formazione Professionale una "gerarchia" dei titoli in uscita per valore d'uso correlato più a possibili orizzonti di carattere istruttivo che professionale. Ad esempio, il diploma quinquennale potrebbe essere collocato dai ragazzi e dalle famiglie al primo posto, perché consente l'accesso alle opportunità più "alte" di istruzione. Il diploma di quarto anno potrebbe, invece, perdere significato dal punto di vista della qualificazione tecnica che lo configura, diventando un mero "pezzo di carta" considerato necessario per poter accedere al corso annuale. Anche la qualifica professionale potrebbe subire, in termine di valore attribuito da famiglie e studenti, lo stesso destino del diploma professionale in esito al quarto anno, con messa in secondo piano del suo grande ed identitario valore in termini di inserimento qualificato nel mondo del lavoro. Questo ipotetico, ma non improbabile, scenario di deriva "scolastica" nella scelta e nell'approccio esperienziale al sistema di Istruzione e Formazione Professionale potrebbe mettere a disposizione della comunità quote crescenti di giovani con un diploma professionale quinquennale, magari conseguito anche con il punteggio minimo, ma deficitarie dal punto di vista della padronanza di effettivi elementi di qualificazione realmente spendibili nel lavoro. Il mondo produttivo, che storicamente utilizza il bacino dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale per il reclutamento sistematico di qualificati e diplomati, potrebbe trovarsi a fare i conti con un'offerta disponibile più di "titoli di carta che di competenze". Facile immaginare, di conseguenza, il probabile progressivo allontanamento del mondo delle imprese dal sistema di Istruzione e Formazione Professionale, dopo decenni nei quali investimenti congiunti e interoperatività, da una parte e dall'altra dei mondi interessati, hanno consentito di elevare il ruolo di questo sistema da "croce rossa", in grado di recuperare e riabilitare alla formazione "giovani diversi e dispersi", a leva strategica per lo sviluppo e la competitività del capitale umano delle realtà, quali l'artigianato e della piccola impresa, più dinamiche, anche nelle turbolenze congiunturali.

Sono sufficienti questi macro-punti di riflessione per comprendere, più in generale, il rischio di annacquare, se non perdere, la specifica fisionomia e identità dell'Istruzione e Formazione Professionale. Nei sistemi territoriali nei quali è preponderante l'erogazione dell'offerta formativa in forma sussidiaria, l'assenza di una *governance* regionale attenta a questi rischi consentirà, quale effetto collaterale, il sostanziale ripristino nell'istruzione professionale dell'impianto curricolare connotativo la sperimentazione assistita "Progetto '92". Unica differenza, la tappa del diploma professionale del quarto anno. Un possibile, dunque, significativo ritorno al passato, ma di gran opportunità per l'attuale istruzione professionale quinquennale che, schiacciata tra l'istruzione tecnica e un'Istruzione e Formazione Professionale ricca in termini di opportunità ed a sistema, è alla disperata ricerca di una "nuova, cioè vecchia, identità".

Sicuramente questi rischi possono essere decisamente contenuti da una *governance* forte, attenta, capace di individuare strategie e modelli programmatico-attuativo, in grado di marcare in ogni scelta di assetto e di contenuto, relativa al corso annuale, il carattere identitario dell'Istruzione e Formazione Professionale. Inoltre, tenendo presente che la prospettiva di affrontare con successo percorsi di studio terziari (accademici e non), connotati da modelli di apprendimento diversi da quelli sperimentati dagli studenti nell'esperienza di Istruzione e Formazione Professionale, le pratiche educative/formative caratterizzanti i curricula dovrebbero mirare, come finalità fondamentale, a sviluppare la capacità di dirigere se stessi nello studio, nel proprio apprendimento culturale e professionale. In altri termini, tra le finalità specifiche del corso annuale, dovrebbe assumere un'importanza di primo piano soprattutto quella dell'imparare a imparare, quinta competenza chiave per l'apprendimento permanente del quadro europeo. Questo nella prospettiva di promuovere conoscenze, abilità e atteggiamenti a supporto: l'organizzazione del proprio apprendimento mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni; la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni; la ricerca, l'identificazione e la lettura delle opportunità disponibili, in termini di ulteriori occasioni di apprendimento, anche in chiave orientativa. Di qui, anche l'importanza di investimenti sulle risorse umane coinvolte, in primo luogo sui docenti che, in coerenza, dovrebbero essere messi nelle condizioni di assumere il ruolo di "guida all'apprendimento" più che di insegnante.

Sul fronte degli studenti e delle famiglie, è opportuno promuovere un'azione di educazione alle scelte intermedie e finali che sono richieste al discente lungo il percorso. Da questo punto di vista, sarà strategico, nell'eventualità dell'emergere *in itinere* di una personale prospettiva alla candidatura per l'esame di Stato, assicurare sistematici strumenti di accompagnamento e/o orientamento dello studente lungo tutta la sua esperienza triennale e di quarto anno. Nello



specifico, soprattutto il passaggio dal quarto anno al corso annuale dovrebbe essere accompagnato, attraverso momenti di riflessione critica e presa d'atto dei fattori dai quali può dipendere il successo formativo. È auspicabile un "filtro" non selettivo ma di supporto basato, ad esempio, sia su un giudizio orientativo vincolante da parte del consiglio di classe del quarto anno, sia sull'esito di eventuali prove o riscontri in grado di mettere in trasparenza la qualità effettiva delle acquisizioni in termini di pre-requisiti. Si potrebbe considerare, inoltre, la carriera scolastica pregressa (regolarità, atteggiamenti, impegno, ecc.), mentre obbligatoria dovrebbe essere la partecipazione attiva del "candidato al corso annuale" a un percorso di riflessione critica sulle motivazioni della scelta a proseguire la formazione, sulla tenuta e significatività del progetto di crescita personale e professionale, alla luce delle proprie potenzialità da mettere effettivamente in gioco, di nuove aspirazioni.



# La valutazione della professione docente<sup>1</sup>

ARDUINO SALATIN<sup>2</sup>

*Il tema della valutazione degli insegnanti e/o quello della valutabilità dell'insegnamento è da tempo una questione controversa nel nostro paese. Il recente rilancio – da parte del MIUR – dei dispositivi di valutazione interna ed esterna delle scuole ne ha riproposto la delicatezza e complessità, in una fase in cui tuttavia sono venute meno le risorse per riconoscere la professionalità e il merito dei docenti. Tale situazione ha enfatizzato spesso le contrapposizioni più che il confronto, a scapito di un'analisi più obiettiva e meno semplificatoria. Per uscire da un approccio di tipo autoreferenziale e/o ideologico, può essere opportuno allora esplorare quanto avviene in altri paesi europei per ricavarne alcuni elementi di riflessione e proposta anche per il contesto italiano. Tra tali elementi è importante segnalare la questione delle finalità della valutazione, insieme alle condizioni di legittimazione sociale che essa assume nei sistemi di istruzione.*

## 1. Premessa

Nel corso dell'ultimo triennio, anche a seguito di una serie di progetti sperimentali promossi dal MIUR, si è riaperto in Italia il dibattito sulla valutazione delle scuole e, di conseguenza, ciò ha fatto riemergere prepotentemente anche il tema della valutazione degli insegnanti.

In tale dibattito ulteriori elementi di interesse sono stati introdotti dalle pubblicazioni di numerosi studi e ricerche<sup>3</sup> in cui si pongono in evidenza l'esigenza di procedere ad una valutazione degli insegnanti sulla base di una multidimensionalità di approcci e di prospettive. In particolare si è imposta da un lato la questione della legittimità, delle finalità e degli usi della valutazione degli insegnanti, come strumento di controllo e misurazione della *performance*, oppure

<sup>1</sup> Questo contributo rappresenta una sintesi, rielaborata dall'autore, di uno studio già apparso sulla rivista on line "Dialoghi" (dicembre 2012).

<sup>2</sup> Preside Istituto Universitario Salesiano (IUSVE).

<sup>3</sup> Si veda ad esempio quelli pubblicati nel corso del 2011 e del 2012 dalla Fondazione Agnelli, dallo IARD, dell'ufficio studi della Cisl Scuola.

come strumento di riconoscimento delle risorse e di valorizzazione delle competenze professionali presenti nella scuola, in funzione della promozione della qualità degli apprendimenti degli studenti e del successo formativo. Dall'altro lato, si è emerso il tema del tipo di coinvolgimento degli insegnanti stessi nella loro valutazione.

Non si tratta di temi particolarmente inediti per la ricerca educativa e organizzativa, se si pensa ad esempio al dibattito americano degli anni Sessanta e Settanta dello scorso secolo sulla *Educational Evaluation* e sui suoi insuccessi. Secondo la ricerca di Egon Guba (1969), il vero problema al centro del contendere sta nella valutazione da dare al rapporto fra insegnamento e apprendimento, e quindi a come “rompere la tenaglia” posta dall'amministrazione scolastica, sensibile soprattutto alle attese dei genitori, nei confronti delle performance degli insegnanti<sup>4</sup>. Di fatto qui – come sostiene Damiano (2009) – la valutazione tende ad essere compiuta “sopra” gli insegnanti, anche se la prova della loro competenza riguarda l'apprendimento degli studenti<sup>5</sup>.

Tuttavia, nonostante le avvertenze provenienti da molti studiosi, il dibattito pubblico e le stesse azioni sperimentali promosse dal MIUR – come accade spesso in Italia – sembrano muoversi in una cornice teorica piuttosto semplificatoria, che trascura la complessità delle pratiche e dei contesti scolastici. In tale ottica può pertanto risultare utile, come faremo in questo contributo, confrontare la situazione di altri paesi europei, per facilitare una migliore comprensione di quanto sta per essere intrapreso nel nostro paese.

## 2. Il contesto italiano della valutazione degli insegnanti

Nel nostro paese lo sviluppo di sistemi integrati per la valutazione di sistema della sfera dell'education ha assunto negli anni recenti nuovo impulso che si è accompagnato ad approcci sempre più multidimensionali. Dal punto di vista della valutazione questa pluralità è infatti un dato imprescindibile: la realtà delle scuole è oggettivamente complessa e la loro qualità va pensata e misurata come un *costrutto multidimensionale*, che non può essere arbitrariamente semplificato

<sup>4</sup> Secondo Damiano gli insuccessi valutativi si connettono specialmente all'uso delle prove standardizzate da somministrare nelle scuole e sulla loro funzione: giudicare gli insegnanti, anche solo per il legittimo intento di licenziare gli incapaci, oppure migliorare l'insegnamento, promuovendo, attraverso la valutazione, il loro sviluppo professionale. Per una sintesi della discussione, si veda Damiano (2009).

<sup>5</sup> DAMIANO E., (2004; 2006; 2007). Per questo Guba aveva proposto l'inderogabilità di una soluzione valutativa “partecipativa” che coinvolgesse direttamente gli insegnanti in quanto “professionisti”.

in una misura unica. Inoltre i contenuti e la rilevanza relativa delle diverse dimensioni degli esiti variano a seconda dei cicli e degli indirizzi scolastici.

Pur nella loro molteplicità tuttavia, gli esiti finali, lasciati all'autonomia responsabile delle scuole nella loro concreta articolazione, sono comunemente riferibili al successo formativo di ogni alunno, successo da perseguire nel quadro d'uno sviluppo armonico e integrale della persona.

Nel corso del 2010 l'INVALSI ha pubblicato il *Quadro di riferimento* della valutazione del sistema scolastico e delle scuole. Il framework integra in un quadro unitario la qualità del sistema e la qualità delle scuole. Molti degli indicatori utilizzati forniscono informazioni utili sia a livello di sistema -per orientare le scelte dei decisori politici- sia a livello di scuola in riferimento alla funzione regolativa della valutazione, diretta ad attivare processi di miglioramento e di sviluppo.

Il riferimento concettuale sotteso a tale *framework* è il modello CIPP (Contesto, Input, Processi, Prodotti-Risultati), con la produzione di un set di indicatori di riferimento compresi in ciascuna della quattro dimensioni sviluppate dal modello. Relativamente alla valutazione delle scuole e degli apprendimenti, particolare importanza assume la rilevazione del "valore aggiunto" fornito dalla scuola, in termini di accrescimento degli apprendimenti degli studenti<sup>6</sup>.

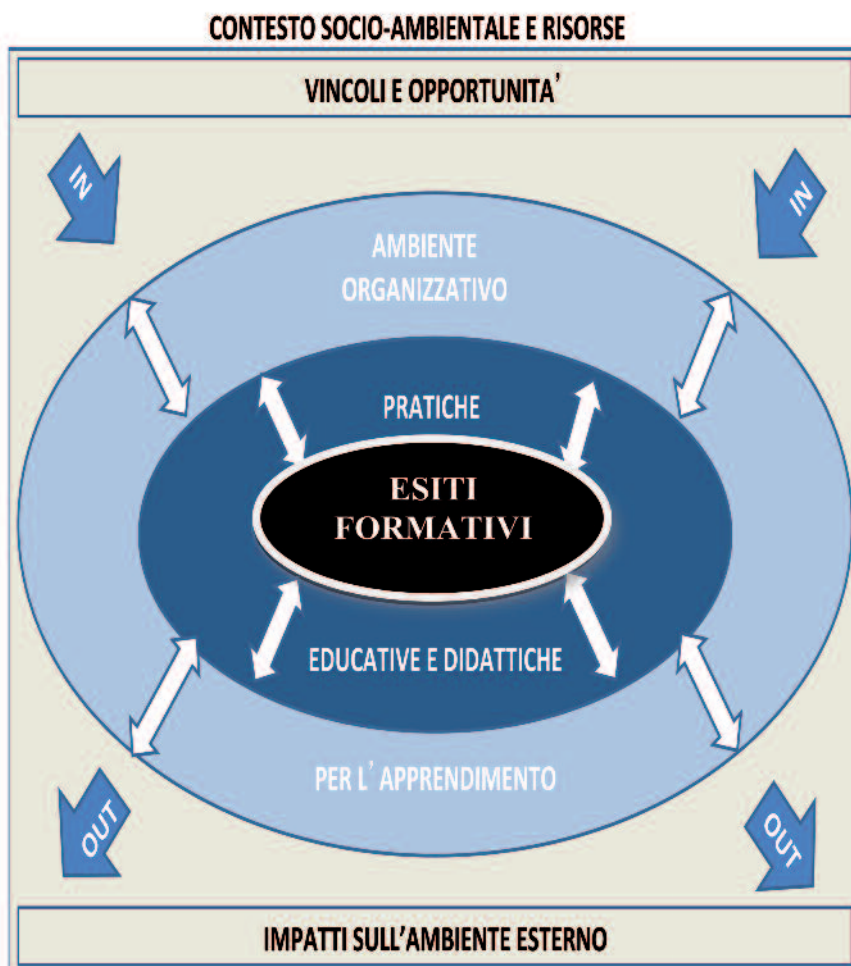
Il modello interpretativo proposto (cfr. fig. 1) fa riferimento a una diffusa letteratura sull'analisi organizzativa del servizio fornito dal singolo istituto scolastico ed è sintetizzabile in quattro classi di fattori:

- la prima si riferisce agli esiti formativi ed educativi;
- la seconda si riferisce alle pratiche educative e didattiche poste in essere nelle singole scuole;
- la terza si riferisce all'ambiente organizzativo all'interno del quale quelle pratiche e quei processi si sviluppano;
- la quarta richiama il contesto socio-ambientale e le risorse in cui si iscrive il funzionamento dell'Istituto, visto nella duplice prospettiva di vincoli e opportunità per l'azione organizzativa e formativa della scuola.

A tale quadro di riferimento si è cercato di riportare anche il profilo della valutazione degli insegnanti. Qui, secondo una prospettiva di *accountability*, possiamo distinguere due criteri:

<sup>6</sup> Si veda anche il progetto *VALES* di INVALSI (2012) che intende costruire un percorso di autovalutazione e valutazione esterna delle istituzioni scolastiche che, oltre a contribuire alla definizione di immediati interventi di miglioramento nelle scuole direttamente interessate, abbia natura prototipale rispetto all'Innesco, nell'intero sistema scolastico, di un ciclo continuo di miglioramento della performance nelle singole scuole. Da tale punto di vista, nel progetto si intendono definire strumenti e protocolli a supporto delle azioni di autovalutazione, nonché protocolli operativi e meccanismi di selezione e formazione dei team valutativi esterni, definendo altresì le modalità di interazione tra percorsi e strumenti dell'autovalutazione e momenti della valutazione esterna.

Fig. 1 - Il modello di valutazione delle scuole proposto dall'INVALSI



Fonte: INVALSI (2012)

- da un lato l'efficacia educativa, che si esplica nell'assicurare che la pratica di insegnamento soddisfi gli standard curriculari che consentono agli studenti di operare attivamente nella società della conoscenza,
- dall'altro, l'equità educativa, che consiste nel garantire che le opportunità di successo formativo siano accessibili a tutti gli studenti senza riguardo al loro background in ingresso.

La valutazione degli insegnanti risponde altresì ad una serie di finalità ulteriori, quali l'accertamento del grado di attitudine, delle conoscenze e capacità per promuoverne il riconoscimento del livello di competenza e di performance,

anche ai fini di un avanzamento di carriera o di status<sup>7</sup>. Tuttavia questa prospettiva ha sempre incontrato parecchie resistenze da parte degli insegnanti e delle organizzazioni sindacali e non si è mai tradotta in dispositivi concreti che mettessero in discussione i sistemi basati sull'anzianità di servizio.

### 3. Alcuni riferimenti europei ed internazionali

A livello internazionale invece va evidenziato che si riscontra un diffuso riconoscimento del fatto che i sistemi di valutazione e di *assessment* siano da ritenersi come elementi chiave per la costruzione di sistemi educativi più efficaci ed al tempo stesso maggiormente equi. In tale accezione l'attività valutativa tende ad essere sempre meno intesa come un fine in sé, quanto piuttosto alla stregua di uno strumento per conseguire un più alto livello di risultati da parte della popolazione studentesca, grazie ad un miglioramento della *performance* delle istituzioni scolastiche e formative. Questa centratura sugli esiti di apprendimento, rispetto ai quali diversi attori, ambiti e livelli entrano in gioco in un rapporto integrato, rappresenta la prospettiva di fondo con cui sempre più si guarda ai sistemi educativi. Ne deriva come corollario un'accresciuta attenzione per le dimensioni di *accountability* dei sistemi verso l'esterno e di sviluppo e miglioramento al proprio interno (*improvement*).

La valutazione dei sistemi educativi e delle scuole diventa così di importanza sempre più cruciale per garantire un'istruzione di qualità per tutti in un contesto in cui la decentralizzazione tende ad assumere forme progressivamente più diffuse in Europa, in ambiti quali ad esempio la gestione del personale, delle risorse di pari passo con l'accresciuta autonomia scolastica che implica livelli sempre più elevati di *accountability*. Nel rapporto *La valutazione della scuola dell'obbligo in Europa* (Eurydice, 2004) si sottolinea al di là delle comprensibili differenziazioni nelle forme di valutazione, anche in considerazione dei diversi livelli di autonomia scolastica attuati nei contesti nazionali, la valutazione delle scuole si va progressivamente affiancando alla valutazione degli insegnanti e sta coinvolgendo vari attori della comunità scolastica, principalmente il corpo docente e in alcuni casi le famiglie ed i membri della comunità locale.

A partire dal 2009 l'OCSE ha promosso un programma che interessa il mondo della scuola primaria e secondaria, denominato *Review on Evaluation and Asses-*

<sup>7</sup> A livello nazionale il *Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 26 gennaio 2011* fissa i limiti e le modalità di applicazione del sistema di misurazione, valutazione, trasparenza della *performance* del personale docente ed educativo degli istituti e scuole del primo e secondo ciclo di istruzione e delle istituzioni educative, in relazione all'art. 74, comma 4, del *Decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150*.

*sment Frameworks for Improving School Outcomes*, che si colloca sul piano della valutazione dei sistemi educativi intesi come unità integrate al cui interno figurano elementi interrelati, riconducibili a piani distinti, quali l'accertamento degli esiti di apprendimento degli studenti (*student assessment*), la valutazione della *performance* degli insegnanti (*teacher appraisal*), la valutazione delle istituzioni scolastiche (*school evaluation*) ed infine la valutazione complessiva del sistema educativo (*system evaluation*).

Il *Framework* concettuale per l'analisi dei sistemi di valutazione e di *assessment* nella scuola sviluppato dall'OCSE insiste sulla fitta rete di interrelazioni che percorrono i sistemi educativi, di cui solo in tempi relativamente recenti si è passati da una visione prevalentemente monodimensionale o settoriale ad un approccio di tipo più "olistico"<sup>8</sup>.

Riperkorrendo i vari studi comparati in merito, si potrebbe giungere ad individuare una matrice a quattro variabili che ritorna utile per comprendere il posizionamento dei singoli sistemi di valutazione degli insegnanti (fig. 2). Si tratta di pensare l'evoluzione professionale degli insegnanti in ordine alle tipologie di *accountability* (locale o sistemica)<sup>9</sup> e ai dispositivi di valutazione (collettiva o individuale, correlata con la performance o con l'anzianità di servizio).

Per un'analisi più specifica vanno inoltre richiamati una serie di elementi di contesto:

- Gli insegnanti sono una famiglia professionale, non un unico profilo.
- La valutazione degli insegnanti è fortemente condizionata dal contesto socio-istituzionale (es. grado di autonomia delle scuole, condizioni contrattuali e di lavoro, status, orari di lavoro, ...).
- Il modello di qualità dell'insegnante (l'insegnante efficace) è piuttosto variabile.
- I fattori più influenti sulla qualità degli insegnanti e sulla loro *accountability* sono la selezione in ingresso, i livelli retributivi e i sistemi premianti (*pay performance approach* o *merit pay*), la formazione in servizio, l'esistenza di *professional learning community*.

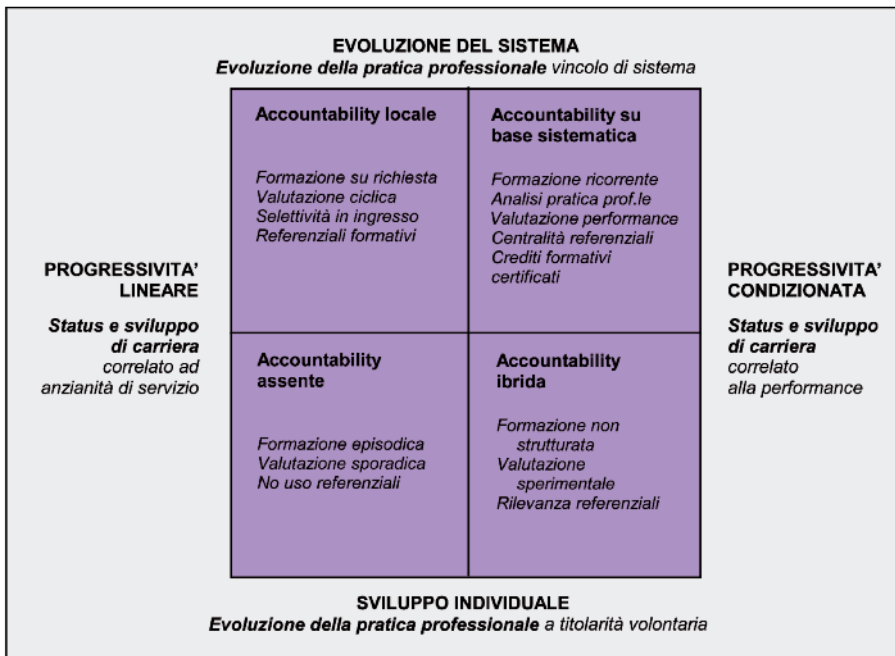
Relativamente poi alla tipologia dei sistemi e dei modelli di valutazione, va ricordato che in circa metà dei paesi OCSE non esiste un sistema consolidato di valutazione e dove esiste esso è riconducibile a due modelli principali:

<sup>8</sup> Va richiamata inoltre la comparazione contenuta nel volume *Responsabilità ed autonomia degli insegnanti in Europa*, (EURYDICE, 2008) che presenta un quadro piuttosto aggiornato della situazione ed evidenza come nella maggior parte dei paesi europei i meccanismi di valutazione e di incentivi siano sempre più strettamente collegati.

<sup>9</sup> Cfr. *L'insegnante e la sua qualità risultano naturalmente i driver chiave per la valutazione del successo degli studenti* (McKinsey, 2007, OCSE, 2008).



Fig. 2 - Sistemi scolastici e grado di accountability



Fonte: Dordit, 2011

- la misurazione della performance fatta su *indicatori quantitativi*
- la valutazione in base a *standard professionali*.

La valutazione dei docenti è condotta soprattutto da ispettori esterni, oppure dal dirigente scolastico e/o (in taluni casi) dal gruppo dei pari.

#### 4. Alcuni casi specifici di valutazione degli insegnanti in Europa

Uno studio comparato promosso dall'Iprase di Trento (Dordit, 2011) ha inteso analizzare alcune tendenze emergenti sullo scenario internazionale in 4 paesi (Inghilterra, Francia, Spagna, Canton Ticino), in merito alla figura dell'insegnante, concentrandosi sui diversi modelli di formazione iniziale, reclutamento, formazione in servizio, valutazione della performance.

Vediamone in sintesi alcuni risultati essenziali dei 3 Paesi UE considerati.

## 4.1. Inghilterra

Questo paese si caratterizza (tav. 1) per:

- Riferimento a standard professionali e a livelli di professionalità (4),
- Pay performance (*threshold assessment*),
- Valutazione interna da parte del dirigente scolastico, ma collegata alla valutazione esterna delle scuole (fatta dall'OFSTED).

## 4.2. Francia

Questo paese si caratterizza (tav. 2) per:

- Riferimento a standard professionali nazionali,
- Collegamento allo sviluppo di carriera,
- Doppio livello di valutazione: interna (dirigente scolastico), esterna (ispettori).

## 4.3. Spagna

Questo paese si caratterizza (tav. 3) per:

- Assenza di standard professionali,
- Valutazione su base volontaria,
- Senza effetti reali sulla carriera,
- Valutazione esterna tramite ispettori.

## 4.4. Ulteriori approfondimenti

Un altro studio comparato promosso dall'Iprase di Trento (Delaney, 2012) ha analizzato 6 casi di paesi dell'OCSE (Australia, Inghilterra, Finlandia, Germania, Sud Corea e USA) in merito alla valutazione dell'insegnante, concentrandosi su:

- Contesti socio-istituzionali,
- Politiche scolastiche,
- Condizioni di lavoro,
- Forme di formazione iniziale, in ingresso e in servizio,
- Valutazione dei nuovi insegnanti,
- Valutazione degli insegnanti in servizio,
- Standards di valutazione.

Ecco una sintesi dei principali esiti relativi ad altri due Paesi UE considerati:

Tav. 1 - Inghilterra

Ambito della procedura	Valutazione periodica	Destinatari e frequenza	Valutatore	Criteri
<i>School Teacher Management</i> (2006)  <i>School Teachers' Pay and Conditions Document</i> (2009)	SI	Tutti annualmente salvo eccezioni ( <i>advantage skills teacher</i> )	Interno (dirigente scolastico o suo delegato: <i>CPD leader</i> )	Standard professionali relativi alla <i>qualification</i> per valutare la <i>performance dell'insegnante</i>
Strumenti	Connessione con lo sviluppo professionale	Connessione con aumenti retributivi	Misure per gli insegnanti che non superino la valutazione	Note
<i>Evaluation cycle</i>  - osservazione della pratica didattica - eventuale raccolta di testimonianze da parte dei colleghi	La valutazione degli insegnanti è interrelata con: - il sistema di formazione in servizio - il sistema di valutazione di istituto	<i>Main scale pay</i> : rapporto diretto  <i>Upper scale pay e advantage skills teacher</i> : discrezionalità riconosciuta al dirigente scolastico	Possibilità di una reiterazione del ciclo di valutazione	<i>Professional standards</i> : - <i>attributes</i> - <i>knowledge</i> - <i>skills</i>  <i>Peer review</i> mediante pratica di osservazione in classe

Tav. 2 - Francia

Ambito della procedura	Valutazione periodica	Destinatari e frequenza	Valutatore	Criteri
A. Amministrativo  B. Pedagogico  (ordini distinti di punteggio)	SI	A. Tutti annualmente  B. Tutti a cadenza non predefinita ( <i>mediamente dai 4 ai 7 anni in relazione al livello scuola</i> )	A. Interno: <i>Dirigente scolastico</i>  B. Esterno: <i>Inspecteur d'académie</i>	A. Autorità, puntualità, frequenza, autorità  B. Contenuti disciplinari, conoscenze pedagogiche, <i>performance</i>
Strumenti	Connessione con lo sviluppo professionale	Connessione con la crescita della retribuzione	Misure per gli insegnanti che non superino la valutazione	Note
A. Documentazione raccolta dal dirigente scolastico  B. Osservazione di una sequenza di attività didattiche in classe seguita da un colloquio strutturato	La valutazione risulta requisito essenziale per la promozione di: - livello - grado - categoria	In forma diretta	Differimento della promozione	<i>10 compétences professionnelles</i> (2010)  Gli insegnanti <i>agregés</i> beneficiano di uno status che prevede distinte procedure di valutazione (limitate all'ambito amministrativo)

Tav. 3 - Spagna

Ambito della procedura	Valutazione periodica	Destinatari e frequenza	Valutatore	Criteri
Prevalentemente su base volontaria in prospettiva di uno sviluppo di carriera	No	Su base volontaria eccetto che per casi istruiti d'ufficio (disciplinari)	Esterno: Ispettore della <i>Comunidad Autónoma (Departamentos de Educación)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contenuti disciplinari</li> <li>- conoscenze pedagogiche</li> <li>- performance dell'insegnante</li> <li>- performance degli allievi</li> </ul>
Strumenti	Connessione con lo sviluppo professionale	Connessione con aumenti retributivi	Misure per gli insegnanti che non superino la valutazione	Note
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Osservazione della pratica didattica</li> <li>- colloquio individuale</li> <li>- raccolta di documentazione sull'insegnante</li> </ul>	La valutazione della carriera progressa è stata recentemente introdotta nelle selezioni pubbliche per il passaggio ad altro corpo	In linea teorica, tuttavia lo studio OCSE 2005 ne vede limitata fortemente la portata effettiva	---	L'accesso allo status di <i>catedrático</i> presso la scuola secondaria è regolato mediante prova di concorso

a) Germania

- 770.000 docenti, con status di funzionari pubblici, articolati in 40 profili professionali, con grandi differenze a livello di ciascun Land (max 750 ore annue di docenza),
- alti livelli salariali, con 12 scatti retributivi basati soprattutto sull'anzianità, non licenziabilità di fatto,
- limitata autonomia didattica dei docenti rispetto ai programmi,
- forte selezione in ingresso con obbligo di praticantato in classe,
- il ruolo dell'ispettore scolastico nella valutazione (generalmente biennale) è basato sull'osservazione in classe e su colloqui (uso anche del *performance report* del capo di istituto).

b) Finlandia

- alta reputazione sociale della professione docente che attrae talenti, buone condizioni di lavoro, alta autonomia didattica (orario di lavoro di 39 ore la settimana, di cui max 590 ore annue di docenza),
- forte selezione in ingresso e assenza di un sistema strutturato di valutazione in servizio,
- valutazione in itinere bimestrale basata su colloqui con il dirigente scolastico, tra pari e con i genitori in funzioni di specifici miglioramenti delle performance degli studenti.

Dall'insieme degli studi citati, si conferma che:

- una valutazione su basi quantitative legate alla performance o al merito non appare in grado di cogliere la complessità della relazione educativa e didattica,
- il collegamento con i sistemi retributivi e di carriera non sempre garantisce lo sviluppo continuo delle competenze, che invece sembra più favorito dalla presenza di standards o da un sistema di formazione permanente,
- anche se la qualità degli insegnanti è sicuramente decisiva per il successo educativo degli studenti, il collegamento della valutazione degli insegnanti con le singole performance scolastiche degli studenti non appare sempre fondata,
- è auspicabile impostare un dispositivo *multirating* che integri la dimensione di *accountability* e quella di miglioramento. Esso può essere in grado di valutare gli insegnanti efficaci da quelli non efficaci e intervenire per sostenerne lo sviluppo professionale continuo,
- gli standard possono essere di aiuto, ma l'importante è evitare una deriva burocratica (*box-ticking*).

Sul piano metodologico si ribadisce invece che:

- è opportuno combinare valutazione interna ed esterna, ma quello che conta è la trasparenza dei processi e l'autorevolezza dei valutatori,
- bisogna garantire l'implicazione dei docenti e delle loro associazioni,
- l'osservazione in classe resta essenziale e così la periodicità della valutazione. Il focus deve restare sull'apprendimento degli studenti e sul loro successo formativo.

## Conclusioni

L'esperimento italiano avviato dal MIUR è iniziato da troppo poco per poterne prefigurare gli esiti. Esso tuttavia ha sollevato già in questo lasso di tempo alcune questioni chiave che ritornano sia nel dibattito a livello nazionale, sia nel confronto con le esperienze internazionali citate. Tra esse merita segnalare le seguenti:

a) Chi valuta?

Per l'aspetto della formazione professionale del docente si intende procedere alla costruzione di un sistema di crediti e di un sistema di certificazione in grado di trasformare qualsiasi apprendimento in credito capitalizzabile?

Per quanto riguarda la capacità didattica progettuale del docente, sono possibili diverse soluzioni che vanno dall'auto alla etero valutazione, alla loro integrazione, che hanno impatti e comportano impegni e costi differenti. La raccolta

di esperienze in atto serviranno a mettere a fuoco i pro e i contro di ogni scelta e ad individuare una o più soluzioni da sperimentare.

b) Quale sostenibilità a regime del dispositivo di valutazione?

Il processo di valutazione che verrà definito, dovrà pensare fin dall'inizio a procedure sostenibili nel tempo, in termini di impegno finanziario ma anche di tempo lavoro. È quindi necessario pensare ad informatizzare le procedure il più possibile. Si rende poi necessaria la costituzione di un supporto permanente per elaborare a livello centrale il maggior numero di dati possibile, onde evitare di gravare troppo sul lavoro delle scuole e dei docenti. Dove trovare le risorse per tutto ciò?

c) Quali effetti raccordo con la valutazione di sistema?

Le conseguenze della valutazione degli insegnanti cambiano se la stessa è svolta in una logica premiante (tipo premio produttività), in una logica di accesso a funzioni di sistema o se in una logica di valorizzazione e di progressione di carriera. Considerato che si è scelta la strada del miglioramento e che si passerà gradualmente alla valutazione esterna, la proposta sperimentale si propone di arrivare a definire un dispositivo versatile, utilizzabile con degli aggiustamenti, in logiche anche differenti tra loro. Chi ne avrà la regia?

Come si può evincere dall'insieme delle considerazioni fin qui svolte, il tema della valutazione degli insegnanti apre un caleidoscopio di prospettive che riconfermano al centro la questione cruciale della legittimazione sociale e organizzativa dei vari approcci proposti: ad essere sollecitate infatti non sembrano essere tanto le tecniche e le metodologie valutative, quanto piuttosto il senso e l'uso che esse assumono per i vari stakeholder, ma soprattutto per i due protagonisti centrali del dialogo educativo, gli insegnanti e gli studenti.

## Riferimenti bibliografici

DAMIANO E., *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia 2004.

DAMIANO E., *La Nuova Alleanza. Temi problemi e prospettive della "Nuova Ricerca Didattica"*, La Scuola, Brescia 2006.

DAMIANO E., *L'insegnante etico. L'insegnamento come professione morale*, Cittadella, Assisi 2007.

DAMIANO E., "Nouveaux Regards. Studiare l'insegnamento oltre la ricerca normativa", in *Orientamenti pedagogici*, n. 4, 2009, pp. 551-571.

DELANEY A., *Teacher evaluation and its context - a six country study*, paper, Iprase, Trento 2012.

DORDIT L., *Modelli di reclutamento formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti - Breve rassegna internazionale Iprase*, Trento 2011.

EURYDICE (2008), *Responsabilità ed autonomia degli insegnanti in Europa*. Testo disponibile al sito [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/094IT.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094IT.pdf) consultato il 19-12-2012.

GUBA E.G., "The Failure of Educational Evaluation", in *Educational Technology*, 1969, pp. 29-38.

INVALSI, *Valutare le scuole: le logiche generali del progetto VALES*. Testo disponibile al sito [http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti/Logiche\\_gen\\_progetto\\_VALEs.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti/Logiche_gen_progetto_VALEs.pdf), 2012, consultato il 19-12-2012.

McKINSEY REPORT, *How the world's best performing school systems come out on top*. Testo disponibile al sito [http://www.mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://www.mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf), 2007, consultato il 19-12-2012.

OECD, *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*, OECD Publishing, Paris 2008.

OECD, *Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School*, OECD Publishing, Paris 2009.





# Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane

## Note sull'IeFP delle Regioni Lazio e Marche

GIANCARLO GOLA<sup>1</sup> - GIUSEPPE TACCONI<sup>2</sup>

*In continuità con lo studio già avviato sull'IeFP (Istruzione e Formazione Professionale) nelle Regioni italiane (cfr. Tacconi, Gola, 2012a; 2012b; Gola, Tacconi, 2012a; 2012b; 2013), si approfondiscono di seguito alcune politiche e modelli attuati in due Regioni del centro, Lazio e Marche, interessate dalle recenti riforme del sistema di IeFP che hanno coinvolto, a diverso titolo, tutte le Regioni italiane<sup>3</sup>.*

### L'IeFP nella Regione Lazio

La Regione Lazio, con la legge regionale n. 14 del 6 agosto 1999, art. 150, ha delegato alle Province l'attività in materia di percorsi triennali di IeFP. La Regione, successivamente alla cessazione della fase sperimentale, nelle more dell'adozione di una specifica normativa in materia, ha regolato con provvedimenti amministrativi le attività connesse ai percorsi triennali di IeFP, dando puntuale applicazione alla disciplina nazionale con la quale sono stati avviati in via ordinamentale i percorsi triennali di IeFP validi per l'assolvimento del diritto dovere all'istruzione e formazione fino al compimento del diciottesimo anno di

<sup>1</sup> Università degli Studi di Trieste.

<sup>2</sup> Università degli Studi di Verona.

<sup>3</sup> La Legge 53/2003 ridisegna la struttura del sistema educativo che, per il secondo ciclo, prevede due canali, paralleli e comunicanti, ma distinti tra loro: il sistema dei licei quinquennali e il sistema integrato di IeFP (Istruzione e Formazione Professionale). La Legge 40/07, art. 13, comma 1 reintroduce gli Istituti tecnici e professionali nel secondo ciclo del sistema di istruzione e, in particolare, all'art. 13 comma 1-quinquies, prevede l'adozione di Linee Guida, in Conferenza Unificata, per realizzare organici raccordi tra i percorsi degli Istituti tecnici e professionali e i percorsi di IeFP, finalizzati al conseguimento di qualifiche e diplomi professionali di competenza delle Regioni, compresi in un apposito Repertorio nazionale.

età o al conseguimento di una qualifica professionale. In particolare, negli ultimi anni, sono stati emanati gli indirizzi e le linee guida per l'anno scolastico e formativo (a.s.f.) 2011/2012 (DGR 343/2011) e gli indirizzi e linee guida per l'a.s.f. 2012/2013 (DGR 417/2012).

Con le citate DGR sono state recepite le 22 figure professionali definite negli Accordi in Conferenza Stato Regioni del 29 aprile 2010 e del 19 gennaio 2012 e nell'Intesa, ai sensi dell'articolo 3 del decreto legislativo 28 agosto 1997 n. 281, raggiunta in Conferenza unificata, nella seduta del 16 dicembre 2010, sulle "Linee guida per gli organici raccordi tra i percorsi degli Istituti professionali e i percorsi di IeFP, ai sensi dell'articolo 13 del decreto legge 31 gennaio 2007, n. 7, convertito, con modificazioni, dalla legge 2 aprile 2007, n. 40".

Con riferimento alla gestione e rendicontazione delle attività, è stata adottata la DGR 649/2011, contenente le norme di riferimento a valere sui percorsi di IeFP. La struttura regionale (similmente a ciò che è avvenuto in altre regioni) ha inoltre predisposto un vademecum per verifiche in itinere (cfr. "Linee guida per il monitoraggio e la valutazione delle attività" ancora oggetto di concertazione con le Province). Dall'a.s.f. 2011/12, l'iscrizione ai corsi di IeFP avviene presso l'istituzione scolastica (IS) nei percorsi che seguono il modello sussidiario integrativo e presso l'istituzione formativa (IF) nei restanti percorsi di IeFP integrale (Zagardo, 2013, p. 54).

Oltre alla valutazione degli apprendimenti, lungo tutto il percorso, sono realizzate attività di valutazione che riflettono l'approccio della "valutazione autentica" (cioè riferita a prove esperte, su compiti reali). Al termine del biennio, gli studenti acquisiscono i saperi e le competenze di cui al D.M. 139/2007 sull'assolvimento dell'obbligo di istruzione, sulla base del modello di certificazione adottato con il D.M. n. 9 del 27 gennaio 2010. Al termine del percorso triennale, lo studente consegue la qualifica di operatore professionale, con riferimento alla specifica figura professionale su cui è costruito il corso che ha seguito. Essa è riconosciuta a livello nazionale, corrisponde al terzo livello europeo (EQF), è relativa ai settori individuati e consente di maturare crediti per il proseguimento degli studi o nel sistema dell'istruzione o in quello della formazione professionale superiore (cfr. Zagardo, 2013, p. 55).

La Regione Lazio, in base all'Accordo territoriale del 9 febbraio 2011, adotta, "in sede di prima applicazione", per l'a.s.f. 2011/12, il modello della sussidiarietà integrativa. Mantiene comunque la contemporanea presenza di percorsi triennali direttamente gestiti da istituzioni formative accreditate. Nel primo anno, il tasso di partecipazione delle istituzioni formative al sistema di IeFP è del 44% sul totale, in termini di iscritti così come in termini di classi. Il percorso triennale comprende complessivamente 3.150 ore (1050 ore per ognuno dei 3 anni di corso). Gli studenti del primo anno che, nell'a.s.f.

2011/12, frequentano i 166 percorsi attivi nelle sole istituzioni formative risultano essere, dopo lo svolgimento il 10% del monte ore previsto, 3.873, per una media di 23,3 allievi a percorso (si tratta del 6,3% in meno rispetto ai 4.132 iscritti ad inizio anno). Le classi devono essere composte, di norma, da un minimo di 20 a un massimo di 25 allievi (DGR 343/11 punto 1.3). Dei 166 percorsi in capo a IF, 97 sono gestiti da istituzioni formative del privato sociale (“enti terzi”) e 69 da IF degli enti locali. Il numero di allievi dei percorsi degli enti terzi, dopo lo svolgimento del 10% del monte ore previsto, è stimato in 2.270 unità (dati monitoraggio Isfol 2012, integrati con dati della DGR 363/11).

Il finanziamento dei percorsi triennali è determinato sulla base del numero complessivo di studenti frequentanti un’istituzione formativa, dopo la realizzazione di almeno il 10% delle ore dei percorsi di IeFP in atto, moltiplicata la quota studente (DGR 343 del 22.07.2011 - Allegato A: Indirizzi e linee guida per le Province). Tale quota, relativa al parametro del costo annuale per allievo, è stata individuata in 4.600 euro per le istituzioni formative accreditate, i cosiddetti “enti terzi”, mentre, per le strutture facenti capo direttamente alle amministrazioni provinciali o comunali (la Regione non ha strutture formative dedicate alla IeFP), si è previsto un unico parametro di 3.800 euro (DGR 363 dell’8.8.2011). A questo proposito, elementi utili provengono dalla DGR n. 363 del 08.08.2011, che ha per oggetto la seguente questione: “I percorsi triennali di IeFP. Sistema di finanziamento e piano di riparto delle risorse finanziarie da erogare alle Province per l’anno scolastico e formativo 2011-2012”. Pertanto, il costo ora/corso per gli enti terzi è stimato in 102,08 euro (sarebbe stato di 109,09 euro, calcolandolo con il numero degli iscritti ad inizio anno); il costo annuale per percorso corrisponde a 107.180,00 euro (114.540,00 con gli iscritti ad inizio anno) e il costo medio orario per allievo si attesta sempre sui 4,38 euro. Si stima che lo scostamento tra il costo annuale per allievo calcolato sul primo anno dei percorsi che si svolgono nelle istituzioni formative e quello calcolato sul primo anno degli Istituti professionali statali sia del 33,5% in meno (v. Isfol, 2013).

I rapporti con le istituzioni scolastiche che realizzano percorsi triennali di IeFP sono regolati dalle DGR 35/2011 e 493/2011; con il primo provvedimento (DGR 35/2011) è stato stabilito di:

- adottare la tipologia di offerta sussidiaria integrativa quale modalità di prima attuazione delle linee guida cui all’articolo 13, comma 1-quinquies, della legge 40/2007, allegato A all’Intesa del 16/12/2010;
- approvare l’allegato schema di accordo recante “Prima attuazione delle linee guida per realizzare organici raccordi tra i percorsi degli Istituti professionali e i percorsi di istruzione e formazione professionale, a norma dell’articolo 13, comma 1-quinquies, della legge 2 aprile 2007, n. 40 e dell’Accordo

in sede di Conferenza Unificata del 16 dicembre 2010". L'accordo è diretto a realizzare il raccordo tra i percorsi quinquennali degli Istituti professionali e i percorsi di IeFP, e, tra l'altro, è finalizzato a:

- a. sostenere e garantire l'organicità sul territorio dell'offerta di percorsi a carattere professionale nel secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, nel rispetto dei diversi ordinamenti e della programmazione regionale dell'offerta;
- b. prevenire e contrastare la dispersione scolastica e formativa, assicurando anche la reversibilità delle scelte degli studenti;
- c. facilitare i passaggi tra i sistemi formativi ed il reciproco riconoscimento dei crediti e dei titoli;
- d. garantire un efficiente ed efficace utilizzo delle risorse.

Nel documento si sottolinea che il raccordo tra i percorsi si realizza lungo l'intero quinquennio del secondo ciclo e riguarda l'offerta sussidiaria degli Istituti professionali e le misure di accompagnamento. Nell'accordo si chiarisce che l'offerta sussidiaria è realizzata all'interno di alcuni limiti di seguito riportati:

- la Regione, nell'ambito della propria programmazione dell'offerta formativa e nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, stabilisce i percorsi di IeFP, di cui agli articoli 17 e 18 del D.lgs n. 226/05, che gli Istituti professionali possono erogare in regime di sussidiarietà a norma dell'articolo 2, comma 3, del D.P.R. n. 87/2005, ai fini di assolvere al diritto dovere di istruzione e formazione professionale;
- gli Istituti professionali realizzano i percorsi di IeFP in via sussidiaria, nel rispetto di quanto previsto in materia di assolvimento dell'obbligo di istruzione (D.M. n. 139/2007) e della relativa certificazione (D.M. n. 9/2010);
- nelle more della piena attuazione delle previsioni di cui all'articolo 18, del D.Lgs. n. 226/05, i percorsi di Qualifica e Diploma professionale si riferiscono alle figure professionali e ai relativi standard formativi minimi delle competenze tecnico professionali di cui all'Accordo in sede di Conferenza Stato Regioni del 29 aprile 2010, recepito con Decreto Interministeriale il 15 giugno 2010;
- gli Istituti professionali svolgono un ruolo integrativo e complementare nei confronti dell'offerta delle istituzioni formative che operano nel sistema di IeFP di cui al Capo III del D.lgs n. 226/2005.

L'accordo tra la Regione e l'Ufficio Scolastico Regionale (USR)<sup>4</sup>, con un secondo provvedimento (DGR 493/2011), stabilisce di:

<sup>4</sup> Siglato il 9 febbraio 2011.

- prendere atto del prospetto di cui all'allegato A, il quale contiene l'elenco di tutti gli Istituti professionali di Stato della Regione che hanno aderito all'offerta di erogare percorsi triennali di IeFP in regime di sussidiarietà integrativa;
- consentire che gli Istituti professionali, di cui al predetto Allegato A, possano erogare, in regime sussidiario, i percorsi triennali di IeFP ivi indicati esclusivamente per le qualifiche possedute nel previgente ordinamento.

Al termine del primo triennio, che terminerà il prossimo a.s. 2013/2014, di entrata in vigore del nuovo sistema, gli Istituti professionali rilasceranno, agli studenti che ne avranno fatto richiesta al momento dell'iscrizione al primo anno, le medesime qualifiche che vengono rilasciate dalle istituzioni formative regionali.

L'USR del Lazio raccoglie le adesioni all'erogazione dei percorsi triennali di IeFP da parte degli Istituti professionali e le trasmette alla Regione Lazio per la predisposizione dell'offerta formativa complessiva regionale. Gestisce totalmente le attività dei percorsi triennali di IeFP all'interno dei percorsi quinquennali degli Istituti professionali, ferma restando la potestà normativa della Regione Lazio in materia di IeFP. Il raccordo tra i percorsi degli Istituti professionali e i percorsi di IeFP è, tra l'altro, finalizzato a prevenire e contrastare la dispersione scolastica e formativa, assicurando anche la reversibilità delle scelte degli studenti<sup>5</sup>.

Nonostante la Regione Lazio non abbia provveduto a legiferare in materia organica sui percorsi triennali di IeFP, il sistema mostra comunque dei segni di sviluppo. Gli Istituti professionali laziali (IPS), nello svolgimento delle loro attività, utilizzano quanto il sistema scolastico mette a disposizione in termini di flessibilità, tuttavia gli stessi manifestano difficoltà di adeguamento alla disciplina-normativa degli IeFP, particolarmente rispetto all'implementazione e gestione di attività formative laboratoriali. Il problema è diffuso in tutte le regioni e richiede un ripensamento principalmente curricolare e didattico (non sembra vi sia ancora un'adesione convinta a livello di istituzioni scolastiche di omogeneizzazione e conseguente riconoscimento di differenti modalità formative di pari dignità e valore; v. questioni aperte).

<sup>5</sup> Nelle more della specifica normativa in materia di IeFP, vige quanto disposto dall'Accordo in Conferenza Stato Regioni del 2004 "Accordo tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, per la definizione degli standard formativi minimi in attuazione dell'accordo quadro sancito in Conferenza Unificata il 19 giugno 2003" sulle cosiddette "passerelle"; la Regione Lazio non ha, al momento percorsi di IeFP quadriennali né nelle istituzioni formative né nelle istituzioni statali.

Per favorire processi omogenei, anche la Regione Lazio sostiene la collaborazione tra IeFP e IPS, dotandosi<sup>6</sup> di uno strumento tecnico operativo incaricato di coordinare le iniziative dirette a favorire la migliore integrazione tra i due sistemi, anche in previsione degli esami di qualifica regionale previsti per l'anno 2013-14; del gruppo fanno parte rappresentanti regionali, esponenti del sistema scolastico e delle istituzioni formative accreditate.

Nel Lazio in sistema di accreditamento delle strutture formative è stato attuato attraverso un dispositivo operativo che prevede la realizzazione di un percorso diretto ad introdurre standard di qualità nel sistema di orientamento e formazione professionale, con garanzie preventive sulle capacità tecniche ed organizzative dei soggetti accreditati. Il nuovo sistema di accreditamento ha l'obiettivo di aggiornare e rinnovare sia il processo che i criteri e i requisiti per accedere all'accreditamento, al fine di rendere il sistema più aderente al contesto regionale, puntando ad innalzare la qualità dell'offerta formativa del territorio, in risposta all'evoluzione della domanda sociale e dei fabbisogni formativi del territorio. L'attuale dispositivo, inoltre, raccoglie dal Tavolo di confronto istituzionale sul sistema di accreditamento e dal Gruppo Tecnico Regioni/Isfol/Tecnostruttura lo stimolo a sviluppare un sistema che garantisca "standard minimi comuni a livello nazionale" finalizzati ad evitare un'eccessiva frammentazione dei differenti sistemi di accreditamento regionale<sup>7</sup>.

## L'IeFP nella Regione Marche

L'offerta formativa di IeFP nella Regione Marche coinvolge sia le istituzioni formative accreditate ad erogare dette attività (CFP, la cui presenza è oggi marginale) sia, in via sussidiaria, gli Istituti professionali di Stato (IPS). La Re-

<sup>6</sup> Determinazione dirigenziale n. B08498 del 5 novembre 2012: Percorsi triennali di IeFP: Costituzione di un Gruppo Tecnico per l'integrazione del Sistema della Formazione Regionale e dell'Istruzione Professionale (fonte Regione Lazio).

<sup>7</sup> Regione Lazio, *Direttiva accreditamento dei soggetti che erogano attività di formazione e di orientamento nella regione Lazio* - DGR n° 289 del 15/06/2012. La Direzione Regionale, competente in materia di formazione, eventualmente anche con l'assistenza tecnica dell'ISFOL, attiva un gruppo di monitoraggio del modello operativo, al fine di verificarne l'impatto sulla qualità dei servizi erogati dai soggetti attuatori, nell'ottica di garantire centralità all'utente nei processi di miglioramento continuo dell'offerta formativa regionale. La regione Lazio, inoltre, nell'attuazione del proprio sistema di accreditamento, supporta i soggetti accreditati attraverso specifiche azioni informative e di assistenza (anche attraverso un servizio di *helpdesk* on-line che risponderà a quesiti e fornirà informazioni tramite un account di posta elettronica), finalizzate ad accompagnare i soggetti nel percorso di accreditamento (v. Sistema di accreditamento dei soggetti beneficiari e non di finanziamenti pubblici; reperibile on-line <http://sac.formalazio.it/login.php>).

gione ha adottato, tra le prime, il modello sussidiario integrativo con la contemporanea presenza di percorsi triennali di IeFP per le figure nazionali degli Accordi in CU<sup>8</sup>, a titolarità delle istituzioni formative e/o di quelle scolastiche.

Il coordinamento delle attività concernenti il diritto-dovere alla formazione e all'istruzione nelle Marche è gestito dal Servizio Istruzione Formazione e Lavoro, istituito in base alla nuova riorganizzazione della Regione (LR 19/2005). Come organo di governo è stato costituito il "Comitato regionale per l'offerta formativa integrata", con funzioni di indirizzo, monitoraggio e valutazione, composto da rappresentanti della Regione, dell'Ufficio Scolastico Regionale e delle Province (Zagardo, 2013).

Relativamente a singoli progetti, si sono costituiti Comitati di Progetto composti solitamente da dirigenti scolastici, direttori di CFP, docenti referenti delle istituzioni scolastiche e di quelle formative. Un tavolo tecnico congiunto (Regione, Province, USR e Istituti professionali) definisce le condizioni tecnico-operative di attuazione dei percorsi. Il monitoraggio dei percorsi e la valutazione di efficienza ed efficacia sono garantiti dal sistema di anagrafe regionale degli studenti<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Similmente ad altre regioni, anche nella Regione Marche, coesistono delle forme di collaborazione reciproca tra istituti e sono stati costituiti Comitati di Progetto composti dai dirigenti scolastici, dai direttori dei Centri di Formazione Professionale, dei Centri per l'Impiego, dei Centri di Orientamento e Formazione delle Province e dai docenti referenti delle scuole. Un Tavolo tecnico congiunto (Regione, Province, USR e Istituti professionali) definisce le condizioni tecnico-operative di attuazione dei percorsi (DGR 238/10).

<sup>9</sup> La Regione Marche ha recentemente approvato la proposta di legge sul Sistema educativo e formativo regionale. Il testo è frutto di un'ampia consultazione, articolata in incontri e seminari organizzati nel territorio regionale, cui hanno partecipato, apportando importanti proposte e valutazioni, rappresentanti delle autonomie locali, del mondo della scuola, degli enti di formazione professionale, dell'associazionismo, dei sindacati, delle famiglie e degli studenti. Gli obiettivi su cui si basa la proposta sono: garantire ad ogni persona e per tutto l'arco della vita l'accesso all'istruzione, il sostegno per il conseguimento del successo scolastico e formativo, l'inserimento nel mondo del lavoro, in condizioni di pari opportunità e di uguaglianza formale e sostanziale; favorire la prevenzione e il recupero del disagio giovanile e della dispersione scolastica; garantire la valorizzazione dei saperi acquisiti e l'innalzamento dei livelli culturali e professionali; sostenere l'autonomia scolastica e valorizzare le istituzioni scolastiche e formative come centri di promozione umana e culturale e di partecipazione democratica; sostenere interventi finalizzati alla qualificazione continua degli insegnanti e dei formatori; introdurre nel sistema formativo del territorio innovazione e qualità, per rafforzare e ampliare i diritti dei cittadini costituzionalmente garantiti; elevare i livelli di sapere, saper fare, saper essere e saper stare in relazione con gli altri, a favore di tutti e per tutta la vita; favorire l'integrazione dei servizi educativi con quelli sanitari, sociali, culturali e ricreativi. La rilevanza dei temi trattati, il loro impatto sul diritto di ogni "persona" ad una formazione di qualità e il dovere della Regione di porre i presupposti e di definire i capisaldi per lo sviluppo economico e sociale del territorio, hanno fatto sì che il percorso della costruzione della proposta di legge regionale interessasse non solo gli operatori coinvolti nei sistemi educativi e formativi, ma anche gli Enti locali, le parti sociali, le associazioni delle famiglie, degli studenti e singoli cittadini. La proposta di legge prevede una discussione in Consiglio prima dell'approvazione definitiva.

Nell'a.s.f. 2011/12, i percorsi triennali per 14enni a titolarità delle IF sono 2, attuati "in numero limitato e compatibile con le risorse statali" (DGR 238/10). Nel modello sussidiario integrativo, l'iscrizione è a 14 anni e viene fatta nella scuola, che rimane anche la sede di svolgimento delle attività. Soggetti attuatori dei percorsi di IeFP integrale a titolarità delle IF sono istituzioni formative accreditate nell'obbligo formativo, in accordo con istituzioni scolastiche per la gestione dei passaggi. Per i percorsi a titolarità IF, l'accreditamento costituisce requisito obbligatorio non solo per la struttura formativa ma anche per la candidatura delle scuole (in ATI con IF) (Zagardo, 2013). In tali percorsi le competenze di base e tecnico-professionali sono insegnate da personale della scuola.

Nel primo anno, il tasso di partecipazione delle istituzioni formative al sistema di IeFP, in termini di iscritti, è dell'1% sul totale, uguale a quello espresso in termini di classi.

Il percorso triennale comprende complessivamente 3.168 ore (1056 ore per ognuno dei tre anni).

Gli studenti del primo anno che, nell'a.f 2011/12, frequentavano i due percorsi delle sole istituzioni formative erano 38, per una media di 19 allievi a percorso. Il numero minimo consentito è di 15 allievi; il numero massimo di 20 allievi (DDPF 134/IFD del 3.5.11, art. 5, p. 11).

Per ogni progetto triennale della durata complessiva di 1.056 ore l'anno, è previsto un contributo pubblico massimo di 5 euro per ora/allievo (DDPF 134/IFD del 3.5.11, art. 5, p. 11). Si tratterebbe di 5.280 euro all'anno per allievo e di 100.320 euro per corso, considerando il numero medio di allievi per corso nelle istituzioni formative accreditate indicato dalla Regione (Isfol, 2013).

Nell'a.s.f. 2012/2013, hanno avuto termine i percorsi triennali iniziati nell'anno scolastico 2010/2011. La Regione Marche ha dato indicazioni sulle modalità di realizzazione degli esami conclusivi di tali percorsi con la DGR 485 del 3 aprile 2013, modificata successivamente con la DGR 657 del 6 maggio 2013<sup>10</sup>. Gli esami di qualifica di IeFP nella Regione Marche (così come in altre regioni italiane), si riferiscono al terzo livello EQF e si articolano in una prova sugli assi culturali, una prova tecnica multidisciplinare e una prova orale.

Sul totale degli iscritti nell'a.s.f. 2012-2013, nella Regione Marche, pari a 9.215 studenti, 6.207 risultano iscritti a percorsi in regime di sussidiarietà in-

<sup>10</sup> Negli ultimi tre anni la Giunta regionale ha approvato alcuni atti normativi che definiscono le "Linee guida per l'attuazione dei percorsi triennali di istruzione e formazione professionale", come il DGR n.238 del 09 febbraio 2010, il DGR n.1038 del 28 giugno 2010, il DGR n.133 del 7 febbraio 2011 DGR n.322 del 19 marzo 2012.



tegrativa, 2.633 iscritti a scuola in percorsi di IeFP in regime complementare e solo 375 risultano iscritti nei percorsi di IeFP in capo alle istituzioni formative accreditate.

## ■ Questioni aperte

Entrambe le Regioni hanno aderito ad un modello di sussidiarietà integrativa, affidando larga parte dell'offerta formativa alle istituzioni scolastiche (nella Regione Marche in misura decisamente maggiore che nel Lazio), in modo simile a ciò che avviene in questi anni è avvenuto in altre Regioni sul territorio nazionale. Dall'a.s.f. 2011/12 si è registrato, nella IeFP delle due Regioni analizzate, un sostanziale ribaltamento, in termini di prevalenza del numero di nuovi iscritti e di nuove classi, tra l'offerta di IeFP delle istituzioni scolastiche (che erogano percorsi sostanzialmente senza oneri per le Regioni) e quella delle istituzioni formative (sostenute da finanziamenti dello Stato, delle Regioni e dell'FSE), tanto che come "sussidiaria" rischia ora di configurarsi l'offerta formativa in capo alle IF, ovvero agli enti accreditati, e come "ordinaria" si configura invece l'offerta di percorsi di IeFP gestiti da istituzioni scolastiche statali, prevalentemente in forma integrata con i normali percorsi quinquennali.

La maggiore estensione della quota di istituzioni scolastiche che partecipano all'erogazione dell'offerta di IeFP nelle Marche e nel Lazio non prelude necessariamente a una proporzionale crescita nel numero dei qualificati finali. Ad oggi, la capacità di ottenere una qualifica (regionale) da parte dei frequentanti i percorsi triennali di IeFP presso le istituzioni scolastiche riguarda, in media, meno di un quinto di quanti si erano iscritti al primo anno (Isfol, 2013, p. 32). L'ipotesi che si può avanzare a questo riguardo è che l'IeFP gestita dagli Istituti professionali assuma valore non tanto in sé, come percorso autonomo e di pari dignità rispetto al percorso scolastico, ma come arricchimento dell'offerta formativa scolastica e come via per reintrodurre quella terminalità alla fine del terzo anno che è stata tolta dalla recente riforma degli Istituti professionali.

Rimangono aperte anche diverse altre questioni: la questione dei costi, la dispersione scolastica e il diverso passaggio tra i sistemi, i processi di riconoscimento delle competenze in uscita e il tema dell'accreditamento/rispondenza delle strutture a standard definiti a livello regionale.

La questione costi è al centro del dibattito tra gli operatori del sistema pubblico di istruzione e formazione ma non sembra incidere sulle scelte politiche. Il costo dell'offerta formativa in capo alle istituzioni formative regionali (enti accreditati), rispetto a quello dell'offerta formativa in capo alle istituzioni sco-

lastiche appare inferiore per la comunità di oltre il 20%<sup>11</sup>. La scelta di orientare in capo alle istituzioni scolastiche buona parte dell'offerta formativa dei percorsi regionali di IeFP, motivata prevalentemente da ragioni economiche, non appare dunque giustificata. In un recente studio curato dall'Isfol (2013) sono stati presi in considerazione i costi funzionali attribuiti dalle amministrazioni pubbliche alle istituzioni formative per l'erogazione delle prestazioni educative. Lo studio si riferisce ai finanziamenti erogati alle istituzioni formative accreditate per il diritto/dovere relativamente all'a.f. 2011/12 e riguarda i primi anni dei percorsi attivati. In sintesi:

- il *range* dei costi annuali per percorso (mediamente 109.041,42 euro) va dai 75.000 euro dell'Abruzzo ai 156.000 euro della Provincia Autonoma (P.A.) di Trento, concentrandosi, per i tre quarti dei percorsi esistenti, entro un intervallo di 20.000 euro: dai quasi 98.000 euro della Lombardia ai 118.000 euro dell'Emilia Romagna. Il 40% delle Regioni/P.A. che attivano un'offerta di IeFP affidata a IF hanno utilizzato questo indicatore guida;
- il costo annuale per allievo (mediamente 5.446,36 euro) va approssimativamente dai 4.000 euro del Veneto ai 7.000 euro della Toscana, ma più di due terzi dei percorsi (il 68%) si attuano in un *range* di 1.000 euro, con un costo compreso tra i 4.300 e i 5.300 euro; il 13% delle Regioni/P.A. che attivano un'offerta di IeFP affidata a istituzioni formative hanno utilizzato questo indicatore guida;
- il costo orario per allievo (mediamente 5,29 euro) va dai circa 4 euro di Veneto, Abruzzo, Lazio e Sicilia, ai quasi 7 euro di Friuli Venezia Giulia, Toscana e Molise (quest'ultimo ha però già apportato una consistente riduzione dei costi per l'anno in corso); più del 60% dei percorsi insistono nell'intervallo di appena 1 euro per ora/allievo (da 4,38 a 5,31 euro); il 13%

<sup>11</sup> Nel Rapporto *Education at a Glance 2013*, elaborato dall'OCSE viene ulteriormente confermato il divario di spesa tra l'offerta formativa erogata a spese dello stato e l'offerta formativa afferente alle scuole paritarie: «le scuole paritarie sono un risparmio per lo Stato. E, fatti i conti, l'ammontare del risparmio supera i 6 miliardi e 644 milioni di euro. A dire il vero il rapporto dell'organismo internazionale, fissa per la prima volta - come soggetto terzo - il costo medio di uno studente delle scuole statali italiane: 6.882,78 euro l'anno. Se si pensa che mediamente per uno studente di scuola paritaria lo stesso Stato spende 500 euro l'anno, il conto è presto fatto: per ogni studente delle paritarie lo Stato non spende (e dunque risparmia) 6.382,78 euro, che moltiplicato per il milione e 41mila iscritti attesta la cifra complessiva a 6 miliardi e 644 milioni di euro. Risparmio persino superiore a quello calcolato qualche anno fa dall'Associazione genitori scuole cattoliche, che era di 6 miliardi di euro» (Lenzi E., in *Avvenire* 17 giugno 2013). Anche se l'OCSE non tratta specificamente il "risparmio" relativamente all'IeFP italiana: «Si calcola che in tutte le Regioni il costo medio annuale ad alunno della IeFP non scolastica si assesti intorno ai 5.100 euro, ossia quasi il 30% in meno che nel corrispondente percorso di Istruzione professionale» (Istruzione Formazione Lavoro - Notiziario n. 63 - Giugno/Luglio 2013, CNOS-FAP; reperibile on-line <http://www.cnos-fap.it/node/21471>).

- delle Regioni/P.A. che attivano un'offerta di IeFP affidata a istituzioni formative hanno utilizzato questo indicatore guida;
- il parametro ora/corso (mediamente 105,62 euro) va da 87 a 147 euro; quasi due terzi dei percorsi si collocano tra 95,00 e 120,00 euro; il 34% delle Regioni/P.A. che attivano un'offerta di IeFP affidata a istituzioni formative hanno utilizzato questo indicatore guida;
  - in relazione alla ripartizione geografica, si può osservare che, al Nord, dove il peso della IeFP affidata a istituzioni formative è tre volte maggiore che nel resto del Paese, la differenza del costo annuale allievo delle istituzioni formative rispetto a quello degli Istituti professionali di Stato è più ampia (-23% contro il -18,3% del Centro e il 20,6% del Sud) (Isfol, 2013, p. 9).

Tabella 1b - *Stima dei costi del 1° anno dei percorsi delle IF a qualifica secondo il Repertorio nazionale della IeFP, per ripartizione geografica - a.f. 2011/12*

<i>Ripartizioni territoriali</i>	1 N. alunni per percorso IF di 1° anno	2 N. ore 1° anno percorsi IF	3 Tassi di partecipazione delle IF al sistema IeFP (iscritti IF su IF+IS)	4 Costo annuale per percorso in euro	5 Costo annuale per allievo iscritto in euro	6 Costo orario per allievo iscritto in euro	7 Parametro ora/corso in euro	8 Differenza % del costo annuale allievo IF rispetto a costo annuale allievo IPS*
<b>Nord</b>	20,9	1.043	66,4%	112.046,08	5.325,20	5,20	109,26	- 23,0%
<b>Centro</b>	21,1	1.052	24,0%	109.066,67	5.654,28	5,38	103,69	- 18,3%
<b>Sud</b>	22,1	1.028	19,2%	104.819,74	5.491,21	5,35	101,68	- 20,6%
<b>Totali</b>	<b>21,1**</b>	<b>1.040</b>	<b>45%***</b>	<b>109.041,42</b>	<b>5.446,36</b>	<b>5,28</b>	<b>105,62</b>	<b>- 21,3%</b>

La differenza in percentuale del costo annuale per allievo dei percorsi regionali di IeFP affidati a un'istituzione formativa (ente accreditato), rispetto al costo annuale per allievo frequentante un Istituto Professionale di Stato, nelle due Regioni prese in esame è, come già ricordato, di -33,5% nel caso del Lazio e di -23,7% nel caso delle Marche (ibid., p. 12). Le Regioni dovranno dunque dotarsi di strumenti adeguati a parametrare e controllare la spesa per rispondere al principio costituzionale del "buon andamento", ma anche per promuovere quella trasparenza che motiva la richiesta da parte della Commissione europea di "standard di costi unitari" rispetto ai più autoreferenziali costi storici (ibid., p. 12)<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Alcune amministrazioni pubbliche (Province Autonome di Trento, Provincia Autonoma di Bolzano, per l'area di lingua tedesca) hanno optato per una gestione decentrata dell'offerta formativa di IeFP, abolendo l'offerta tradizionale (senza dar luogo dunque a quella sussidiaria) degli Istituti professionali di Stato e attuando, di fatto, le istanze prefigurate nel nuovo Titolo V.

La questione del passaggio tra un sistema e l'altro per gli studenti frequentanti (forse presente nelle dichiarazioni normative più che nell'attuazione e nei fatti) appare, dal punto di vista culturale, un vero snodo dell'attuale sistema di IeFP. La connotazione della IeFP come "sistema in filiera" (Frisanco, 2012, p. 26), non più costituita dai soli trienni di qualificazione ma anche dai quarti anni di Diploma professionale in veste di "ponte" verso ulteriori opportunità di crescita personale e professionale, rende possibile (e non proprio evidente) l'assunzione, sul piano epistemologico, cognitivo e formativo, della cultura tecnico-professionale nella sua pari dignità rispetto alla cultura umanistica e nella valorizzazione della dimensione pratica del sapere e della valenza educativa del lavoro e della tecnica esperiti nella concretezza delle dinamiche sociali, economiche e produttive.

Sul tema delle competenze/crediti certificati in entrata e in uscita, del riconoscimento delle stesse, degli esami di qualifica e dell'attestazione dei saperi e *capabilities* (titoli di qualifica professionale, diploma ecc.), la Regione Marche e la Regione Lazio, così come molte Regioni italiane, stanno facendo notevoli sforzi di "modellizzazione pedagogico-formativa", vuoi verso il versante europeo (QEQ/EQF), vuoi verso il versante nazionale con le figure nazionali che fanno riferimento a standard formativi minimi assunti a livello di sistema-paese (si veda il Repertorio nazionale dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale)<sup>13</sup>, tuttavia, rimangono distanze significative parimenti alle dimensioni culturali ed educative, principalmente in capo alle istituzioni scolastiche e formative direttamente coinvolte nel processo. Ciò, spesso, preclude possibili passaggi tra i sistemi o incide fortemente sulla questione della dispersione scolastica. Pertanto, lo sforzo di alcune direzioni regionali di costituire tavoli di lavoro congiunti e/o gruppi di riflessione tra i decisori dei due sistemi appare un prototipo da perseguire e incentivare (anche in tema di politica scolastico-formativa e di strategie di innovazione).

Infine, la questione dei processi di accreditamento delle organizzazioni formative e scolastiche che erogano percorsi IeFP è uno dei temi aperti e, al momento, coinvolge in quasi tutte le regioni le istituzioni formative, richiedendo l'adesione o adeguamento anche a volte a "minuziosi" standard minimi comuni a livello nazionale, ma ancora non interviene a pari livello verso quelle istituzioni scolastiche a cui proprio il modello sussidiario integrativo sta delegando la maggior parte dei percorsi di IeFP.

<sup>13</sup> Sulla base di metodologie congiuntamente definite, gli allievi con competenze/crediti certificati, reciprocamente riconosciuti, sono ammessi a frequentare anni di corso scolastico/formativo successivi al primo, in rapporto al valore delle competenze e crediti accertati. L'accREDITAMENTO delle competenze in ingresso degli allievi e la certificazione delle competenze intermedie e finali avvengono facendo riferimento all'accordo della Conferenza Unificata del 28 ottobre 2004 e al decreto Ministeriale 22 Agosto 2007 e ai suoi allegati e successive modifiche ed integrazioni (C.U. Accordo 29/04/2010; Accordo 25/02/2012; Accordo 27/07/2011; Accordo 19/01/2012).

## Bibliografia

- FRISANCO M., *Il sistema di istruzione e formazione professionale Italiano. Il passaggio al nuovo ordinamento: riferimenti, dispositivi e strumenti*, CONFAP, Roma 2012.
- GOLA G. - TACCONI G., *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. Prime note sull'offerta formativa sussidiaria nelle Regioni Veneto e Friuli Venezia Giulia*, Rassegna CNOS, 28/2, 2012a, pp. 129-140.
- GOLA G. - TACCONI G., *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. Sussidiarietà e Istruzione e Formazione Professionale in Emilia-Romagna e Lombardia*, Rassegna CNOS, 28/3, 2012b, pp. 125-140.
- GOLA G. - TACCONI G., *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. L'IeFP nelle Regioni Abruzzo e Toscana*, Rassegna CNOS, 29/2, 2013, pp. 123-142.
- ISFOL, *I percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno della sussidiarietà a.f. 2011-2012. Rapporto di Monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere all'istruzione e formazione*, dicembre 2012, Roma 2012.
- ISFOL, *Percorsi di IeFP: un'analisi comparata dei costi di Regioni e PA*, Isfol Occasional Paper, 2013, n. 12.
- OECD, *Education at a Glance 2013. OECD indicators*, OECD Publishing, 2013 (reperibile on-line <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>; accesso 28 agosto 2013).
- REGIONE LAZIO, *Direttiva sulla gestione e rendicontazione dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)*, D.G.R. n. 649, Regione Lazio, Roma 2011.
- TACCONI G. - GOLA G., *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. Presentazione di un progetto di ricerca*, Rassegna CNOS, 28/1, pp. 127-136.
- TACCONI G. - GOLA G., *Osservatorio sulle politiche della IeFP nelle Regioni italiane. L'IeFP nelle Regioni Piemonte e Liguria*, Rassegna CNOS, 29/1, 2013, pp. 107-120.
- ZAGARDO G., *I cambiamenti nella IeFP*, CNOS-FAP, 2013 (reperibile in <http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/monitoraggi/Allegato%20100712.pdf>; accesso 28 agosto 2013).



# L'esame finale per la qualifica di Istruzione e Formazione Professionale nella Regione Marche

LAURA GIULIANI<sup>1</sup>

*La messa a regime del sotto-sistema della IeFP di competenza regionale rende le qualifiche professionali rilasciate dalle Regioni spendibili tanto all'interno delle singole realtà locali quanto nell'intero territorio nazionale, nonché riconoscibili in ambito europeo. Ora si tratta di raccogliere la sfida di creare le condizioni affinché il sistema ordinamentale dell'Istruzione e della Formazione Professionale possa effettivamente assurgere al ruolo di peculiare filiera per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione/diritto-dovere, attraverso un'offerta formativa a forte vocazione professionalizzante.*

## Premessa

Nell'ambito del rinnovato assetto del sistema educativo nazionale, il sotto-sistema dell'Istruzione e della Formazione Professionale (IeFP) ha ormai assunto un ruolo del tutto strategico per contenere la dispersione scolastica dei giovani in diritto-dovere e accrescerne le opportunità formative e occupazionali<sup>2</sup>.

La garanzia dell'acquisizione delle competenze di base necessarie all'assolvimento dell'obbligo di istruzione ha conferito ai percorsi formativi finalizzati al conseguimento di una qualifica professionale la stessa dignità dei percorsi dell'istruzione, lasciando inalterata la specifica tensione dei primi all'acqui-

<sup>1</sup> Ricercatrice ISFOL – Dipartimento Sistemi formativi – Area Metodologie e strumenti per le competenze e le transizioni – in distacco presso l'Assessorato all'Istruzione, Formazione e Lavoro della Regione Marche.

<sup>2</sup> Si ricorda che il diritto-dovere all'Istruzione e alla Formazione Professionale, in base a quanto disposto nell'art. 1 del d.lgs. n. 76 del 2005, si esercita per almeno dodici anni o comunque sino al conseguimento di una qualifica di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età, e si realizza nelle istituzioni del primo e del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, oltre che nell'apprendistato.

zione di competenze marcatamente professionalizzanti e spendibili nel mercato del lavoro<sup>3</sup>.

La messa a regime del sotto-sistema della IeFP di competenza regionale rende le qualifiche professionali rilasciate dalle Regioni spendibili tanto all'interno delle singole realtà locali quanto nell'intero territorio nazionale, nonché riconoscibili in ambito europeo, grazie a un lungo percorso di condivisione fra Stato e Regioni, perfezionato in una serie di accordi attraverso i quali sono stati definiti *standard* formativi comuni a cui riferire i titoli conseguibili, tenendo conto della cornice di riferimento tracciata dal Quadro europeo delle Qualifiche.

Ora si tratta di raccogliere la sfida di creare le condizioni affinché il sistema ordinamentale dell'Istruzione e della Formazione Professionale possa effettivamente assurgere al ruolo di peculiare filiera per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione/diritto-dovere, attraverso un'offerta formativa a forte vocazione professionalizzante, destinata non solo ai giovani meno motivati e con scarse risorse cognitive e sociali, ma all'intera platea dei minorenni.

## **I percorsi triennali di IeFP come laboratorio privilegiato di una nuova prospettiva pedagogica**

I percorsi triennali di istruzione e formazione professionale, come noto, sono nati in virtù di una sperimentazione, avviata dalle Regioni e dalle Province Autonome sulla base dell'Accordo in Conferenza Unificata del 19 giugno 2003. L'avvio della sperimentazione rispondeva chiaramente all'esigenza di dare quanto prima attuazione alle principali novità introdotte dalla riforma Moratti.

L'Accordo in questione prevedeva la possibilità di organizzare nel territorio, a partire dall'anno scolastico 2003/2004, un'offerta formativa sperimentale di Istruzione e Formazione Professionale, rispondente alle seguenti caratteristiche declinate in termini di durata, contenuti e finalità: 1) triennialità dei percorsi; 2) articolazione degli stessi in contenuti di equivalente valenza formativa fra discipline e attività finalizzati alla formazione culturale generale e discipline e attività di tipo professionalizzante; 3) l'opportunità per i giovani in diritto-dovere di conseguire una qualifica professionale riconosciuta a livello nazionale e corrispondente almeno al secondo livello europeo<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Ai giovani minorenni che frequentano i percorsi di IeFP va garantito il raggiungimento dello stesso nucleo omogeneo di risultati – in termini di saperi e competenze – che caratterizza il sistema dell'Istruzione, con il quale il sistema della IeFP condivide la dimensione del Profilo Educativo, Culturale e Professionale dello studente (PECuP), in esito a tutto il secondo ciclo.

<sup>4</sup> La sperimentazione prevista dall'Accordo del 19 giugno 2003 implicava la stipula di specifiche intese fra Regione interessata, Ministero del Lavoro e MIUR, a valle delle quali venivano



Risultando il sotto-sistema di IeFP come luogo di peculiare intreccio fra competenze statali e regionali, nell'evoluzione dello stesso non potevano non giocare un ruolo chiave gli accordi raggiunti in sede di Conferenza Unificata, in larga misura forgiati sulle indicazioni comunitarie in materia di Istruzione e Formazione Professionale.

È questo il caso del tema della valutazione e della certificazione delle competenze, riproposto a partire dai Libri bianchi degli anni Novanta e cuore della strategia di Lisbona dal 2000 ad oggi<sup>5</sup>. Sono difatti i vari *step* in Conferenza Unificata – di cui l'Accordo del 27 luglio 2011 costituisce una sorta di “ap-prodo” – che conducono alla individuazione degli *standard* formativi minimi relativi a un *set* di competenze di base individuate dal Decreto legislativo 226/05 all'art. 18 e a un *set* di competenze tecnico-professionali collegate a specifiche figure professionali di riferimento, incluse in un repertorio nazionale delle qualifiche e referenziate ai livelli EQF.

Anche la regolamentazione dell'obbligo di istruzione di cui al decreto del Ministero della Pubblica Istruzione n. 139/2007 si avvale di un impianto fondato sull'acquisizione di competenze, ovvero conoscenze e abilità, distinte per assi culturali e funzionali all'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza, secondo quanto indicato nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006. Ed è la reciproca “integrazione” fra saperi e competenze riferibili ai quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico e storico-sociale) prevista dal documento tecnico allegato al Decreto n. 139/2007, a rafforzare, nell'ambito del sistema educativo italiano, la sfida rappresentata da un significativo cambiamento nel modo di concepire l'offerta formativa per i giovani in obbligo di istruzione/diritto-dovere.

In altri termini, la questione “aperta” della costruzione di una rinnovata prospettiva pedagogica, sul piano dell'organizzazione della didattica e delle metodologie di valutazione dell'apprendimento, diventa quasi ineludibile. Il passaggio fondamentale e per nulla scontato richiede l'abbandono del tradizionale approccio all'insegnamento, fondato sulla programmazione curriculare, in favore di un approccio fortemente teso a mobilitare i diversi stili di apprendimento degli allievi, attraverso una progettualità didattica attenta a valorizzare gli “ambienti di apprendimento” mutuati dal mondo reale, a promuovere la contestua-

sottoscritti accordi fra la Regione e gli Uffici Scolastici Regionali, al fine di disciplinarne gli aspetti operativi.

<sup>5</sup> Basti pensare a documenti quali l'Europass del 2004, alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF) del 2008, nonché all'analoga Raccomandazione del 2009 sull'istituzione del sistema europeo di crediti per l'IeFP (ECVET).

lizzazione di compiti autentici e pratiche riflessive fondate su uno stile argomentativo<sup>6</sup>.

L'implementazione dei percorsi sperimentali di IeFP a livello regionale, tuttavia, è all'insegna di una estrema eterogeneità di modelli progettuali e organizzativi, come esito delle forme variabili di collaborazione cui danno vita gli enti di formazione presenti nei territori e le scuole (in particolare gli Istituti professionali)<sup>7</sup>.

Non a caso, una volta introdotto l'obbligo di istruzione, emerge il problema di armonizzare l'offerta dei percorsi di istruzione e formazione professionale alla nuova disciplina, soprattutto in considerazione del fatto che sono prioritariamente le agenzie formative – e non le istituzioni scolastiche – a essere coinvolte nell'erogazione di questi interventi<sup>8</sup>. Di qui il decreto interministeriale n. 78/2007, recante criteri di accreditamento delle strutture formative per la prima attuazione dell'obbligo di istruzione (2007/2008 – 2008/2009).

L'inclusione dell'offerta integrata di IeFP nella regolamentazione dell'obbligo di istruzione interviene con la legge n. 133/2008, a cui succede il D.P.R. n. 87 del 15 marzo 2010 di riordino dell'Istruzione Professionale di Stato. Il riordino rimescola ancora una volta le carte in tavola, mettendo in capo agli Istituti professionali l'offerta di percorsi di durata quinquennale, al pari degli istituti tecnici e dei licei, ma lasciando agli stessi la possibilità di realizzare, in regime di sussidiarietà – e nel rispetto delle competenze esclusive delle Regioni in materia – un ruolo integrativo e complementare nei confronti dell'offerta di IeFP di competenza regionale.

Il 2010-2011 è l'anno del definitivo passaggio dalla fase sperimentale a quella ordinamentale nell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale, sancito dall'Accordo stipulato in sede di Conferenza Stato-Regioni il 29 aprile 2010, poi suggellato da quello del 27 luglio 2011. Gli accordi richiamati tracciano il profilo dei percorsi ordinamentali di IeFP, richiamando in qualità di risultati di apprendimento: a) i saperi e le competenze finalizzati all'assolvimento dell'obbligo di istruzione di cui al Regolamento n. 139/2007; b) le competenze chiave per l'apprendimento permanente di cui alla Raccomandazione

<sup>6</sup> Per un'agile ricostruzione del dibattito sulla progettualità didattica, alla luce dei due principali modelli – quello di taglio comportamentistico-cognitivistico e quello di taglio costruttivistico-ermeneutico – si rinvia a Calvani e Varisco, 1995.

<sup>7</sup> Per un'analisi dei fenomeni connessi all'attuazione della riforma del secondo ciclo del sistema educativo, ricca di dati quantitativi e qualitativi sulla filiera della IeFP, si rinvia ai monitoraggi ISFOL, curati dall'Area "Politiche e offerte della formazione iniziale e permanente", coordinata da Anna D'Arcangelo.

<sup>8</sup> Fra le Regioni diversamente orientate verso un modello centrato sulle istituzioni scolastiche si possono annoverare: Marche, Toscana, Umbria, Emilia Romagna, Campania, Sicilia e Friuli Venezia Giulia.

del Parlamento europeo e del Consiglio del 2006; c) gli *standard* formativi minimi delle competenze tecnico-professionali relative al *set* di figure assunte come riferimento nazionale.

Viene così a delinearsi, per questa specifica filiera, un nuovo orizzonte formativo, centrato sulla didattica e sulla valutazione per competenze (degli assi culturali, di cittadinanza e tecnico-professionali) non più procrastinabile, in funzione dell'esigenza di rispondere non solo e non tanto agli obiettivi formativi definiti dal rinnovato assetto normativo, ma anche e soprattutto in funzione della necessità di rispondere ai bisogni formativi dei giovani in tempo di crisi economica e occupazionale.

## ■ Un primo modello di esame per la qualifica di IeFP nelle Marche

Parlare di una nuova prospettiva educativa significa, come già detto, affrontare la questione del rinnovamento dei tradizionali paradigmi didattici e valutativi, alla luce del concetto di "competenza", guardando ai giovani in obbligo di istruzione/diritto-dovere in primo luogo come destinatari di strumenti capaci di trasformare i saperi appresi in "saperi agiti". Ciò che sintetizza al meglio il concetto di competenza, difatti, è proprio l'idea del soggetto in grado di rendere operativi i sapere appresi, nell'ambito delle differenti sfere dell'agire sociale<sup>9</sup>.

In questo nuovo orizzonte, tuttora offuscato da una certa riluttanza nell'ambiente educativo a piegare alle nuove esigenze i consueti approcci alla didattica, si staglia il tema della valutazione degli apprendimenti ai fini della validazione e certificazione degli stessi.

L'adozione di una prospettiva valutativa per competenze, in linea con gli indirizzi comunitari in materia, è alla base del recente decreto legislativo n. 13/2013 avente ad oggetto la definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali, nonché degli *standard* minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4 (commi 58 e 68) della legge n. 92/2012 di riforma del mercato del lavoro. Tale decreto all'articolo 2 ribadisce che la competenza va intesa come "comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e per-

<sup>9</sup> Per un'analisi del concetto di competenza si rinvia a MONTEDORO C. (a cura di), *Dalla pratica alla teoria della formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano 2001.

sonale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale”.

All'interno di questa cornice di riferimento, la Regione Marche ha regolamentato gli standard minimi dei processi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze in riferimento alle qualificazioni in materia di Istruzione e Formazione Professionale, dotandosi di apposite Linee Guida per lo svolgimento delle prove di esame finalizzate al conseguimento della qualifica professionale, nell'anno scolastico 2012/2013. Le indicazioni contenute nelle Linee Guida regionali di cui alla D.G.R. n. 485/2013, così come modificata dalla D.G.R. n. 657/2013, si riferiscono agli esami conclusivi dei percorsi ordinamentali di IeFP di competenza della Regione Marche, realizzati tanto negli Istituti Professionali di Stato in regime di sussidiarietà integrativa quanto nelle istituzioni formative accreditate per i predetti percorsi<sup>10</sup>. È di queste indicazioni che si cercherà di dare conto, nelle pagine seguenti, per tracciare il profilo del modello di esame finale adottato dalla Regione Marche per il rilascio delle qualifiche ordinamentali di Istruzione e Formazione Professionale. Punto di partenza per la messa in trasparenza delle competenze dei giovani che si accingono a sostenere le prove conclusive dei percorsi triennali di IeFP è la cosiddetta *“Scheda di ammissione agli esami di qualifica”* (vedi tabella 1). Si tratta di uno strumento di valutazione finalizzato ad esplicitare il punteggio con il quale lo studente viene ammesso a sostenere l'esame finale, sulla base dei risultati di apprendimento conseguiti, in riferimento alle competenze degli assi culturali, a quelle tecnico-professionali e alle competenze di cittadinanza europea. Come si evince dalla tabella, la valutazione dell'allievo, in coerenza con il concetto di competenza, viene effettuata tenendo conto di due diverse variabili, a cui è attribuito lo stesso peso: da un lato le *“conoscenze dette”*, ovvero le conoscenze di cui l'allievo risulta in possesso sulla base delle verifiche di apprendimento, e dall'altro le *“conoscenze agite”*, ovvero le conoscenze dimostrate dall'allievo in situazioni significative di apprendimento, attraverso l'esecuzione di compiti reali.

Se le conoscenze *“dette”* sono espresse attraverso la media dei voti di verifica conseguiti, le conoscenze *“agite”* sono espresse mediante il grado di padronanza dimostrato dall'allievo, secondo una scala articolata in cinque livelli, ciascuno dei quali corrisponde a un intervallo di *“voti”*: Negativo (4-5); Parziale (5,1-6); Basilare (6,1-7,4); Intermedio (7,5-8,9); Elevato (9-10).

<sup>10</sup> Frutto di un processo di concertazione sociale con le Province, l'Ufficio Scolastico Regionale e i Dirigenti scolastici degli Istituti Professionali coinvolti nell'offerta di IeFP, le indicazioni contenute nelle Linee Guida regionali sono state anche specifico oggetto di un percorso di formazione-azione dei docenti/formatori curato dal Professore Dario Eugenio Nicoli sulla didattica e sulla valutazione per competenze, finanziato dalla Regione Marche.

Tab. 1 - Scheda di ammissione agli esami di qualifica (Max. 50/100 valore di soglia: 30)

COMPETENZE (assi culturali, di indirizzo e cittadinanza)	CONOSCENZE "AGITE" <sup>11</sup>				CONOSCENZE "DETTE" <sup>12</sup>			PUNTEGGIO FINALE (1+2)
	SITUAZIONI SIGNIFICATIVE DI APPRENDIMENTO <sup>13</sup>	GRADO DI PADRONANZA <sup>14</sup>	PESI <sup>15</sup>	VOTO 1	MEDIA DEI VOTI DI VERIFICA	PESI	VOTO 2	
Comunicare nella madrelingua			15			15		
Comunicare nelle lingue straniere			10			10		
Competenze matematiche, scientifiche e tecnologiche			15			15		
Competenze storico sociali e civiche			10			10		
Competenze di indirizzo			40			40		
Competenze di cittadinanza europea (Digitale, Imparare ad imparare, Spirito di iniziativa ed intraprendenza, Consapevolezza ed espressione culturale)			10			10		
<b>TOTALE SU BASE 100</b>								
<b>TOTALE SU BASE 50</b> (valore di soglia: 30)								

Il punteggio finale di ammissione/non ammissione agli esami conclusivi del percorso formativo, espresso in cinquantenesimi, è la risultante della somma dei punteggi ottenuti dalle due variabili (le conoscenze dette e le conoscenze agite).

<sup>11</sup> Si tratta delle "opere" che l'allievo ha realizzato portando a termine compiti e risolvendo problemi che mostrano in modo evidente la padronanza delle conoscenze.

<sup>12</sup> Si tratta delle verifiche di conoscenza ed abilità possedute dall'allievo tramite memoria e ripetizione.

<sup>13</sup> Evidenze reali, significative e dotate di valore ("opere" svolte realizzando compiti e risolvendo problemi, così da poter vedere le competenze "agite").

<sup>14</sup> Negativo (4-5), Parziale (5,1-6), Basilare (6,1-7,4); Intermedio (7,5-8,9); Elevato (9-10).

<sup>15</sup> I pesi sono su base 100. I punteggi relativi alle conoscenze "dette" e a quelle "agite" hanno il medesimo valore.

Oltre al requisito base della frequenza<sup>16</sup>, la scheda di ammissione prevede il conseguimento, da parte dell'allievo, di un punteggio complessivo pari almeno al valore soglia previsto (30 punti su 50), in qualità di "credito formativo di ammissione".

La determinazione del credito formativo di ammissione agli esami di qualifica si riferisce ai risultati di apprendimento complessivamente conseguiti durante l'intera triennalità del percorso.

La scheda di ammissione è dunque uno strumento di valutazione delle competenze dello studente che si accinge a sostenere l'esame, preliminare al sostegno delle prove finalizzate al conseguimento della qualifica professionale.

In funzione dell'esame conclusivo dell'intero percorso formativo, la Regione Marche ha regolamentato gli standard minimi dei servizi di identificazione, valutazione e attestazione delle competenze per il conseguimento della qualifica di IeFP, mettendo a punto una *tipologia di esame*, articolata in tre prove finali di diversa natura: a) una prova scritta a carattere multidisciplinare, b) una prova scritta a carattere professionale con assi culturali; c) una prova orale.

Comune denominatore di ogni prova è l'oggetto privilegiato della valutazione, rappresentato – per ogni asse e area investiti – dalle evidenze/prestazioni dimostrate dallo studente nello svolgimento di compiti reali e nella risoluzione di problemi concreti.

La "*prova multidisciplinare*, unica per tutti i percorsi," ha l'obiettivo di valutare la padronanza degli allievi in riferimento alle competenze nelle lingue – italiana e straniera – e alle competenze di tipo storico-sociali e civiche, se-

<sup>16</sup> Le Linee Guida regionali all'art. 3 disciplinano i "requisiti degli allievi per l'ammissione alle prove finali", prevedendo il raggiungimento di tutti gli esiti di apprendimento relativi alla Qualifica Professionale e la frequenza di un numero di ore non inferiore al 75% della durata complessiva dell'ultima annualità. L'articolo citato precisa che possono essere, altresì, ammessi gli allievi: a) che concludono il percorso formativo con un punteggio complessivo di ammissione di almeno 30 punti su 50 in riferimento alle competenze di base, tecnico professionali e di cittadinanza europea; b) che, pur non avendo raggiunto il 75% della frequenza, a causa di specifiche e documentate motivazioni, abbiano comunque raggiunto tutti gli esiti di apprendimento previsti; c) che hanno frequentato regolarmente, nell'anno formativo precedente, analogo percorso e che, pur ammessi agli esami, non hanno sostenuto le prove, a causa di gravi e giustificati motivi riconosciuti dalla Commissione dell'anno di riferimento; d) i soggetti maggiori di 18 anni interessati a partecipare alle prove finali come candidati esterni, a seguito di presentazione di specifica domanda presso l'Istituzione educativa, nei limiti temporali dalla stessa stabiliti. In questo caso, al fine dell'ammissione alle prove finali, l'Istituzione educativa, per ogni candidato esterno, deve preliminarmente procedere all'accertamento del possesso di tutti gli Obiettivi Specifici di Apprendimento dell'ordinamento di IeFP, nonché alla corrispettiva determinazione del credito formativo. Le modalità dell'accertamento vengono identificate e predisposte dall'Istituzione educativa in rapporto allo specifico iter formativo (formale e non formale) del candidato, in coerenza con la caratterizzazione degli Obiettivi Specifici di Apprendimento in termini di competenze e Profili di Qualifica, nonché sulla base del riconoscimento di segmenti di percorso già realizzati e/o di crediti formativi.

condo una scala articolata in quattro livelli (non padronanza, padronanza basilare, padronanza intermedia e padronanza eccellente), sulla base delle rubriche inserite nel testo della prova.

Essendo la stessa per ogni tipologia di percorso di IeFP, questa prima prova, della durata complessiva di tre ore, si svolge contemporaneamente (nella stessa giornata e nello stesso orario) in tutte le sedi d'esame. Il giudizio finale è espresso in centesimi.

La tabella 2 dà conto della strutturazione della prova multidisciplinare, in termini di competenze mobilitate, punteggi massimi assegnabili a ciascun ambito di competenza e tempi di realizzazione.

Tab. 2 - Prova multidisciplinare (Max 10/100)

Asse	Oggetto della prova	Grado di padronanza <sup>17</sup>	Punteggi max	Tempi
Linguaggi	Lingua e letteratura italiana comprensiva di Storia ed Educazione civica		7	2 ore
	Lingua straniera		3	1 ora
<b>Totale prova multidisciplinare</b>			<b>10</b>	<b>3 ore</b>

Sempre scritta, è la cosiddetta “*prova professionale con assi culturali*”, unica per ogni qualifica del repertorio nazionale attivata sul territorio. Questa prova ha l’obiettivo di valutare il grado di padronanza degli allievi in relazione alle competenze tecnico-professionali, accertando al contempo le competenze di base relative agli assi culturali in esse implicate. Attraverso questa prova, fortemente orientata alla valutazione delle competenze proprie dell’area professionale e in particolare della figura professionale, si intende anche valutare, difatti, l’acquisizione delle seguenti competenze riferibili agli assi culturali:

- lettura, comprensione ed elaborazione di testi previsti, per quanto attiene le competenze relative alla lingua italiana;
- calcoli professionali, scelta di materiali, attrezzature e processi di lavoro, contenuti dei processi amministrativi e risposta a quesiti posti, per quanto attiene le competenze relative all’area matematica e scientifica;
- utilizzo dei supporti informatici per l’elaborazione dei testi e il trattamento dei dati, per quanto attiene le competenze relative all’area tecnologica;

<sup>17</sup> I gradi di padronanza, definiti nella rubrica di valutazione inserita nel testo della prova, sono quattro: non padronanza; padronanza basilare; padronanza intermedia; padronanza eccellente.

- prevenzione e sostenibilità sia nell'ambito della esecuzione della prova sia in risposta ai quesiti posti, per quanto attiene le competenze inerenti l'area della sicurezza.

Questa seconda prova, della durata massima di diciotto ore, consiste nello svolgimento di compiti e nella risposta a quesiti afferenti al profilo professionale del percorso ordinamentale di Istruzione e Formazione Professionale seguito dall'allievo.

A titolo esemplificativo, le Linee Guida regionali propongono una prova professionale articolata nei seguenti tre step: a) redazione di una scheda di lavoro; b) impostazione e realizzazione del prodotto/servizio, con verifica/collaudato e consuntivo; c) elaborazione matematica ed elaborazione relativa agli aspetti scientifici della prova.

Anche in questo caso, il criterio di valutazione è rappresentato dal grado di padronanza dimostrato dal soggetto in riferimento alle competenze, oggetto specifico della prova, (non padronanza, padronanza basilare, padronanza intermedia e padronanza eccellente), sulla base delle rubriche inserite nel testo della prova. Quest'ultima è strutturata in modo tale da pervenire a una valutazione complessiva delle diverse competenze chiamate in gioco, espressa in centesimi attraverso un unico voto (vedi tabella 3).

Tab. 3 - Prova Professionale con assi culturali (Max. 30/100)

Competenze	Punteggi max	Punteggi conseguiti
Linguistiche	3	
Matematiche e scientifiche	3	
Tecnologiche	3	
Professionali	18	
Sicurezza e prevenzione	3	
<b>Totali</b>	<b>30</b>	

Infine, la "prova orale" si prefigge di valutare la consapevolezza dello studente rispetto al percorso educativo e formativo svolto, con particolare riferimento all'esperienza dell'alternanza scuola-lavoro, accertando la capacità dell'allievo di comunicare e interagire con la commissione esaminatrice. Questa terza prova, pertanto, è centrata sulla presentazione di un'opera realizzata personalmente dall'allievo, allo scopo di dimostrare la propria preparazione e maturazione, in ordine alla qualifica da conseguire. Il criterio di valutazione del colloquio di esame è sempre la padronanza dell'allievo, calibrata su una scala a quattro livelli (non padronanza, padronanza basilare, padronanza intermedia e padronanza eccellente), che tiene conto dei seguenti indicatori: a) utilizzo del lessico e della sintassi; b) padronanza del contenuto; c) gestione degli aspetti relazionali; d) conoscenza di sé; e) progettualità. Si riporta di seguito la rubrica del colloquio orale (tabella 4).



Tab. 4 - Rubrica di valutazione della prova orale

Dimensioni	Criteri	Descrittore	Livello1 0,6	Livello2 1,2	Livello3 1,6	Livello4 2,0
<b>Comunicazione orale</b> <b>Max 6 punti</b>	<b>Utilizzo del lessico e della sintassi</b> <b>Max 2,0</b>	Utilizza forme di espressione ed un repertorio lessicale corretto ed adeguato rispetto alla situazione comunicativa ed al contenuto.	Utilizza un lessico non sempre adeguato alla situazione comunicativa. Il linguaggio è minimale e i tempi verbali non coerenti.	Utilizza un linguaggio semplice ed essenziale anche se corretto. Espreme i concetti in maniera meccanica e i tempi verbali non sono sempre coerenti.	Utilizza un linguaggio corretto e l'esposizione è chiara e articolata. Il lessico è sufficientemente adeguato. L'utilizzo dei tempi verbali quasi sempre corretta.	Utilizza correttamente termini specifici, tecnici o professionali. Utilizza i tempi verbali in modo coerente. Utilizza un lessico ricco.
	<b>Padronanza del contenuto</b> <b>Max 2,0</b>	È in grado di sostenere una discussione sugli argomenti presentati, mostrando padronanza del tema trattato e sapendo approfondire gli aspetti principali.	L'esposizione degli argomenti è frammentaria e risulta poco efficace per l'esatta comprensione. Non mostra padronanza dell'argomento trattato.	Espreme gli argomenti in maniera meccanica e non sempre in maniera logica. Sostiene con qualche difficoltà le proprie tesi e risponde in maniera non sempre adeguata all'interlocutore.	Prepara l'intervento con una scaletta chiara e coerente. Argomenta le tesi ed è in grado di affrontare un interlocutorio in maniera sufficiente.	Collega fra loro i diversi argomenti in modo logico. Presenta l'informazione in maniera sequenziale e ordinata. Espreme e sostiene le proprie opinioni. Formula ipotesi e conclusioni, dà spiegazioni, risponde in modo pertinente ed efficace.
	<b>Gestione degli aspetti relazionali</b> <b>Max 2,0</b>	Affronta la situazione "colloquio" mettendo in atto comportamenti adeguati e funzionali.	Utilizza un linguaggio verbale non adeguato. Presia poca attenzione all'interlocutore.	Mostra un atteggiamento parzialmente adeguato alle situazioni dal punto di vista della gestualità e del contatto visivo con l'interlocutore.	Mostra un atteggiamento adeguato alla situazione interloquendo in maniera corretta.	Dimostra una adeguato gestione del contatto visivo, della gestualità, della postura ecc.

*Segue*

Seguire

Dimensioni	Criteri	Descrittore	Livello1 0,6	Livello2 1,2	Livello3 1,6	Livello4 2,0
<b>Comunicazione orale</b> <b>Max 4 punti</b>	<b>Conoscenza di sé</b> <b>Max 2,0</b>	Dimostra consapevolezza rispetto alle competenze acquisite, alle proprie attitudini e caratteristiche personali.	Mostra scarsa padronanza delle proprie conoscenze. Solo se guidato e sollecitato raggiunge buoni risultati.	Dimostra di aver acquisito le competenze basilari. Mostra ancora una certa insicurezza.	Mostra padronanza di sé e delle proprie competenze e sa far risaltare le proprie caratteristiche personali.	Riesce a collegare i risultati formativi raggiunti con una spendibilità professionale.
	<b>Progettualità</b> <b>Max 2,0</b>	In base ad una analisi sulla propria preparazione, è in grado di fare ipotesi realistiche sul proprio futuro.	È disorientato rispetto al proprio futuro. Non dimostra consapevolezza delle conseguenze delle proprie scelte.	Ha un'idea solo parzialmente realistica del proprio futuro e delle proprie possibilità. Formula ipotesi non sempre consapevoli.	Dimostra concretezza e una buona consapevolezza rispetto al proprio futuro dimostrando di sapersi orientare nelle proprie scelte.	Conosce le opportunità che ha a disposizione alla fine del percorso formativo. Sa esprimere una o più opzioni sul proprio futuro mostrando consapevolezza dei costi e dei benefici di ciascuna scelta.

L'esito complessivo dell'esame viene determinato sommando i punteggi ottenuti dai candidati in riferimento al credito formativo di ammissione e alle tre prove previste, secondo lo *schema di valutazione finale* rappresentato dalla tabella 5.

La valutazione finale si traduce in un giudizio complessivo per ciascun allievo, espresso in centesimi dalla maggioranza della Commissione e formulato nei termini di idoneo/a o non idoneo/a al conseguimento della qualifica professionale.

Il voto finale è la risultante della somma del credito formativo di ammissione (max 50/100) con i singoli punteggi conseguiti nelle tre prove d'esame (max 50/100), nel rispetto del valore di soglia previsto per il credito formativo di ammissione<sup>18</sup>.

Tab. 5 - *Schema di valutazione finale per l'esame di qualifica professionale*

PROVA	PUNTEGGIO MASSIMO	VALORE DI SOGLIA
Credito formativo di ammissione	50	30
Multidisciplinare	10	
Professionale con assi culturali	30	
Prova orale (colloquio)	10	
<b>Totale</b>	<b>100</b>	

Le *qualifiche* di Istruzione e Formazione Professionale rilasciate dalla Regione Marche nel 2012-2013, in virtù del processo valutativo appena descritto, si riferiscono al livello III EQF. Nel caso in cui l'allievo non dimostri la padronanza prevista dagli standard minimi delle prove d'esame, ma risulti comunque in possesso di competenze specifiche, le Linee Guida regionali contemplano la possibilità della mera *certificazione delle competenze* in luogo dell'attestazione della qualifica, ai sensi dell'accordo Stato-Regioni del 2012, eventualmente accompagnata dal riconoscimento del livello II EQF. Più in generale, l'attestato di competenze può essere rilasciato tanto agli allievi che interrompono i percorsi di IeFP senza partecipare agli esami finali quanto a coloro che sono giudicati "non idonei" in sede di esame finale, ma che dimostrano il possesso di determinate competenze, ciascuna valutata tenendo conto dei suoi elementi costitutivi, declinati in termini di conoscenze e abilità specifiche.

<sup>18</sup> Della valutazione complessiva dello studente è parte integrante anche la variabile costituita dal "comportamento degli alunni", intesa come capacità dell'allievo di mobilitare le proprie risorse ai fini della partecipazione alle attività del percorso formativo.

## Qualche considerazione conclusiva

L'offerta ordinamentale di Istruzione e Formazione Professionale di competenza regionale, destinata ai giovani minorenni, sta abbracciando oggi – non senza fatica – una nuova prospettiva pedagogica, costellata di paradigmi didattici e valutativi profondamente rivisitati alla luce del concetto di competenza, intesa come comprovata capacità del soggetto di tradurre, nelle differenti sfere dell'agire sociale, i saperi appresi in saperi agiti. In questo nuovo orizzonte, al di là delle difficoltà intrinseche ad ogni cambiamento culturale, tutte le istituzioni educative (scuole e agenzie formative) sono chiamate a ripensare tanto le metodologie di insegnamento quanto le metodologie di valutazione degli esiti, non solo e non tanto per rispondere a criteri di *performance* dei servizi erogati, ma per affrontare, in una prospettiva europea non più procrastinabile, il nodo della validazione e certificazione degli apprendimenti.

Nella cornice di riferimento tracciata sul tema dal recente decreto legislativo del 16 gennaio 2013, n. 13, la Regione Marche si è dotata di Linee Guida per regolamentare gli *standard* minimi dei processi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze, ai fini del rilascio delle qualifiche di Istruzione e Formazione Professionale di propria competenza, per l'anno 2012-2013.

Le Linee Guida di cui alla delibera regionale n. 485/2013, così come modificate dalla delibera regionale n. 657/2013 – oggetto del presente articolo – si riferiscono agli esami conclusivi dei percorsi ordinamentali di IeFP di competenza della Regione Marche, realizzati tanto negli Istituti Professionali di Stato in regime di sussidiarietà integrativa quanto nelle istituzioni formative accreditate per i predetti percorsi. Le indicazioni in esse contenute rispondono chiaramente alla necessità per le istituzioni educative e gli operatori (docenti/formatori) coinvolti nell'erogazione dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale di disporre di una scatola degli attrezzi per affrontare le sessioni d'esame, a conclusione degli interventi formativi.

Nel regolamentare il complesso processo valutativo per la messa in trasparenza delle competenze dei giovani che si accingono a sostenere l'esame finale, la Regione Marche ha scelto un repertorio di prove che tenta di soppesare il grado di padronanza raggiunto dall'allievo, in relazione alle diverse competenze chiamate in gioco (di base, tecnico-professionali e di cittadinanza), mettendo al centro dei meccanismi di valutazione i saperi "agiti".

Tutti gli strumenti di valutazione messi a punto (compresa la scheda di ammissione agli esami), finalizzati a esplicitare i risultati di apprendimento tramite l'indicazione di punteggi, si fondano sulla combinazione di un doppio criterio, a cui è riconosciuto uguale peso: la valutazione dei saperi "detti", dimostrati at-

traverso processi comunicativi implicantici memoria e ripetizione, con la valutazione dei saperi “agiti”, dimostrati attraverso lo svolgimento di compiti reali e la risoluzione di problemi concreti.

Un'altra opzione fondamentale è stata quella di assegnare alle tre prove previste (multidisciplinare, professionale con assi culturali e colloquio) lo stesso valore attribuito ai risultati di apprendimento complessivamente conseguiti dall'allievo durante l'intera triennalità del percorso (il cosiddetto “credito formativo di ammissione”).

Se le indicazioni operative per lo svolgimento delle prove d'esame contenute nelle Linee Guida regionali andranno senza dubbio calibrate nel tempo, altrettanto indiscutibile è che la definizione di *standard* minimi per la certificazione delle competenze riferibili alle qualificazioni di IeFP rappresenti, oggi, un salto di qualità per l'offerta realizzata nel territorio.

Oltre che *step* obbligato, l'adozione di questo primo modello di valutazione degli apprendimenti per competenze segna un passaggio cruciale verso un'auspicata riconfigurazione dell'offerta relativa a questa filiera, come spazio pedagogico a forte vocazione professionalizzante, alternativo a quello dell'istruzione, capace di affrontare, con maggiori *chance* di successo per i giovani, la difficile sfida della transizione verso il mercato del lavoro.

## Riferimenti bibliografici

- AGOSTI A. (a cura di), *La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, Franco Angeli, Milano 2006.
- BATTISTELLI F., *La cultura delle amministrazioni fra retorica e innovazione*, Franco Angeli, Milano 2002.
- BAUMANN Z., *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna 2002.
- BERTAGNA G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006.
- BORDIGNON B. (a cura di), *La sussidiarietà nelle politiche regionali in materia di istruzione e formazione professionale*, in «Rassegna CNOS», n. 1, 2010.
- CARTOCCI R., *Mappe del tesoro. Atlante del capitale sociale in Italia*, Il Mulino, Bologna 2007
- CEDEFOP, *Modernizzare l'istruzione e la formazione professionale. Quarta relazione sulla ricerca in materia di istruzione e formazione professionale in Europa*, Lussemburgo, Ufficio delle Pubblicazioni dell'Unione europea, 2009.
- CEDEFOP, *Accreditation and quality assurance in vocational education and training. Selected European Approaches*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2009.
- CEDEFOP, *The relationship between quality assurance and VET certification in EU Member States*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2009.
- CEDEFOP, *Fundamentals of a common quality assurance framework (CQAF) for VET in Europe*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2007.

- COLASANTO M., *Per una nuova formazione professionale*, «Professionalità», 65, 2001.
- DONATI C. - BELLESI L., *Verso Istruzione e Formazione 2020. Un bilancio dell'esperienza italiana nell'ambito della Strategia di Lisbona*, in «Rassegna CNOS», n. 1, 2010.
- GIULIANI L., *Accreditamento delle strutture formative. Prima messa a regime nel sistema di IeFP*, in «Rassegna CNOS», n. 1/2012.
- HACKMAN R. - WAGEMAN R., *Total Quality Management: Empirical, Conceptual and Practical Issues*, in "Administrative Science Quarterly", 40, pp. 309-342.
- ISFOL, *Le misure per il successo formativo. Ottavo rapporto di monitoraggio del diritto-dovere*, 2009.
- ISFOL, *Il nuovo accreditamento per l'obbligo di istruzione/diritto-dovere formativo. La sfida di una sperimentazione in corso*, in GIULIANI L. - DE MINICIS M. (a cura di), Roma, I libri del Fondo sociale europeo, 2010.
- ISFOL, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento. Modelli, metodi e strategie didattiche*, Franco Angeli, Milano 2001.
- MONTEODORO C. (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano 2000.
- NICOLI D. - MALIZIA G. - PIERONI V., *Esiti del monitoraggio dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale (sperimentazioni)*, in «Rassegna CNOS», 1, 2006.
- PALOMBO M., *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Franco Angeli, Milano 2006.
- VARISCO B.M., *Metodi e pratiche della valutazione: tradizione, attualità, nuove speranze*, Guerini e Associati, Milano 2000.
- ZAGARDO G., *Istruzione e formazione professionale secondo il monitoraggio ISFOL (aprile 2009)*, in «Rassegna CNOS», n. 2, 2009.

# Piccoli ITS crescono

CLAUDIA DONATI<sup>1</sup>

*Si avvia alla conclusione la fase di sperimentazione dei nuovi percorsi ITS, ma lo scenario è ancora fluida ed il sistema ha bisogno di consolidarsi, di avere un orizzonte certo e di assumere maggiore visibilità. La realizzazione di alcuni studi di caso ha permesso di dar voce ai protagonisti, evidenziando criticità, punti di forza e prospettive di tale proposta formativa.*

## 1. L'osservatorio CNOS - Censis sui percorsi ITS: alcune riflessioni

Il segmento dell'Istruzione Tecnica Superiore è ancora in fase di consolidamento ed ulteriore definizione, in un precario equilibrio tra esigenza di sistema "nazionale" ed articolazioni e specificità territoriali.

È ancora presto per poter effettuare una valutazione complessiva dell'efficacia e del gradimento di questa nuova proposta formativa, sia perché sono da poco terminati i primi corsi, ed in alcuni casi non sono stati ancora effettuati gli esami finali, sia perché il primo biennio può essere considerato una prova d'orchestra generale, durante il quale questa nuova realtà si è confrontata con il territorio e si è focalizzata sul "fine tuning" della propria offerta formativa e degli assetti organizzativo-gestionali, sulla base delle prospettive e delle strategie via via elaborate a livello nazionale e regionale.

Occorre infatti ricordare che, alla data del 31 dicembre 2012, si è conclusa la fase transitoria di prima applicazione del DPCM 25 gennaio 2008 e che in base a quanto stabilito dalle Linee Guida in materia di semplificazione e promozione dell'istruzione tecnica e professionale febbraio 2013<sup>2</sup>, il mantenimento

<sup>1</sup> CENSIS.

<sup>2</sup> Condivise in sede di Conferenza Unificata Stato, Regioni e Province Autonome il 26 settembre 2012, adottate con il decreto interministeriale 7 febbraio 2013.

delle autorizzazioni al riconoscimento del titolo e di accesso al finanziamento del Fondo nazionale sarà valutato in base ad indicatori di realizzazione e di risultato.

Le stesse linee guida prevedono che:

- entro il dicembre 2015 le Regioni dovrebbero garantire che in ciascuna di esse vi sia un solo ITS per ciascun ambito in cui si articolano le aree tecnologiche;
- nella programmazione 2013-2015 siano considerati prioritari i programmi di intervento multiregionali.

In realtà, allo stato attuale è in corso un ripensamento complessivo di tale impostazione "restrittiva", puntando nei fatti ad un ampliamento dell'offerta formativa e ad una programmazione basata sostanzialmente sulle strategie regionali di sviluppo. Il recente "Decreto scuola, ad esempio, introduce la possibilità di istituire nuovi ITS, senza oneri aggiuntivi per lo Stato<sup>3</sup>.

Se dunque lo scenario è ancora fluido, in attesa di conoscere i dati di monitoraggio raccolti dall'Indire e di poter effettuare le prime valutazioni di "sistema", appare utile focalizzare l'attenzione sulle attività e sulle scelte operate dalle singole Fondazioni.

Nell'ambito dell'Osservatorio sulla Costituzione degli ITS e dei Poli tecnico-professionali, attivato dal CNOS con la collaborazione del Censis, oltre a continuare nel monitoraggio di alcune variabili quanti-qualitative, tramite somministrazione di un questionario strutturato a tutte le Fondazioni ITS attive, sono in corso di realizzazione alcuni studi di caso specifici, finalizzati a descrivere quanto finora realizzato e a metter in luce quelli che sono ritenuti, da parte dei soggetti intervistati, i punti di forza della propria offerta formativa, quali le criticità risolte ed ancora da risolvere e, infine, quali obiettivi e prospettive ciascuna Fondazione si è posta nel medio periodo.

Dal punto di vista quantitativo, un primo elemento di riflessione emerso dall'indagine è quello relativo al tasso di abbandono dei percorsi ITS (tab. 1). Il monitoraggio ha permesso di rilevare i dati di 47 percorsi attivati nel 2011-2012 e quindi conclusi o in via di conclusione al momento della rilevazione. Nel complesso, essi registrano un tasso di abbandono pari al 19,2%, se si considerano anche gli uditori, valore che scende di poco (16,1%) se invece si escludono questi ultimi.

<sup>3</sup> Art. 14 (Istituti Tecnici Superiori) 1. All'articolo 52, comma 2, lettera a), del decreto-legge 9 febbraio 2012, n. 5, convertito, con modificazioni, dalla legge 4 aprile 2012, n. 35, sono soppresse le parole da "con la costituzione" fino alla fine del periodo. 2. Dal presente articolo non possono derivare nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica inerenti alla costituzione o al funzionamento degli Istituti Tecnici Superiori.



Si tratta di un punto di debolezza dell'offerta, anche se sostanzialmente in linea con i tassi di abbandono che si registrano nei percorsi universitari al primo anno. Da quanto emerso dai casi di studio, molteplici sono le motivazioni che possono essere sottese a tale fenomeno, non necessariamente correlate ad una debolezza dell'offerta didattica. Infatti, alcuni intervistati hanno rilevato come criticità la disomogeneità delle caratteristiche degli iscritti, in termini di età, provenienza geografica e di esperienza lavorativa<sup>4</sup>; altri hanno invece evidenziato come alcuni abbandoni si siano verificati perché gli studenti hanno trovato lavoro, spesso nelle stesse aziende partner delle Fondazioni. A tutti questi fattori critici si è cercato di dare soluzione migliorando l'informazione, l'orientamento e la fase di selezione degli studenti e con un maggiore coordinamento con le aziende di riferimento.

Tab. 1 - Tasso di abbandono nei percorsi ITS monitorati - primo biennio 2011-2013  
dati al 15 aprile 2013 (v.a. e %)

	Numero di iscritti ad inizio corso (inclusi gli uditori)	Numero totale di allievi al 15 Aprile (inclusi gli uditori)	Tasso di abbandono
Nord	621	515	17,1
Centro	319	242	24,1
Mezzogiorno	227	186	18,1
Totale	1.167	943	19,2

Fonte: indagine Censis, 2012

Per quanto riguarda il secondo biennio di attività, 2012-2014, due sono gli aspetti da rimarcare. Il monitoraggio, che ha coinvolto il 69% delle Fondazioni ITS, mostra un tasso d'assorbimento delle domande pari al 39,1%, valore che sale al 41,2% se si includono anche gli uditori (tab. 2). Il numero medio di domande ricevute da ogni corso è pari a 61,3, valore superiore a quello registrato nel primo biennio, che si attestava intorno alle 55 domande tra gli ITS intervistati<sup>5</sup>. L'offerta

<sup>4</sup> Il problema della disomogeneità degli allievi in entrata è stato evidenziato anche nel recente documento del CNEL "Promozione dell'istruzione e della Formazione Tecnica Superiore (ex art. 1, comma 631, Legge 296/2006 e art. 13, comma 2, legge 40/2207 - osservazioni e proposte", nell'Assemblea del 22 maggio 2013 in cui si osserva che "ciò impedisce di poter tralasciare le parti introduttive delle diverse tematiche del percorso formativo. Il recupero e la omogeneizzazione dei saperi richiede tempi che vengono sottratti agli approfondimenti e alle specializzazioni degli argomenti più tecnici. Bisognerebbe fare forza sul sistema di formazione degli istituti Tecnici del settore tecnologico i cui allievi dovrebbero vedere nei percorsi ITS la logica conclusione del proprio percorso formativo, anche preferendolo ad un percorso universitario".

<sup>5</sup> Secondo i dati del monitoraggio Indire diffusi dal Miur, si sono effettivamente presentati alle selezioni 45,4 persone in media.

ITS dunque nel passaggio dalla fase sperimentale a quella di assestamento sembra aver mantenuto ed anzi accresciuto la sua appetibilità presso l'utenza potenziale.

Tab. 2 - *Istituti Tecnici Superiori intervistati, per numero di corsi ed allievi attivi nel 2012-2013 (v.a.)*

	<b>Totale</b>	Nord	Centro	Mezzogiorno
Numero di corsi ITS biennio 2012-2013/2013-2014 (prima annualità)	<b>46</b>	26	10	10
Numero di Fondazioni ITS intervistate che hanno corsi ITS biennio 2012-2013/2013-2014 (prima annualità)	<b>40</b>	21	10	9
<i>% di formazione ITS intervistate sul totale ITS</i>	<b>69,0</b>	72,4	76,9	56,3
Numero totale di domande di iscrizione ricevute	<b>2.820</b>	1.363	625	832
Numero di iscritti ad inizio della prima annualità (esclusi gli uditori)	<b>1.120</b>	658	238	224
<i>di cui donne</i>	<b>242</b>	115	79	48
Numero di uditori a inizio della prima annualità	<b>42</b>	5	7	30
<i>di cui donne</i>	<b>6</b>	2	1	3
% di assorbimento delle domande	<b>39,7</b>	48,3	38,1	26,9
% di assorbimento delle domande (inclusi gli uditori)	<b>41,2</b>	48,6	39,2	30,5
% allievi e uditori donne	<b>21,3</b>	17,6	32,7	20,1
% abbandono al 15 Aprile*	<b>8,1</b>	6,5	10,5	9,8
% abbandono al 15 Aprile compresi gli uditori*	<b>10,0</b>	7,3	11,4	15,4

Fonte: indagine Censis, 2012

Il secondo aspetto è relativo al grado di continuità tra l'offerta formativa del primo biennio e quella del biennio successivo. Come evidenziato nella tab. 3, per il 60,9% dei nuovi percorsi si tratta di una mera riedizione del corso precedente, che è stato dunque ritenuto valido e ben strutturato. Nel 28,3% dei casi, invece, il nuovo corso proposto, pur facendo riferimento al medesimo profilo del precedente, è stato sottoposto ad una revisione critica, al fine di apportare dei miglioramenti in merito all'articolazione didattica e alle competenze da raggiungere. Solo nel 10,9% dei casi, la Fondazione ITS ha deciso di proporre una nuova figura professionale.

Tali cambiamenti derivano spesso da suggerimenti e valutazioni espresse dal Comitato tecnico scientifico. Le modifiche della struttura del corso, inoltre, possono essere ricondotte, da un lato, ad un approfondimento delle esigenze delle aziende del settore di riferimento, tramite studi ed analisi sui fabbisogni formativi e professionali e, dall'altro, ad una più puntuale valutazione dei livelli

d'ingresso degli iscritti. L'attivazione di nuovi percorsi, invece, sembrerebbe essere soprattutto conseguenza di una richiesta esplicita da parte del mondo imprenditoriale, con l'obiettivo di anticipare i fabbisogni e le innovazioni settoriali e, insieme, di non saturare il mercato di riferimento.

Tab. 3 - *Continuità con l'offerta formativa del primo biennio di attivazione dei percorsi ITS (val. %)*

	%
Nuova edizione di un corso già attivato nel biennio 2011-2012/2012-2013	60,8
Corso relativo alla stessa figura di riferimento del corso attivato nel biennio precedente, ma con una diversa articolazione didattica/contenuti/competenze, ecc.	28,3
Nuova proposta formativa relativa ad un'altra figura di riferimento nazionale	10,9
Totale	100,0

Fonte: indagine Censis, 2012

## 2. Stimoli dai casi di studio

### 2.1. L'imperativo è l'identità

L'approfondimento qualitativo mediante la realizzazione di studi di caso ha coinvolto 6 Fondazioni ITS, operanti nelle aree tecnologiche delle nuove tecnologie per il Made in Italy - sistema meccanica; nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione - grafica; mobilità sostenibile - logistica e mobilità di persone e merci. In particolare sono state selezionate due Fondazioni per ciascuna area tecnologica, con proposte formative che, fatte salve le peculiarità e le curvature territoriali, afferivano non solo alla stessa area tecnologica ma anche ad ambiti analoghi:

- per la meccanica: la Fondazione "Malignani" di Udine e la Fondazione ITS "Nuove Tecnologie per il Made in Italy Sistema Meccanica" di Lanciano (CH);
- per la mobilità e la logistica: la Fondazione ITS "Last" di Verona e la Fondazione "Caboto" di Gaeta;
- per le Tic nel settore della grafica e della multimedialità: la Fondazione IIS "Rizzoli" di Milano e la Fondazione ITS "Fistic" di Cesena (FC).

Nelle interviste realizzate si è cercato di mettere a fuoco alcuni punti dirimenti, che potessero fornire un quadro delle strategie e degli assetti di ciascuna Fondazione, a partire dall'analisi della genesi della Fondazione stessa e degli assetti organizzativi fino ad una valutazione dei risultati ottenuti e delle strategie da mettere in atto per il miglioramento dell'offerta formativa.

Elemento comune a tutte le realtà coinvolte è la forte attenzione riservata nella fase sperimentale alla ricerca di una propria identità, che pur preservando gli assetti fondamentali di un sistema di respiro nazionale, garantisce:

- l'innervatura nel tessuto e nelle dinamiche produttive territoriali e settoriali;
- la distinzione netta dell'offerta ITS da quella scolastica ed universitaria, a volte puntando su sedi autonome rispetto a quelle degli istituti scolastici partner;

In molti casi, inoltre, si avverte il valore aggiunto di una presenza imprenditoriale "forte" e profondamente coinvolta, che ha agito da "collante" tra le diverse realtà ed istituzioni, ma soprattutto ha fatto da "traino" per il coinvolgimento delle imprese del settore. Non estranea a tale dinamica è la capacità dimostrata da alcune Fondazioni di reperire finanziamenti anche importanti sul versante imprenditoriale, fenomeno che ha permesso non solo di ampliare il numero di corsi proposti, ma anche di inserire nella proposta formativa elementi integrativi e qualificanti, quali il conseguimento di certificazioni e patentini, la realizzazione di stage ed esperienze formative all'estero, l'inserimento di ulteriori moduli formativi qualificanti.

Un filo rosso collega le 6 Fondazioni anche in relazione alle difficoltà e criticità finora incontrate, a partire dai tempi ristretti disponibili per la creazione e l'avvio delle attività, che ha avuto delle ripercussioni sulla efficacia della comunicazione e pubblicizzazione dell'iniziativa e sulle modalità di selezione dei primi partecipanti. A questo proposito, oltre alla disomogeneità degli utenti, già richiamata, viene sottolineata l'esigenza di un più incisivo supporto proprio nell'ambito della comunicazione e della pubblicizzazione dei percorsi ITS, da parte dei livelli istituzionali regionali e nazionali.

Tracciati divergenti sembrano invece essere esplorati in merito alla pianificazione e delineazione di ciascuna offerta formativa, alla identificazione del proprio bacino d'utenza, ai punti di forza su cui fare leva per migliorare la qualità della proposta e renderla appetibile per studenti ed imprese. È questo, ad esempio, il caso delle due Fondazioni ITS operanti nell'ambito della meccanica coinvolte nell'indagine CNOS-Censis, entrambe con un rapporto "privilegiato" e fattivo con il tessuto imprenditoriale locale, ma proprio per questo attente e pronte a rispondere alle sue sollecitazioni con flessibilità e soluzioni originali.

## 2.2. ITS Malignani: una storia che viene da lontano

La Fondazione "Malignani", di cui l'I.S.I.S "Malignani" è stato il principale promotore e presso cui ha sede l'ITS, è nata facendo leva sulle pregresse esperienze di collaborazione, anche strutturate e formalizzate in rete, della scuola

con soggetti del mondo imprenditoriale e formativo, che poi sono entrati nella Fondazione come soci fondatori.

La stretta relazione della scuola con il mondo imprenditoriale locale nasce dal ruolo che il Malignani stesso ha avuto nella creazione di una cultura industriale in un territorio che, negli anni '60, era ancora sostanzialmente agricolo. Molti dei vertici delle industrie meccaniche regionali sono ex allievi dell'istituto, con i quali si sono mantenuti rapporti di confronto e collaborazione. In particolare, già nel 1994 fu stipulato un accordo di collaborazione con la Danieli & C. Officine Meccaniche SpA, una multinazionale tra i leader mondiali nella costruzione di impianti siderurgici, per la realizzazione di esperienze in alternanza scuola-lavoro, la coprogettazione di attività formative, la realizzazione di attività di ricerca e sviluppo prototipi, ecc. Nel 2004, la scuola ha poi stipulato un altro accordo, sempre per la realizzazione di iniziative di alternanza scuola-lavoro con la Ferriere Nord Spa, che ha al suo interno la scuola aziendale "Officina Pittini per la formazione".

In relazione al sistema della Formazione Professionale, il Malignani collabora dal 1999 con il Consorzio Friuli Formazione, di cui è anche socio, insieme ad altri soggetti che poi sono entrati nella Fondazione ITS (provincia di Udine, IAL FVG, ENAIP, IRES, Associazione piccole e medie industrie di Udine), per la realizzazione di percorsi IFTS, esperienza che dal 2006 al 2013 ha dato vita al Polo IFTS "Industria meccanica ed aeronautica".

In buona sostanza, la creazione della Fondazione è stata agevolata dalla pre-esistenza di una rete già sperimentata, anche se non sono mancate le difficoltà, imputabili alla complessità dell'iter amministrativo per l'ottenimento della personalità giuridica, alla "conflittualità tra Regione e MIUR in merito alla competenza di vigilanza/controllo della Fondazione, alla tempistica ristretta per la costituzione degli ITS, che non ha consentito ad alcuni soggetti, come l'Università di Udine, di aderire fin dall'inizio.

Quest'ultima, come pure altre realtà imprenditoriali, sono successivamente, entrate a far parte della Fondazione come soci partecipanti e sono in corso tuttora contatti per ulteriori acquisizioni.

In linea generale, l'incremento del numero dei soci è stato dettato da una pluralità di motivazioni, tra cui occorre sottolineare l'interesse e la richiesta esplicita di partecipazione da parte delle imprese, ma anche la necessità della Fondazione di fare sistema tra i diversi attori formativi e di diversificare le professionalità presenti, anche ai fini di un potenziamento delle possibilità occupazionali dei propri diplomati.

In particolare, l'inserimento di un'Agenzia per il lavoro privata, Umana spa, ha permesso di garantire all'ITS un supporto qualificato per le attività di selezione, orientamento ed assistenza al placement degli studenti. Si ritiene inoltre

che l'adesione dell'Università di Udine permetterà un ampliamento della capacità di ricerca della Fondazione ed anche una maggiore caratterizzazione e complementarietà tra i percorsi ITS ed i percorsi universitari.

L'interesse di Fincantieri, con la sua sede di Monfalcone, è legato all'esigenza di tale impresa di avviare un percorso formativo, nel settore meccanico, curvato sulla "cantieristica". Si tratta di una proposta di sicuro interesse per la Fondazione, sia per l'importanza che la cantieristica riveste nell'economia regionale, sia perché permetterebbe di dare un respiro pienamente regionale alla propria attività, che risulta ora focalizzata sul territorio dell'area "friulana".

Un aspetto qualificante della fase di start up è rappresentata dall'investimento finanziario che molti soggetti del territorio, non solo i soci fondatori, hanno voluto fare sulla Fondazione, anche grazie ad una efficace azione di ricerca fondi attivata dalla Presidenza della Fondazione stessa. Sia alcuni soci, sia altri soggetti come la Camera di Commercio, la Fondazione bancaria CRUP, la Banca Popolare di Vicenza, ecc., hanno contribuito con somme pari anche a 35-40.000 euro, che hanno permesso di attivare fin dall'inizio ben due corsi, invece dell'unico che si sarebbe potuto avviare con i soli fondi MIUR, e di utilizzare parte del budget in maniera flessibile, senza vincoli.

Nel primo anno di avvio dell'attività, l'ITS Malignani ha avviato dunque due percorsi: Tecnico superiore per l'automazione e i sistemi mecatronici – industria meccanica (meccanica ed automazione) e Tecnico superiore per l'automazione e i sistemi mecatronici – industria aeronautica (manutenzione aeromobili).

La scelta del profilo del Meccatronico, distinto poi ulteriormente in industria meccanica ed industria aeronautica, è stata abbastanza naturale, in quanto si tratta del profilo più richiesto dalle aziende meccaniche friulane, che hanno molti controlli automatici, attività e comparti integrati con competenze elettroniche.

L'anno successivo sono partiti altri due corsi, entrambi afferenti all'ambito dell'industria meccanica. Non è stato invece attivato il corso per manutentore aeronautico, anche se è in corso di progettazione avanzata la nuova edizione che partirà ad ottobre 2013, e di cui sono stati già pubblicati i bandi per la selezione degli allievi.

La scelta di rafforzare l'offerta rivolta alle industrie meccaniche a scapito di quelle aeronautiche si basa su due ordini di ragioni:

- da un lato, il risultato di un'indagine di Confindustria Udine presso le proprie associate sul fabbisogno di professionalità tecniche, che ha segnalato una richiesta annua complessiva di 70 tecnici superiori ITS. Si tratta di numeri importanti, superiori a quello che è effettivamente l'output annuo della scuola e quello dell'ITS nel suo primo anno di operatività. Tale richie-

sta, che potrebbe anche stupire, essendo stata rilevata in un momento di crisi generalizzata, è dovuta al fatto che l'industria meccanica friuliana, oltre ad avere una dimensione internazionale, che ha permesso di attutirne gli effetti, secondo gli intervistati mette in atto anche politiche "responsabili", che, nonostante ed al di là della crisi interna, la porta ad investire molto sia in formazione interna sia in formazione esterna, come quella dell'ITS;

- dall'altro, la necessità di non saturare il mercato "di nicchia" dell'industria aeronautica, prevedendo un anno di pausa, per poi riproporre il corso a fine 2013. Inoltre, il bacino di riferimento del corso aeronautico è necessariamente più ampio dei confini regionali, anche solo per il fatto che le aziende coinvolte nella realizzazione degli stage sono dislocate anche fuori Regione, laddove esistono delle realtà aeroportuali pubbliche e private (fino alla Lombardia e all'Emilia Romagna), e molto più difficili sono il loro coinvolgimento e la gestione degli stessi stage.

Per quanto riguarda i due corsi meccanici avviati nel 2012, l'impianto è rimasto sostanzialmente lo stesso, con alcune "ritarature", dettate dall'esperienza dell'anno precedente.

È stato, ad esempio, riequilibrato il peso di alcuni moduli, in particolare diminuendo le ore di CAD in favore di quelle dell'area elettrica. In realtà, la modifica sulla struttura e durata dei moduli è stata realizzata e sperimentata in corso d'opera nel primo anno di attività. In questo caso, però, non potendo variare la struttura progettuale a causa delle rigidità della normativa regionale, sono stati utilizzati anche fondi aggiuntivi per fare delle compensazioni ad hoc, aggiuntive rispetto a quelle proposte nella fase di "equalizzazione". I corsi per mecatronica attivati nel primo anno di attività erano stati pensati, infatti, per un'utenza che si riteneva provenisse da Istituti Tecnici Industriali, e quindi già in possesso di alcune competenze di base: nei fatti, il gruppo classe è stato formato anche con giovani con diploma liceale o di altre tipologie di Istituti Tecnici.

Un'ulteriore innovazione nella strutturazione del corso ad indirizzo industrie meccaniche ha riguardato la collocazione temporale dello stage: mentre nel corso del primo biennio sono stati realizzati due stage di 350 ore, rispettivamente alla fine del primo e del secondo anno di corso, nel primo anno dei due corsi del secondo biennio, lo stage è stato collocato più o meno a metà percorso. Gli studenti, infatti, sono poi tornati in aula per completare 200 ore di teoria, ma hanno potuto capitalizzare e mettere a frutto quanto appreso "sul campo".

Per quanto riguarda l'indirizzo aeronautico, il corso in avvio ad ottobre 2013, facendo tesoro dell'esperienza pregressa, pone maggiore attenzione alle competenze in lingua inglese, essendo quello aeronautico un settore in cui l'inglese è la lingua veicolare per eccellenza.

Due sono le peculiarità del corpo docente utilizzato:

- le prestazioni a titolo gratuito fornite dagli esperti aziendali, che hanno liberato fondi sufficienti per l'attivazione di più percorsi;
- la significativa incidenza di docenti provenienti dall'istituto Malignani.

Si è voluto in particolare mettere a frutto l'esperienza maturata dai docenti della scuola nelle attività di alternanza scuola-lavoro, nella realizzazione dei percorsi IFTS e nei progetti europei, che hanno permesso di sviluppare un'approfondita conoscenza dei processi produttivi delle aziende e di assicurare la rispondenza dell'offerta formativa al quadro europeo delle competenze.

L'attrattività dei percorsi è ritenuta potenzialmente alta grazie all'organizzazione di stage molto lunghi e alla presenza nella compagine ITS di imprese con necessità di assunzione. Ciononostante, per i corsi del primo biennio, a causa della novità e dell'insufficiente conoscenza da parte dei giovani e delle famiglie dei nuovi percorsi, il numero di domande ricevute è stato sostanzialmente uguale a quello dei posti disponibili. Infatti, pur avendo ricevuto formalmente 41 domande di iscrizione per ciascuno dei due corsi attivati, gli interessati nell'incertezza hanno presentato domande, e sostenuto le relative selezioni, per entrambi i corsi.

Nel secondo biennio, le domande sono significativamente aumentate, ma non vi sono stati problemi di sovrapposizione in quanto, come già detto, non è stato attivato l'indirizzo aeronautico.

Un aspetto ritenuto qualificante, è la dimensione non solo regionale ma anche nazionale ed, in prospettiva, internazionale, dell'offerta corsuale proposta dalla Fondazione. Infatti, per quanto riguarda l'indirizzo industrie meccaniche, a seguito dell'iscrizione, nel primo biennio, di un ragazzo residente in Sicilia, a Piazza Armerina, si è formata, nel secondo biennio una piccola "enclave" siciliana, composta da 4-5 corsisti. Il primo corso per le industrie aeronautiche vedeva la presenza di alcuni studenti provenienti anche dal Centro Italia (Lazio, Marche).

Oltre a testimoniare l'interesse per l'offerta formativa della Fondazione, tale fenomeno permette di supplire al fatto che il bacino potenziale d'utenza della Regione è abbastanza limitato, sia per ragioni demografiche, sia perché l'offerta ITS risente, da un lato, della concorrenza dell'università e, dall'altro, delle ancora relativamente forti capacità di assorbimento occupazionale dei diplomati da parte delle industrie locali.

La dimensione internazionale, cui si è appena accennato, è invece una richiesta che proviene dalle imprese che gravitano intorno alla Fondazione, le quali come si è detto operano pure sui mercati esteri. Al momento, anche in virtù dell'esperienza dell'Istituto Tecnico nell'insegnamento di materie curricula-



ri in lingua inglese, anche nei percorsi ITS, è stato sperimentato l'insegnamento di alcune discipline in lingua inglese, soprattutto nel percorso aeronautico.

Il modello a cui la Fondazione vorrebbe ispirarsi è quello degli Istituti Tecnici Superiori di paesi quali la Germania, l'Inghilterra, la Francia, che hanno avviato da tempo un processo di fidelizzazione della propria utenza straniera, come una sorta di operazione di marketing territoriale. Il diplomato straniero, anche se torna nel proprio paese rimane in relazione con il paese in cui ha studiato, ne conosce le potenzialità e può agire da *trait d'union* tra le due economie, sviluppando relazioni commerciali e d'affari.

I punti di forza della Fondazione "Malignani" individuati dagli intervistati sono molteplici e di diversa natura.

In primo luogo si sottolinea la sinergia tra scuola, aziende ed enti di formazione, ed il supporto fornito dalle aziende anche alle attività di orientamento. Peculiare e fondamentale è anche ritenuto, da un lato, il rapporto con le istituzioni economico-produttive del territorio, oltre ai soci fondatori, che credono nella Fondazione e l'hanno supportata con finanziamenti per borse di studio ed acquisti di materiale didattico, e, dall'altro, il supporto economico e la relazione collaborativa con l'Amministrazione regionale.

Altro aspetto qualificante è l'attenzione ad agevolare la frequenza e ridurre il rischio di abbandono, per problemi economici e/o logistici, non solo con borse di studio, ma anche con l'aggancio al circuito del diritto allo studio regionale. In questo caso, la Fondazione pagherà per ogni studente 120 euro per avere la carta dello studente, che dà diritto ad agevolazioni per i trasporti, all'ingresso alla mensa universitaria e alla possibilità di ottenere, se in possesso dei requisiti, un alloggio "universitario".

Molto perseguita è, inoltre, la dimensione internazionale, non solo per gli ambiti già citati (l'azione di sistema per un modello di valutazione delle competenze, la lingua inglese, ecc.) ma anche per l'integrazione con alcuni progetti europei, cui partecipano docenti della scuola impegnati anche nelle attività della Fondazione.

Sul versante dell'industria aeronautica, infine, un punto di forza è rappresentato sicuramente dal rapporto tra ITS ed ENAC per quanto riguarda il rilascio delle certificazioni di settore.

I punti di debolezza individuati fanno tutti riferimento a fattori e contesti "oggettivi", esterni alle dinamiche della Fondazione.

È il caso, ad esempio, della realtà demografica regionale, che fa sì che la Fondazione possa far riferimento ad un bacino ristretto d'utenza potenziale.

In relazione agli aspetti organizzativi e relazionali, non è stata rilevata alcuna criticità particolare in merito alla definizione della *mission* e degli obiettivi formativi della Fondazione, anche in virtù della diffusa esperienza pregressa

dei diversi soci nel campo dei percorsi IFTS. Alcune problematiche sono nate, ed in parte sono ancora presenti, a causa della complessità della gestione amministrativa e contabile, conseguenza della natura “ibrida” della Fondazione e della contestuale presenza di regolamenti nazionali e regionali, a volte non coerenti tra di loro.

Un altro aspetto che si sta cercando di migliorare è quello relativo alla non disponibilità di una sede “autonoma” e dedicata alla Fondazione. Secondo gli intervistati, al momento il fatto che i percorsi ITS siano realizzati presso l’Istituto scolastico ha degli aspetti positivi, in quanto la scuola dispone di adeguati laboratori e la possibilità di utilizzo del personale interno è facilitata, ma vi è il timore che gli studenti si sentano “ancora a scuola”<sup>6</sup>.

Un ultimo fattore critico è individuato nella mancanza di politiche efficaci di informazione e comunicazione a livello nazionale e regionale che supportino l’azione della Fondazione per far conoscere ai giovani, alle famiglie, alle imprese questa nuova realtà. Quest’ultima si è concretizzata in un cospicuo investimento pubblicitario, tramite inserzioni e interviste sui giornali e distribuzione di brochure e locandine, e in un’azione di informazione ed orientamento presso le scuole, anche nelle secondarie di primo grado, al fine di cominciare a far conoscere i nuovi percorsi anche ai futuri studenti di scuola superiore.

Infine, trattandosi di un titolo di studio nuovo, si riscontra una difficoltà nella valutazione del titolo di studio in fase di assunzione a livello di inquadramento contrattuale (inquadramento al 3°, come per i diplomati o 4°, come i laureati, livello del CCNL, ecc.).

### 2.3. ITS Lanciano: il ruolo forte del settore automotive

La spinta decisiva a intraprendere l’“avventura” della Fondazione ITS di Lanciano è scaturita dall’interessamento personale del presidente della Honda Italia, venuto a conoscenza dell’iniziativa tramite un rappresentante della Adecco, che ha attivato la propria rete di contatti in ambito formativo.

Il gruppo di Soci Fondatori è stato individuato a partire da precedenti esperienze di lavoro comune, sia in progetti europei, sia nell’ambito delle azioni del Patto territoriale, sia, infine, nella realizzazione di IFTS, che hanno visto il coinvolgimento della Honda stessa oltre alle agenzie formative CNOS ed Enfap.

<sup>6</sup> Per conciliare questi due aspetti, l’istituto scolastico ha partecipato ad un bando MIUR del “Patto per la scuola 2.0” per la realizzazione di un nuovo edificio, con caratteristiche del tutto innovative, in uno spazio attiguo ma distinto dall’edificio scolastico attuale. Il progetto, che dal punto di vista finanziario contempla il reperimento di un mix di fondi pubblici e privati, è basato su una concezione moderna delle strutture con finalità educative, con spazi aperti e flessibili, funzionali all’apprendimento cooperativo, strumentazioni e laboratori avanzati. Inoltre, prevede la realizzazione di un centro per simulazione e prototipazione a soggetti esterni.

La creazione della Fondazione ha avuto tempi ristretti, ma proprio per la sussistenza di relazioni pregresse e per il forte interessamento e coinvolgimento diretto del tessuto imprenditoriale afferente al settore di riferimento, non ha incontrato grandi difficoltà. In particolare, il ruolo attivo del presidente della Honda, ha dato da subito un'impronta molto direttiva ed operativa.

Eccezion fatta per gli istituti scolastici, ogni Socio Fondatore ha versato un contributo economico (minimo 5.000 euro) e si è impegnato a fornire prestazioni, (docenze, selezione dei corsisti, ecc.) a titolo gratuito o, nel caso delle università, con "onorari bassissimi". La scuola di Lanciano ed il CNOS-FAP mettono a disposizione i loro laboratori. La sede della Fondazione è stata offerta, come quota di partecipazione in qualità di Socio Fondatore, dal Comune di Lanciano ed è dislocata presso un ex liceo classico, oggi trasformato in "Palazzo degli studi". Tutto ciò ha permesso di potere attivare finora due corsi, suppiendo all'insufficienza dei finanziamenti pubblici.

La caratteristica peculiare e strategica dell'ITS di Lanciano è di essere strettamente collegata al Polo d'innovazione per l'automotive, gestito dal Consorzio IAM<sup>7</sup>. È inoltre in via di completamento il Campus automotive, un'infrastruttura legata al Polo di innovazione e quindi, di interesse per le attività formative della Fondazione ITS, con laboratori per lo sviluppo e l'innovazione di prodotto e di processo, basata sull'impiego di nuovi materiali e tecnologie innovative di formatura/assemblaggio, e di processo ed un'area test (circuito) da utilizzare al servizio sia dei laboratori che di altre attività (corsi di guida sicura, corsi per il conseguimento della patente di guida ed eventi speciali, ecc.).

La Fondazione ha iniziato l'attività concentrandosi sulla definizione dei profili professionali da formare; attraverso l'attività di un gruppo di lavoro, costituito da esperti di Risorse Umane delle imprese, rappresentanti delle scuole, dell'università e di Adecco, basandosi sulle indicazioni del Polo di Innovazione e mirando ad anticipare gli scenari di medio-lungo termine del mondo del lavoro, sono stati progettati ed avviati due corsi professionali distinti corrispondenti alle figure nazionali di riferimento.

Il primo corso, per Tecnico superiore per l'innovazione dei processi e dei prodotti meccanici, orientato agli aspetti gestionali, è partito a marzo 2012. Si concluderà con un esame programmato nei giorni 21-25 ottobre 2013 e gli allievi saranno poi accompagnati in un percorso di placement, a cura di Adecco. Il secondo corso, per tecnico superiore per l'automazione ed i sistemi mecca-

<sup>7</sup> I Poli di Innovazione sono raggruppamenti di imprese indipendenti (PMI, grandi imprese e organismi di ricerca, start up innovatrici) attivi in un particolare settore. La loro mission è quella di incoraggiare l'interazione tra le imprese costituenti il Polo, l'uso in comune di installazioni e lo scambio di conoscenze ed esperienze, nonché di contribuire al trasferimento di tecnologie, alla messa in rete e alla diffusione delle informazioni tra le stesse imprese.

tronici, orientato alla manutenzione, ha avuto avvio in aprile 2013 e la sua conclusione è prevista nel dicembre 2014.

Oltre alle 1800 ore, la Fondazione eroga 50 ore di attività integrative di riallineamento delle competenze in inglese livello B1, informatica ECDL avanzato e in ambito scientifico-tecnologico ed offre ai propri studenti un corso base di 30 ore sul project management e, solo ai più meritevoli, un corso intensivo di inglese in Gran Bretagna.

Il tirocinio in azienda, di 800 ore, su richiesta delle aziende stesse, è strutturato come project work. Le prime 400 ore sono collocate alla fine di un primo ciclo di aula di 400 ore; le restanti 400 ore sono svolte in alternanza: lo studente prosegue la sua formazione svolgendo due settimane in aula e due settimane in azienda. Tale organizzazione è stata fortemente voluta dalle aziende che hanno accolto – ed accoglieranno – i ragazzi in stage, in quanto permette effettivamente di far seguire allo stagista l'intero progetto, in maniera compatibile con le esigenze e la tempistica aziendale.

È in corso di attivazione (avvio previsto gennaio 2014), con finanziamento regionale tramite FSE, un ulteriore percorso di Tecnico superiore dei processi e dei prodotti meccanici, orientato alla gestione dell'attività di approvvigionamento funzionale e alle esigenze produttive dell'azienda (Supply Chain) e dell'intero flusso logistico. Infine, è prevista l'attivazione, entro febbraio 2014, di un quarto corso per "Tecnico superiore per l'automazione ed i sistemi meccatronici", orientato alle ICT, finanziato con fondi MIUR ed avanzi di gestione della Fondazione.

La principale caratteristica dei percorsi proposti dalla Fondazione ITS di Lanciano risulta essere, dunque, quella di una differenziazione significativa dell'offerta formativa, che a partire da un unico profilo, viene curvata di volta in volta su specifiche esigenze espresse dalle imprese.

Le strategie ed i modelli produttivi delle imprese abruzzesi operanti nel settore automobilistico sono, infatti, attualmente in trasformazione, orientandosi verso una decisa innovazione di processi e di prodotti e si ritiene necessario accompagnare queste trasformazioni con la formazione di tecnici superiori che sappiamo operare in ambiti chiave, quali la gestione dei processi o la logistica.

Occorre anche considerare che tra l'individuazione della figura, la sua declinazione in una proposta formativa e la realizzazione del corso passano alcuni anni, mentre l'esigenza delle imprese è quella di riuscire ad anticipare le esigenze di mercato.

Al di là delle ore curricolari, la Fondazione ITS di Lanciano riserva una significativa attenzione alle attività di orientamento e tutoraggio, che ritiene fondamentali per assicurare il successo formativo e il successivo inserimento oc-

cupazionale dei corsisti. È stato costituito un team di tutoraggio, composto da professionalità diverse e complementari, con competenze sociologiche, meccaniche, di lingua straniera e di informatica, che riesce a supportare i corsisti anche sul piano degli apprendimenti.

Alcuni componenti del team si sono occupati anche della fase di accoglienza dei corsisti che ha previsto anche la realizzazione di un bilancio di competenze orientativo. Nello specifico, ad ogni corsista è dedicato un incontro di circa tre ore, con l'obiettivo sia di fornire informazioni più dettagliate su obiettivi, contenuti, organizzazione e programma del corso, sia e soprattutto di acquisire una conoscenza più approfondita delle caratteristiche e delle competenze in ingresso. Ciò ha permesso di fornire ai docenti una fotografia del gruppo classe e di "tarare le lezioni" sulla base del livello di competenze emerso.

Il 57,9% delle docenze è affidata a rappresentanti delle aziende partner o a professionisti, comunque gravitanti nella loro orbita. Tutte le docenze erogate dalle imprese sono a titolo gratuito.

L'offerta formativa proposta dalla Fondazione ITS di Lanciano ha suscitato un significativo interesse presso l'utenza potenziale, come dimostra il numero di domande di iscrizione soprattutto per il primo corso attivato (89 domande), ma anche il numero di coloro che hanno effettivamente sostenuto le selezioni (49 candidati per il primo corso e 44 per il secondo).

Occorre sottolineare che, per quanto riguarda il primo corso attivato, ad orientamento gestionale, molte domande sono pervenute da fuori Regione, e ciò spiega gran parte del decremento al momento delle selezioni. Per il secondo corso, invece, l'origine dei candidati è risultata molto più omogenea e sostanzialmente concentrata sul territorio regionale.

Il primo corso attivato, ormai giunto alla sua conclusione, ha perso nel tempo, per ritiri ed abbandoni, 9 corsisti, ma le cause, secondo gli intervistati, sono imputabili soprattutto a due ordini di ragioni:

- da un lato, alcuni abbandoni riguardano studenti che provenivano da fuori Regione e che avevano dunque oggettivamente dei problemi logistici ed economici;
- dall'altro, al successivo inserimento nel mondo del lavoro: in un caso, si è trattato di una scelta autonoma, dettata dall'esigenza personale di disporre di entrate proprie; in un altro, una delle aziende partner, dopo due/tre mesi di frequenza, ha proposto l'assunzione, e nonostante la disponibilità dell'azienda a concedere permessi ed altro, il corsista ha preferito abbandonare. Infine, un corsista, occupato in cassa integrazione, e residente fuori Regione, non è riuscito a garantire la frequenza minima ed ha dovuto abbandonare, nonostante avesse una forte motivazione. La Fondazione lo ha age-

volato, consentendogli comunque di frequentare alcune lezioni di suo particolare interesse ed egli stesso ha pagato e frequentato il corso extracurricolare di project management.

Tra i punti di forza della Fondazione di Lanciano, gli intervistati segnalano innanzitutto, la coesione tra i diversi attori, determinata da una pregressa e fattiva collaborazione. In secondo luogo, il coinvolgimento di tutti i partner, che non si limitano ad una adesione formale ma sono tutti partecipi nelle decisioni e, a seconda delle competenze, nella realizzazione delle attività formative e non.

Altra caratteristica strategicamente vincente è ritenuta l'introduzione della metodologia del project work nella fase di tirocinio, nonché l'offerta formativa aggiuntiva relativa al corso di project management e al corso di lingua all'estero.

Un punto di debolezza è individuato nell'approccio ancora troppo teorico di alcuni momenti della fase d'aula, che ha determinato la convinzione di dover avvalersi in maniera più cospicua dei laboratori, messi a disposizione dalle strutture formative.

## Bibliografia

MIUR - ITS & poli tecnico professionali. Ora il futuro prende forma, 2012.

TORCHIA B., *La riconfigurazione del sistema di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore: nuovi Poli Tecnico Professionali, Istituti Tecnici Superiori e IFTS*, Rassegna CNOS, n. 3, 2012.

CENSIS, *Verso una filiera tecnico-professionale integrata, 46° Rapporto sulla situazione sociale del paese*, 2012.

Annali della pubblica istruzione, *Gli Istituti Tecnici Superiori: perché? come?*, 1<sup>a</sup> Conferenza dei Servizi 30 marzo 2011, n. 1, 2011.

CARLINI D. (a cura di), *Formare tecnici superiori nella prospettiva europea. L'esperienza dell'alta formazione professionale nella provincia di Trento*, F. Angeli, 2009.

PELLERAY M. (a cura di), *Studio sull'intera filiera formativa professionalizzante alla luce delle strategie di Lisbona a partire dalla formazione superiore non accademica*, CNOS-FAP, CIOFS-FP collana "Studi, progetti, esperienze, per una nuova Formazione Professionale", 2008.

TORCHIA B., *Istruzione e Formazione Tecnica Superiore: una sfida ancora attuale*, Rassegna CNOS, n. 3, 2008.

DONATI C., *Gli Istituti Tecnici Superiori: una scommessa ancora da vincere*, Rassegna CNOS, n. 1, 2013.

## Normativa di riferimento

Legge 27 dicembre 2006, n. 296 "Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007)", articolo 1, comma 631 e 875.

Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri recante "linee guida per la riorganizzazione del Sistema di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e la costituzione degli Istituti Tecnici Superiori, 25 gennaio 2008.

Decreto di concerto MIUR - MLPS del 7/9/2011 concerne la determinazione dei diplomi di Tecnico Superiore con riferimento alle figure definite a livello nazionale e alla definizione delle modalità per la verifica finale delle competenze acquisite e della relativa certificazione (*Decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca di concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, adottato ai sensi della legge 17 maggio 1999, n. 144, art.69, comma 1, recante norme generali concernenti i diplomi degli Istituti Tecnici Superiori (I.T.S.) e relative figure nazionali di riferimento, la verifica e la certificazione delle competenze di cui agli articoli 4, comma 3, e 8, comma 2, del decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 25 gennaio 2008*).

Decreto-legge 9 febbraio 2012, n. 5, coordinato con la legge di conversione 4 aprile 2012, n. 35 recante: «Disposizioni urgenti in materia di semplificazione e di sviluppo» Art. 52 Misure di semplificazione e promozione dell'istruzione tecnico-professionale e degli Istituti Tecnici Superiori - ITS.

Conferenza Unificata, INTESA ai sensi dell'articolo 52 del decreto-legge 9 febbraio 2012, n. 5, convertito, con modificazioni, dalla legge 4 aprile 2012, n. 35, sullo schema di decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, con il Ministro dello sviluppo economico e con il Ministro dell'economia e delle finanze, riguardante l'adozione di linee guida per realizzare misure di semplificazione e promozione dell'istruzione tecnico professionale, 25 settembre 2012, adottate con Decreto interministeriale del 7 febbraio 2013.

Decreto del 7 febbraio 2013 del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, concernente la revisione degli ambiti di articolazione dell'area "Tecnologie innovative per i beni e le attività culturali - Turismo" degli Istituti Tecnici Superiori, delle relative figure nazionali di riferimento e dei connessi standard delle competenze tecnico-professionali.

"Decreto Scuola" del 12 settembre 2013, art. 14.





# Il monello

ALBERTO AGOSTI<sup>1</sup>

Titolo originale: *The Kid*

Soggetto, sceneggiatura, regia, montaggio,

musiche: *Charles S. Chaplin*

Fotografia: *Roland Toth*

Scenografia: *Charles D. Hall*

Interpreti: *Charlie Chaplin* (Charlot), *Jackie Coogan* (il bambino abbandonato), *Edna Purviance* (la madre del bambino), *Tom Wilson* (il poliziotto)

USA 1921

Durata 58'

B/n, colonna sonora musicale

CINEMA per pensare  
e far pensare



Il matrimonio che stava per concludersi in modo conflittuale e la nascita di un figlio gravemente malformato, la cui morte avvenne pochissimi giorni dopo la sua venuta al mondo, contrassegnano in modo doloroso, nell'estate del 1919, la vita di Charlie Chaplin. In preda ad una pesante crisi dal punto di vista creativo, egli reagisce realizzando uno dei suoi film di maggior valore artistico, forse il suo capolavoro: *The Kid*, che su gli schermi italiani giunge con il titolo, per una volta tanto consono all'originale, de *Il monello* (1921)<sup>2</sup>. Il film, muto, viene da

<sup>1</sup> Università degli Studi di Verona, Dipartimento di Filosofia, Pedagogia, Psicologia.

<sup>2</sup> Scrive Carlo Tagliabue: «Sicuramente un film come *Il monello* è più vicino di qualsiasi altro alla sofferta esperienza esistenziale del suo autore. Ne sono la prova il suo taglio realistico, la sua eccezionale purezza stilistica e l'assenza di qualsiasi discorso metaforico o indiretto. Lo stesso aspetto comico del film possiede un valore marginale e subordinato, rispetto ai termini di un discorso originale e personale sulla vita e sull'uomo, che Chaplin vuole mettere ad ogni costo in evidenza. Visti e giudicati in quest'ottica, i due protagonisti del film non sono altro che la du-

Chaplin scritto, prodotto, diretto e interpretato, e segna il primo grande successo, come lungometraggio, nella sua luminosa carriera. Campione di incassi in America e in numerosi Paesi europei, nel 1970 il film fu riedito in una versione accorciata dallo stesso Chaplin il quale, eliminando alcune scene, rende la sua durata pari a cinquantotto minuti rispetto ai sessantotto originali, una durata ideale per la sua proiezione in ambito scolastico. Inoltre, l'autore correda il film, in occasione della riedizione, di una struggente colonna sonora, costituita interamente da musica da Chaplin stesso composta. La scritta che compare sullo schermo all'inizio del film annuncia ciò che è riservato allo spettatore: *A picture with a smile - and perhaps, a tear*. In effetti *Il monello* è un film che diverte e nello stesso tempo commuove profondamente, soprattutto per il suo contenuto poetico.

La storia è quella di una donna sedotta e poi abbandonata, costretta così a dare alla luce un bimbo presso un istituto di carità, che dopo la nascita del piccolo la congeda. La madre, una 'donna il cui unico peccato era quello di essere madre', si legge sempre sullo schermo, non potendo sostenere economicamente le spese per l'accudimento del bambino, lo depone in una lussuosa auto parcheggiata davanti ad una villa, auto che viene rubata da due delinquenti, i quali, accortisi del piccino depresso sui sedili posteriori della vettura, se ne disfano, anche loro abbandonandolo e sistemandolo in un angolo di strada accanto ad alcuni bidoni per i rifiuti. Da quel momento fa la sua comparsa sullo schermo Charlie Chaplin, mentre effettua la sua passeggiata mattutina nei panni di un Charlot vagabondo assai male in arnese. Egli dapprima resta sorpreso alla vista del bambino tra i rifiuti, poi lo prende in braccio e alla fine, dopo aver esitato un po', indeciso se tenerlo o disfarsene, cosa che anch'egli tenta di fare, anche se non in modo brutale, lo porta a casa sua, scegliendo di tenerlo con sé. Inizia così la storia di quella famiglia particolare, dove un padre e un figlio dimostrano di sapersi prendere cura l'uno dell'altro, in un'unione solidale, segnata da una profonda reciproca appartenenza. Da notare come il momento in cui il vagabondo sceglie di tenere con sé il bimbo è quello in cui rinviene sotto la sua camiciola un biglietto, scritto dalla mamma, recante queste parole: 'Vi prego, vogliate bene a questo bambino, e prendetene cura.' Da quel momento e fino alla consegna del piccolo alla madre, al

plice faccia di una medesima realtà: da una parte il bambino indifeso, povero, emarginato, gettato prima del tempo nella spietata lotta per la sopravvivenza; dall'altra Charlot, l'adulto, disilluso dalla vita, ma anche lui altrettanto indifeso ed impotente nei confronti di una società che scarica le sue contraddizioni sui più deboli.» (TAGLIABUE C., *Charlie Chaplin, un cinema per l'uomo*, Paoline, Roma 1982, pp. 66-67). Di questo film è presente una scheda, corredata di una serie di indicazioni per il lavoro in classe, in AGOSTI A. - GUIDORIZZI M., *Cinema a scuola. 50 film per bambini e adolescenti*, Erickson, Trento 2011, pp. 99-100.

termine del film, né le forze dell'ordine, né del personale dell'orfanotrofio e nemmeno la pressione delle dame di carità, riusciranno a separare i due protagonisti.

Il vagabondo indossa certamente i panni e ha alcune movenze tipiche di Charlot, per esempio la camminata, effettuata sempre con il suo famoso bastone, le scarpe piatte portate a mo' di buffone, la bombetta, ma il personaggio non si muove esattamente come il personaggio comico che aveva fino ad allora reso conosciuto presso un pubblico via via crescente Charlie Chaplin: ne *Il monello* il vagabondo Charlot si mostra come una persona dai molti risvolti umani, talvolta anche complessi, ma ciò che lo contraddistingue è il suo progressivo attaccamento, ricambiato, alla figura di questo bambino, al quale egli si affeziona profondamente, stabilendo con lui un legame quasi simbiotico. È un aspetto molto educativo quello che compare nel film, a nostro avviso: se nessuno vuole farsi carico del bimbo, anche il vagabondo, pur decidendo alla fine per il meglio, dimostra sulle prime di viverlo come un peso, e cerca di collocarlo da qualche parte; addirittura, quand'è seduto accanto ad un tombino, gli passa per la testa l'idea di buttarcelo dentro, ma è solo un lampo. Subito dopo, infatti, guardando il bimbo e scoprendo il biglietto della madre, desiste dal suo proposito. Quindi, molto umanamente, anche nel vagabondo c'è un po' di egoismo, come in genere in qualsiasi essere umano, un egoismo che genera qualche incertezza, solo che la spinta solidale ha il sopravvento. Far vedere che il bene ha delle chances sul male è una delle prerogative del film, che resta tuttavia molto venato di amaro, seppure un amaro aperto alla speranza e all'ottimismo.

Le scene che si svolgono all'interno della soffitta fatiscente in cui il vagabondo ospita il piccolo trovatello sono di una delicatezza e di una poesia senza pari. A parte il divertimento che deriva dall'osservare una curiosa amaca realizzata con pochi mezzi per assicurare una culla al piccino, una caffettiera trasformata in un ingegnoso biberon, una sedia con un buco sul fondo per assicurare il passaggio dei prodotti fisiologici del bambino, ci sono da registrare alcune finezze che stridono, ma solo apparentemente, con l'ambiente. Il vagabondo, in quella catapecchia, insegna tuttavia la pulizia, certamente a modo suo, al piccolo ospite e lo invita ad un momento di religioso raccoglimento davanti al cibo, prima di cominciare a consumarlo. Non solo: divide sempre il cibo per sé e per il bimbo perfettamente a metà. A fronte di un ambiente umile, la cura è tuttavia presente, perché essa abita nell'animo del vagabondo, una cura che si fa via via sempre più reciproca, mano a mano che il bimbo cresce, una cura in grado di assicurare un'atmosfera di complicità intima e serena, in qualche modo esclusiva, autonoma e sufficiente alle esigenze sia dell'adulto sia del suo giovanissimo protetto.

La dimensione affettiva attraversa, in positivo e in negativo, l'intero film, sia come privazione quando essa è negata oppure ostacolata, sia quando l'affetto è presente e manifesto. Sono numerosi i momenti in cui il vagabondo e il bimbo si scambiano dei bacetti, come quando, durante una fuga a due da coloro che li vogliono separare, poco prima di prendere sonno in un dormitorio pubblico, il primo spende l'unica moneta in suo possesso per pagare il posto al piccolo nel dormitorio stesso, e tenere presso di sé quello che considera suo figlio. La presenza di molti primi piani esalta queste caratteristiche di cuore del personaggio, e privilegia i volti sia dei protagonisti, sia degli altri personaggi che compaiono nel film. Molto bella è ad esempio, quando il bimbo si ammala, l'espressione preoccupata del volto del vagabondo mentre tasta il polso del bambino per sentire se è regolare e se la febbre persiste.

Nel film compaiono alcune immagini simboliche, di immediata leggibilità, come quando, per pochi secondi, dopo che la donna si trova da sola per la strada, all'inizio del film, con il figlioletto tra le braccia, appare sullo schermo la figura di Cristo, curva sotto il peso della Croce. Non tutti i critici sono stati concordi nel valutare questo film come un capolavoro, proprio a fronte di alcuni passaggi che sono stati ritenuti troppo enfatizzati. L'intera vicenda è stata da molti valutata come un melodramma carico di luoghi comuni, eppure forse l'intuizione di Chaplin lo conduce non a caso a costruire una storia carica di simbolismi e situazioni tipiche dei romanzi dell'Ottocento inglese e francese, alla Dickens o alla Zola, e questo per far riflettere lo spettatore sulla tristezza di una società senza dubbio attraversata da contraddizioni e pregiudizi, origine talvolta di vere e proprie crudeli stigmatizzazioni ed emarginazioni. Chaplin non è davvero tenero al riguardo, rendendosi il suo messaggio, se così lo possiamo definire, assai nitido. Egli non ha fiducia in una società in cui si abbandonano le ragazze madri al loro destino, ponendo loro l'unica alternativa, per i loro figli, dell'orfanotrofio o degli istituti per l'infanzia abbandonata, né si concede ad un vagabondo di prendersi cura di un bambino consentendogli di sopravvivere come può. Divertente al proposito è il geniale stratagemma messo in atto dal protagonista del film e dal suo figliolo adottivo, interpretato da un sorprendente Jackie Coogan, una volta che quest'ultimo è cresciutello: assieme organizzano una sorta di società a due in cui il piccolo rompe a sassate i vetri per le strade e si nasconde, con il successivo passaggio 'per caso' del vagabondo, con tanto di vetri nuovi ed attrezzi per provvedere alla sostituzione dei vetri infranti.

Negli ultimi minuti del film, quando il bimbo è ormai a casa dalla sua mamma – che fortunatamente l'ha ritrovato attraverso il suo biglietto posto tra i vestiti del neonato quando l'aveva abbandonato, ma anche grazie al suo recarsi assiduamente tra i bambini poveri, pratica di compensazione del suo senso

di colpa e segno del pentimento rispetto al gesto compiuto<sup>3</sup> – il vagabondo fa un sogno straordinario, e trovandosi in una sorta di paradiso in cui tutti sono felici, hanno ali d'angeli e vivono nella concordia più assoluta. Ma anche nel sogno irrompe il male, generato dalla seduzione e dalla gelosia, fino a che il vagabondo, al termine di un inseguimento, mentre vola con le sue ali d'angelo, viene abbattuto a colpi di pistola da un poliziotto, precipitando a terra senza vita. È in quel momento che egli si risveglia, si ritrova nel mondo reale e viene accompagnato da un poliziotto a casa dalla mamma e dal suo figlio, dove è accolto festosamente. La porta si chiude dietro ai tre personaggi che entrano nella casa, e in dissolvenza si va allo schermo scuro, che segna la fine del film. Ci permettiamo di interpretare la morte del vagabondo nel sogno come una morte simbolica: è la morte di un padre che non può più essere tale, avendo il bambino ritrovato la sua genitrice vera, ed è anche una morte da collegare, forse, e lo si dice con profondo rispetto, anche al profondo sconforto che deve aver vissuto Chaplin che aveva da poco perso un figlio.

Chaplin chiude questo suo film proponendo dunque un lieto fine incompleto. Che ne sarà della donna, del bimbo e del vagabondo che si vedono scomparire dietro ad una porta che viene chiusa? L'autore lascia spazio allo spettatore, alla sua fantasia, invitandolo a pensare al proseguimento della storia. Ma ciò che egli vuole significare è probabilmente che, al di là dei risultati, al di là di un futuro che si può certo desiderare bello e perfetto, come nel sogno, resta la realtà del giorno dopo giorno, e di ogni momento singolo della quotidianità, giorni e momenti in cui se c'è un bambino o una bambina che chiedono di essere amati, vale la pena di corrispondere a questa attesa, senza lasciar perdere l'occasione. Poco conta la condizione economica di chi è chiamato ad esercitare la cura, addirittura diviene secondario il fatto che costui, o costei, possano avere dei difetti, e anche dei tentennamenti, l'importante è che alla fine la loro scelta sia di adesione ad un progetto d'amore incondizionato. Chi si prende cura di un bambino o di una bambina con dedizione, pur non avendo con lui o con lei alcun legame di sangue, può davvero ritenersi un 'padre' o una 'madre'. Far vedere ai giovani la gioia della paternità e della maternità significa aprirli alla speranza, al desiderio del futuro.

<sup>3</sup> Ad un certo punto compare sullo schermo una scritta che fa riflettere, ed è da mettere sicuramente in rapporto con quanto fa la madre del piccolo protagonista del film, che si reca spesso a fare l'elemosina nei bassifondi della città: 'La carità per alcuni un dovere, per altri una gioia'. Anche il vagabondo si fa protagonista di una scelta caritatevole, in cui non sono i soldi o i giocattoli ad essere offerti, bensì come si capisce perfettamente da tutto il film un bene vitale ben più prezioso.



# Rapporto - CNOS-FAP 2013: Giovani e relazione educativa in famiglia

RENATO MIONI<sup>1</sup>

Nell'ambito del Convegno Nazionale 2013 su *La famiglia e il disagio dei figli nella Scuola e nella FP*<sup>1</sup>, il CNOS-FAP ha promosso un'indagine sociologica a livello di tutte le scuole gestite dai Salesiani nell'intero Paese. Mentre il suo obiettivo specifico è quello di verificare il rapporto Scuola/FP-famiglia e l'emergere di situazioni problematiche al suo interno, per rimediare con opportune metodologie preventive e rieducative, collateralmente è stata impostata una ricerca scientifica a tutto campo sulla condizione giovanile degli allievi presenti nelle scuole salesiane in Italia.

Si tratta di uno sforzo di notevole impegno sia scientifico che economico, poiché l'universo da studiare innanzitutto è molto variegato. Esso infatti comprende tutti gli ambiti dell'istruzione in Italia dalla scuola primaria fino a quella secondaria di primo e di secondo grado, nei suoi vari specifici indirizzi, compresa la Formazione Professionale. In secondo luogo perché l'indagine è stata molto curata nei suoi vari molteplici contenuti, che riguardano l'intero spettro degli spazi della vita giovanile, dalla famiglia e dalla sua partecipazione corrispondente alla vita della scuola attraverso il patto educativo, alle altre aree di studio variamente articolate e comprensive il clima familiare, il rapporto con i figli, il controllo genitoriale, i valori, l'associazionismo le esperienze di rischio e le situazioni di disagio, il vissuto religioso, il rapporto con internet, i videogiochi, ecc.

Tutto questo è riferibile ad un campione di studenti delle scuole salesiane del nostro Paese. Va da sé che non si tratta di uno studio nazionale sulla condizione giovanile in Italia, essendo limitato ad uno spaccato di studenti ben preciso, tuttavia, anche se non ha pretese di generalizzazione indebita dei ri-

<sup>1</sup> Professore emerito di Sociologia dell'Educazione della Gioventù e della Famiglia, presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

sultati, costituisce uno studio molto approfondito e assai vasto che merita di essere conosciuto.

In questa presentazione anticipiamo alcuni risultati relativi a qualcuna delle aree specifiche che riteniamo più interessanti per i nostri lettori.

Per realizzare l'intervento ci si è serviti di una doppia **metodologia di ricerca**, quantitativa e qualitativa e di quote di intervistati scelti per il campione con metodo scientifico, in rappresentanza dell'universo degli studenti/allievi presenti nelle Scuole/CFP Salesiani. Mentre è ancora in corso un'indagine di tipo qualitativo, noi qui presentiamo alcuni dei primi risultati ottenuti dall'indagine quantitativa, peraltro tuttora in fase di elaborazione più sofisticata.

Sono stati coinvolti i diversi destinatari del sistema scolastico-formativo Salesiano: per la Scuola gli alunni della scuola Primaria, gli studenti della Secondaria di 1° e II° grado; per la Formazione Professionale, gli allievi dei corsi annuali; biennali; triennali e quadriennali. Sono stati somministrati **quattro tipi di questionari** per gli alunni di ciascuno dei quattro tipi di scuola.

Dall'universo degli studenti della scuola, che è pari a 20.179 iscritti per l'anno 2012-13 si è estratto un **campione** di 1250 soggetti proporzionalmente distinti nelle varie sezioni, mentre dagli allievi della Formazione Professionale, il cui universo è di 12.049, si è ricavato un campione di 750 allievi. Anche tra le regioni se ne sono scelte 6, dove più rappresentata è l'opera salesiana: Campania, Emilia-Romagna, Lazio, Lombardia, Piemonte, Sicilia e Veneto.

I risultati che intendiamo presentare si riferiscono soltanto al **campione degli Studenti della Scuola Secondaria di II° grado**, per un ammontare complessivo di 564 soggetti, di cui il 61.7% sono maschi e il 37.2% femmine, di un'età che va dai 13 ai 21 anni, delle 6 regioni campionate. In particolare l'area di analisi riguarda **"La relazione educativa dei nostri giovani in famiglia"**.

Questo studio, che vi si riferisce, è articolato in 5 aree più specifiche relative al clima familiare generale e il dialogo in famiglia; al controllo genitoriale e la presenza delle regole; ai valori familiari condivisi e trasmessi; agli adulti significativi e i modelli genitoriali; al progetto di famiglia futura. Per ragioni di spazio ci soffermeremo in particolare sul clima e il dialogo familiare, i valori familiari e gli adulti significativi.

## **1. Il clima familiare e il dialogo in famiglia**

Il rapporto tra genitori e figli all'interno della dinamica familiare è costituito da una pluralità di dimensioni che riguardano in primo luogo i soggetti delle relazioni familiari, quindi il clima dei rapporti familiari, i contenuti veicolati in questo dialogo ed infine la specificità di alcune problematiche più delicate.



## 1.1. Il clima dei rapporti familiari

Gli indicatori utilizzati per studiare la qualità dei rapporti tra genitori e figli si sono sviluppati su una gamma di atteggiamenti che da un polo prevalentemente positivo gradualmente si vengono sviluppando verso un altro polo piuttosto negativo. Lo abbiamo fatto con una serie di aggettivi positivi (fiducia, responsabilità, collaborazione e rispetto) ed un'altra di aggettivi qualificati come negativi (scarsa comunicazione, ribellione, incomprensione, conflitto, confusione e sopportazione). Inoltre risulta particolarmente significativa la persona verso la quale si manifestano certi atteggiamenti, cioè verso il padre o la madre. Questi infatti coinvolgono anche i contenuti della comunicazione e le problematiche ad essa connesse.

Tav. n. 1 - "I tuoi rapporti con i genitori in genere sono di...": (in %)

RAPPORTO di:	con la Madre	con il Padre
<i>positivi</i>		
1. fiducia	70.4	64.9
2. responsabilità	41.2	45.7
3. collaborazione	48.6	42.4
4. rispetto	48.0	53.0
<i>negativi</i>		
5. scarsa comunicazione	10.5	25.2
6. ribellione	18.3	18.3
7. incomprensione	20.9	17.2
8. conflitto	15.4	12.8
9. confusione	12.1	11.2
10. sopportazione	20.2	18.1

Lo studio globale della tabella ci indica nel suo insieme punteggi positivi molto alti del **clima familiare (da un 64-70% al 41-42%)** verso entrambi i genitori, con ovvie sfumature differenziatrici. Emerge soprattutto al primo posto per entrambi un **senso di fiducia (65-70%), quindi di rispetto (48-53%), di collaborazione** e di responsabilità.

Per altro verso gli atteggiamenti più negativi non superano in nessuno dei casi il 25%, partendo da un minimo di 11-12% che denunciano situazioni di confusione e di conflitto, fino al 20-25% che si esprimono in termini di scarsa comunicazione e sopportazione.

In particolare dalla Tav. n. 1, comparativamente, emergono gli atteggiamenti più emotivi di maggior fiducia (70.4% della madre vs 64.9% del padre) e collaborazione (48.6% vs 42.4%) nei confronti della madre, mentre verso il padre quelli maggiormente di impegno e cioè di maggior rispetto (53% vs 48%) e

senso di responsabilità (45.7% vs 41.2%), che significa fedeltà alla parola data, al proprio dovere e all'esecuzione di impegni precedentemente assunti.

Con il padre, sono le ragazze e gli studenti degli indirizzi umanistici, quelli che sono sempre stati promossi e non dichiarano difficoltà particolari nello studio, ad assumere atteggiamenti di maggior rispetto e responsabilità, ma anche di ribellione, sopportazione e scarsa comunicazione.

Sono invece più facili ad atteggiamenti negativi e aggressivi quegli studenti che accusano spesso maggiori sentimenti di sconforto, sono vicini al mondo della droga e facilmente vivono sentimenti di abbandono.

Nei confronti della madre si nota una miglior qualità di relazione, maggior confidenza, fiducia e collaborazione, ma anche minor rispetto e minor senso di responsabilità per gli impegni presi. Più del padre, la madre è al centro degli interventi e di tutto il complesso delle relazioni familiari sia dei maschi che delle femmine, dei più giovani e dei più vecchi. Però è ancora la madre che subisce maggiori e più frequenti forme di ribellione da parte delle ragazze più giovani.

## 1.2. I contenuti del dialogo con i genitori

Sottolineiamo innanzitutto la chiara e **generale fiducia e confidenza dei nostri studenti con i propri genitori**, con i quali sembrano avviare un dialogo aperto e sereno sui temi incontrano nella loro vita quotidiana nei confronti di entrambi i genitori, ma assai più facilmente il dialogo si apre soprattutto con la madre. Più numerosi sono invece i silenzi rispetto al padre specialmente su argomenti che toccano la propria vita intima.

Non vanno però sottaciute quelle percentuali delle colonne **mai**, che pur non essendo elevatissime, tuttavia manifestano una certa chiusura, qualche difficoltà di comunicazione, che nell'adolescenza potrebbe diventare anche problematica. Certamente un'analisi più specifica e approfondita potrebbe anche permettere di meglio valutare e chiarire l'importanza di queste riflessioni.

In tutti questi casi il dialogo è di gran lunga più frequente e diretto con **la madre (M:1.63)** su tutti i vari tipi di argomenti, piuttosto che con il padre (1.88). Si conferma così una volta di più quanto sia diventata centrale la figura della madre nella famiglia di oggi, nonostante (o forse proprio per questo?) sia sovraccaricata di ruoli e di funzioni che non sempre le sono propri e che riesce a gestire spesso con difficoltà. La madre continua a conservare verso i figli quel punto di riferimento centrale e insostituibile, che il suo venir meno per l'aggravio e l'accumularsi di altri compiti costituirebbe uno dei più gravi rischi della società moderna. L'assenza del padre tuttavia costituisce una situazione anomala, carica di ulteriori rischi per l'equilibrio stesso della coppia e della famiglia, e per la formazione della personalità dei propri figli.

Tav. n. 2 - "Con quale frequenza parli con i tuoi genitori di...?" (in % e M)

	PADRE				MADRE			
	Spesso	Qualche volta	Mai	Punteggi Medi	Spesso	Qualche volta	Mai	Punteggi Medi
1. Ciò che fai a scuola	41.3	42.9	11.5	1.69	59.0	31.6	4.6	1.43
2. Amici che frequenti	25.5	43.4	16.7	1.80	45.6	38.8	20.6	1.63
3. Scelte che fai	31.9	48.9	14.4	1.82	40.4	44.9	10.3	1.68
4. Problemi in generale	25.7	55.5	14.0	1.88	45.4	40.2	9.8	1.63
5. Ciò che fai quando usi internet	9.4	34.8	51.1	2.44	10.6	32.8	51.6	2.43
6. Tuoi problemi affettivi	8.9	30.9	55.3	2.49	20.6	33.5	41.3	2.22

\* Media più bassa è quella che indica le maggiori frequenze nel dialogo

Di grande interesse educativo e pedagogico risultano i dati dei due ultimi items e cioè la fiducia e la confidenza con cui viene affrontato il discorso relativo **all'uso personale di internet** e quello relativo ai **propri problemi affettivi**. Si tratta infatti di argomenti tra i più delicati e riservati, perché essi vengono a toccare due delle dimensioni oggi più intime della propria privacy, conservate gelosamente per sé nel proprio discorso con gli adulti. Con il padre si parla più facilmente di **internet** (2.44 = 42.2%, *spesso + qualche volta*) e di ciò che si fa utilizzandolo; con la madre invece in misura molto maggiore che con il padre ci si confida sui propri **problemi affettivi** (2.22 = 54.1% *spesso + qualche volta*). Fa però pensare e preoccupare che di questi con il padre, il 55% dei nostri studenti non ne parli in nessun modo, ma neppure con la madre (41.3%).

### 1.3. Il controllo della navigazione su Internet

Una delle situazioni che oggi destano maggiori preoccupazioni per i genitori è la navigazione dei figli su Internet. Nessuno ignora la serie dei pericoli che questo ambito riserva a tutti i livelli e per le diverse età, soprattutto per gli adolescenti, al punto che pure a livello istituzionale vi sono interpellanze e mozioni anche parlamentari perché tali minacce siano controllate dalle istituzioni pubbliche. Da parte delle famiglie poi si assiste a quel nuovo gap generazionale degli adulti rispetto ai nativi digitali, le cui competenze stanno ormai superando quelle dei genitori e quindi con la possibilità di eludere ogni loro indicazione, comando o proibizione. Siamo perciò di fronte ad una nuova, e non troppo ipotetica, frattura generazionale che rischia di separare definitivamente le generazioni e di frammentare ulteriormente la coesione della nostra società. Da parte dei genitori poi si accresce la preoccupazione per gli innumerevoli pericoli che si possono presentare nella rete anche per la stessa incolumità fisica e penale dei propri figli (adescamenti, diffusione di notizie false o rischiose, identità false o camuffate, incursioni nella privacy delle persone e delle famiglie, ecc.), oltre che per lo sviluppo psichico e morale degli stessi adolescenti (pornografia e pedopornografia).

La rete d'altra parte si presterebbe ad essere uno spazio favorevole all'esercizio corretto della propria autonomia e libertà, ma spesse volte diventa la riserva privata di una gestione personale e di esclusione degli stessi genitori dalla navigazione indisturbata dei figli, qualora non vi sia stata una previa e progressiva formazione etica e una precisa regolamentazione consensuale al loro uso. Su questo piano infatti si maturano dissensi e conflitti familiari abbastanza frequenti, circa l'osservanza delle norme e circa i contenuti veicolati. L'uso saggio di Internet sembra così diventata oggi la cartina di tornasole della stessa armonia familiare e della maturità della coscienza morale dei figli, oltre che del rapporto quotidiano con il tempo dedicato allo studio personale.

Nella nostra indagine abbiamo riservato un'area speciale di analisi assai più articolata, di cui qui è stata anticipata una domanda particolare, illustrata dalla tabella n. 3.

Tav. n. 3 - "Quando navighi in Internet..."

	Spesso	Qualche Volta	Mai	Media
1. I tuoi genitori ti controllano	5.1	23.6	70.4	2.66
2. Litighi con i tuoi genitori sul troppo tempo che passi	7.4	32.3	59.2	2.58
3. Navighi anche di sera tardi o di notte	16.7	41.8	40.4	2.24

Subito ci colpisce e ci preoccupa quel **70.4% di risposte dei figli che hanno la consapevolezza che i loro genitori non ne controllano mai** la navigazione su internet e questo a tutti i livelli di età. Certo le ipotesi interpretative di questi dati possono essere innumerevoli, in ogni caso però si conferma il fatto che più dei 2/3 dei nostri intervistati hanno la percezione di essere liberi da ogni controllo genitoriale e nella possibilità di aggirarlo. Poco più di un quinto dei genitori (23.6%) lo fa soltanto *qualche volta*, e appena un 5.1% li controlla *spesso*. Non è meno privo di rischi quel **58.5% che naviga (spesso: 16.7% + qualche volta: 41.8%) anche di sera tardi o di notte**. Neppure *l'eccessivo tempo* di navigazione desta una certa conflittualità. Infatti il 59.2% afferma di non *litigare* mai con i genitori per il tempo speso a navigare, un terzo (32.3%) lo fa qualche volta, soltanto il 7.4% vi litiga spesso.

Una certa **conflittualità per il tempo eccessivo** speso su internet, pari al **39.7% (32.3+7.4)**, emerge specialmente tra i maschi, dell'indirizzo tecnico, ripetenti e con difficoltà scolastiche, vicini al mondo della droga.

Quali ne siano le reazioni dei giovani di fronte agli interventi dei genitori le possiamo individuare nelle seguenti modalità: più di un terzo degli intervistati **reagisce male, ma poi fa quello che gli dicono (34%)**, un **27.1%** reagisce cercando **di capire le ragioni** dei genitori e ne discute con loro. Altri tipi di reazione sono meno mature e meno ragionevoli: il 16.8% si chiude in se stesso, indispettito, mentre un 10.6% si mostra indifferente ma poi è determinato e in-testardito a fare quanto ha deciso, indifferente alle proibizioni dei suoi genitori.

## 2. I valori familiari condivisi e trasmessi

La presenza del codice familiare, di regole e prescrizioni, di norme e di castighi, si costruisce su una serie di valori che sono elaborati, organizzati e fatti

propri dalla famiglia e dalle relazioni dei suoi membri. Infatti ogni famiglia vive di una sua propria storia, che parte dalla scelta del coniuge, di cui si ricevono storia, norme, stili di vita e parentela, fino alla elaborazione generalmente condivisa, di proprie regole, norme, implicite ed esplicite, secondo una loro specifica prescrittività e impegno, rispetto e limiti di tolleranza, che si instaurano progressivamente fino a diventare una vera e propria tradizione e storia familiare, identificativa delle stesse persone che la compongono. Essa diventa così un importante punto di riferimento che influenza le proprie scelte ed il proprio comportamento e talora anche la propria personalità più profonda.

Nella nostra indagine i valori costituiscono una dimensione centrale e molto importante dell'educazione familiare. Essi formano la struttura portante della personalità, gli ideali e gli obiettivi verso cui tendere, i criteri di giudizio per le proprie scelte, ciò per cui vale la pena di spendere la propria vita, il fondamento unitario verso cui far convergere i propri sforzi, il quadro di riferimento delle proprie azioni, i punti di convergenza e di programmazione dello stesso Progetto Educativo della scuola, del suo stile educativo alla luce del pensiero di Don Bosco e delle metodologie pedagogiche ispirate al Sistema Preventivo.

In questa prospettiva li abbiamo voluto studiare, per evidenziare quelli prevalenti, per svilupparne una graduatoria di priorità e su questa meglio comprendere la tipologia di studenti che frequentano le scuole salesiane e quindi anche il tipo di famiglie che essi hanno alle spalle relativamente ai processi di corresponsabilità educativa con la scuola. Nello stesso tempo la riflessione pedagogica che ne deriva riguarda la forza di trasmissione e di socializzazione che questi valori hanno nella percezione e nella coscienza dei nostri studenti, quasi una fotografia del quadro di valori esplicitamente promossi e proposti dalle rispettive famiglie.

Per una lettura scientificamente corretta abbiamo costruito un quadro di indicatori comportamentali di immediata comprensione, e di una altrettanto precisa identificazione simbolica dei valori corrispettivi. Li abbiamo presentati nella tabella n. 4, secondo quella graduatoria di priorità che è emersa dai risultati ottenuti dalle elaborazioni statistiche.

Ad una lettura immediata della tabella emergono chiaramente ***alcune indicazioni*** molto stimolanti.

Innanzitutto dobbiamo rilevare la massiccia adesione alla domanda per complessive 4949 risposte ottenute da parte degli intervistati, i quali avevano diverse possibilità di scelta, così che hanno superato il 100%.

In secondo luogo, merita una particolare sottolineatura la percentuale molto elevata delle risposte date ad ogni singolo item: per oltre 10 item su 14, le percentuali non sono mai scese sotto il 50%, andando da un 92% al 33.3%, la minima percentuale rilevata.

In terzo luogo, dalla graduatoria ricavata non emergono differenze molto elevate nei punteggi percentuali tra un item e l'altro, se non nelle ultime posizioni, quasi a formare una comune risposta di un quadro di valori abbastanza omogenei, indice anche di una socializzazione generale e di una educazione familiare quasi simile, sulla base di valori comuni che presiedono al processo educativo. Sembrano indicare un medesimo substrato culturale che accomuna le famiglie che accedono alle nostre scuole.

Tav. n. 4 - "Quali dei seguenti valori ti vengono trasmessi dalla tua famiglia" (in % e F)

	INDICATORI	VALORI CORRISPONDENTI	%	F
1	Comportarsi in modo educato	Buona educazione e senso civico	92.7	523
2	Senso di responsabilità	Senso di responsabilità	86.0	485
3	Rispetto verso gli altri	Rispetto verso gli altri	83.0	468
4	Volontà di impegnarsi nella vita	Impegno e costanza	71.5	403
5	Portare a termine le cose che fai	Tenacia e decisione	65.8	371
6	Senso del risparmio	Sobrietà e preveggenza	63.5	358
7	Volersi tutti bene in famiglia	Armonia e accordo familiare	63.1	356
8	Essere autonomo/indipendente	Autonomia individuale	61.9	349
9	Voglia di lavorare sodo	Determinazione e laboriosità	58.9	332
10	Essere una famiglia unita	Solidarietà familiare	54.1	305
11	Obbedienza	Obbedienza	50.0	282
12	Lasciare le cose sempre in ordine	Ordine e precisione	49.8	281
13	Amore del prossimo/servizio agli altri	Altruismo e solidarietà	40.2	227
14	Andare a Messa la domenica	Religiosità	33.3	189

Potremmo anche rilevare che le tre prime indicazioni richiamano un *alter* esterno, sono cioè rivolte prevalentemente all'esterno della persona, rievocano una certa relazionalità ad extra, rispetto alle altre successive che sembrano invece indicare atteggiamenti connotati prevalentemente da una certa individualità, introversione, o un ambito piuttosto ristretto e privato come quello della propria famiglia. Per altro verso i comportamenti e i valori di altruismo e di servizio agli altri, che pure hanno percentuali elevate, sono verso le ultime posizioni.

Una analogo riflessione conclusiva di carattere globale non ci impedisce di evidenziare che mentre è forte e determinata l'azione educativa delle famiglie per la formazione di un uomo impegnato, responsabile, determinato, austero, capace di decisioni autonome per un lavoro serio, ordinato, preciso, efficace ed efficiente, in sintesi un grande lavoratore, amante della famiglia e dell'armonia familiare, aperto ad una vastità di progetti, ma anche piuttosto individualista, ripiegato su se stesso e sul suo successo personale, la dimensione religiosa in questo quadro di valori risulta piuttosto debole.

È sorprendente invece il risultato, quasi plebiscitario, ottenuto dal primo valore comparso nella graduatoria che è il **senso civico e il rapporto educato con gli altri** (92.7%). Si tratta di un valore abbastanza omogeneo in tutte le variabili differenziatrici e di incrocio, sia per età, che per sesso, che per indirizzi scolastici. Se qualche differenza volessimo evidenziare, dobbiamo rilevarla più tra i promossi rispetto ai ripetenti, tra coloro che in famiglia sono soggetti ad un maggior controllo, non sono vicini al mondo della droga, sono abbastanza religiosi, ma poco partecipi alle diverse forme di associazionismo pur nutrendo rapporti di apertura verso gli immigrati.

**Al senso di responsabilità** (86%) fanno appello in modo particolare le ragazze, promosse, quanti non hanno difficoltà scolastiche, sono religiosi e aperti agli immigrati.

**Il rispetto verso gli altri** (83%) viene sottolineato proporzionalmente più dagli indirizzi tecnico-professionali, da chi responsabilmente partecipa alla formazione del PE della scuola, è religioso, vicino non al mondo della droga, ma piuttosto a quello dell'associazionismo.

**La volontà di impegnarsi nella vita** (71.5%) è riscontrabile più facilmente nei promossi, più sensibili ai valori religiosi, non necessariamente vicini agli stili educativi della scuola né all'associazionismo.

**L'impegno a portare a termine le cose che uno incomincia** (65.8%) viene rilevato soprattutto dagli indirizzi umanistico-scientifici, da chi partecipa al PE della scuola, è religioso e dimostra apertura verso gli immigrati.

**Il senso del risparmio** (63.5%) risulta più accentuato nei maschi, ultra17enni, pure liberi dal controllo dei genitori, scarsamente religiosi e abbastanza vicini al mondo della droga.

**L'attaccamento alla propria famiglia, all'amore, all'armonia, al desiderio di una famiglia unita**, è prevalente nei promossi e in chi non ha gravi difficoltà nell'apprendimento, sono abbastanza religiosi, con sentimenti solidaristici verso gli immigrati, ma piuttosto controllati dalle famiglie, che sono anche quelle più vicine agli stili educativi della scuola e corresponsabilmente partecipi alle sue varie proposte di iniziative istituzionali e informali.

Prendendo in esame le due ultime variabili, osserviamo che **l'altruismo e la solidarietà, l'amore del prossimo e il servizio agli altri** (40.2%) risultano prevalenti tra i più giovani, i promossi, gli aperti all'associazionismo e agli immigrati, ad un rapporto di corresponsabilità con la scuola e più sensibili alla dimensione religiosa.

Infine la **dimensione religiosa, che viene valorizzata da un terzo degli studenti** (33.3%), fa la differenza, più che nelle variabili di età, di sesso, con quelle piuttosto relative agli indirizzi scolastici di tipo umanistico rispetto a quelli tecnici, agli studenti promossi rispetto ai ripetenti, ai genitori vicini agli



stili educativi della scuola e attivamente corresponsabili del suo Progetto Educativo e attivi nella promozione di altre iniziative scolastiche, a chi sta lontano dal mondo della droga e dei videogiochi, ed è più aperto invece al mondo dell'associazionismo e verso gli immigrati.

**In conclusione**, l'analisi dei valori promossi dalla famiglia si colloca tutta sul versante della positività educativa. Quando essi si trovano a confronto con tutta una serie di variabili differenziatrici, che meglio ne specificano le relazioni, allora questi valori presentano sempre una maggior affinità e correlazioni positive con quei fattori positivi che ne favoriscono la realizzazione. Sono in conclusione la già osservata presenza di una forte sensibilità religiosa, di un ordinato e lineare curriculum scolastico, di un certo controllo familiare specialmente sull'uso di internet e dei videogiochi, la presenza di un preciso e ragionevole codice familiare, di regole e di punizioni, la maggiore consonanza educativa con gli stili formativi promossi dalla scuola, l'assidua e corresponsabile partecipazione alla sua gestione, l'apertura alle diverse forme di associazionismo e di accoglienza degli immigrati.

Questi valori sono invece compromessi e debilitati da quegli altri comportamenti, che invece sono più esposti a condotte borderline, sia di carattere scolastico come le bocciature, le difficoltà di apprendimento, quelle di carattere deviante come la vicinanza al mondo della droga, a condotte estreme a forte rischio, o lasciano spazio a pensieri autodistruttivi e depressivi.

### 3. Adulti significativi e modelli genitoriali

Il quadro di valori che abbiamo appena delineato costituisce per sua natura il fondamento logico di quel codice familiare che sta alla base di ogni forma di educazione e quindi di trasmissione ai propri figli di ciò che la famiglia considera il proprio mondo simbolico e perciò l'impianto strutturale e architettonico di norme, stili di vita, riti e tradizioni che ne determinano la sua identità peculiare. Ad esso viene perciò data la massima importanza, che insieme all'autorevolezza degli adulti significativi forma quella rete di sostegno per la formazione umana e cristiana dei propri figli. Nella nostra indagine ci siamo preoccupati quindi di studiare anche la rete di quegli adulti che dagli adolescenti vengono percepiti molto importanti per la loro vita e che più direttamente stanno influenzando sulla loro educazione.

In questa prospettiva abbiamo analizzato da una parte la rete delle persone che essi ritengono più direttamente responsabili della loro crescita e della stessa trasmissione delle norme di comportamento, e dall'altra la serie dei bisogni e delle ipotetiche richieste che i nostri studenti desidererebbero vedere

realizzate da parte dei genitori. Saranno questi due ambiti quelli che formeranno il quadro delle nostre successive riflessioni.

### 3.1. I “maestri di vita” dei nostri studenti

Sono soprattutto le persone che dai nostri intervistati sono considerate molto importanti, perché hanno avuto un influsso molto forte sulla loro personalità, avendo loro insegnato, e attualmente stanno loro insegnando, valori, stili e comportamenti di vita.

La tabella n. 5 ne rispecchia le priorità di importanza che gli studenti loro attribuiscono, sulla base dei punteggi medi. La ricchezza di questa tabella ci viene a confermare una volta di più il valore centrale della **figura materna** nella vita e nell’educazione dei figli, come già più sopra avevamo evidenziato, quale maestra vita e di comportamento.

Tav. n. 5 - “In che misura ti insegnano come devi comportarti...?” (in % e M)

	<b>Molto</b>	<b>Abbastanza</b>	<b>Poco</b>	<b>Per nulla</b>	<b>Media</b>
1. Tua madre	<b>66.1</b>	<b>29.3</b>	<b>2.3</b>	<b>0.4</b>	<b>1.36</b>
2. Le esperienze della vita	<b>69.3</b>	<b>23.6</b>	<b>3.9</b>	<b>1.2</b>	<b>1.36</b>
3. Tuo padre	<b>58.7</b>	<b>30.7</b>	<b>6.7</b>	<b>1.6</b>	<b>1.50</b>
4. Insegnanti, educatori	<b>27.1</b>	<b>45.0</b>	<b>20.2</b>	<b>6.4</b>	<b>2.06</b>
5. I tuoi nonni	<b>23.6</b>	<b>38.3</b>	<b>22.2</b>	<b>12.4</b>	<b>2.14</b>
6. I sacerdoti/religiosi	<b>23.2</b>	<b>33.3</b>	<b>21.6</b>	<b>20.0</b>	<b>2.39</b>
7. I tuoi migliori amici/che	<b>11.7</b>	<b>41.5</b>	<b>33.7</b>	<b>11.9</b>	<b>2.46</b>
8. Altre persone della tua famiglia (fratelli, parenti)	<b>12.4</b>	<b>35.5</b>	<b>32.4</b>	<b>17.7</b>	<b>2.57</b>
9. I compagni del gruppo che frequenti	<b>8.3</b>	<b>34.8</b>	<b>37.9</b>	<b>17.6</b>	<b>2.66</b>
10. I catechisti, animatori	<b>15.2</b>	<b>26.6</b>	<b>24.8</b>	<b>30.9</b>	<b>2.73</b>
11. Quello che leggi o vedi in TV, in internet	<b>7.4</b>	<b>19.5</b>	<b>46.8</b>	<b>24.1</b>	<b>2.89</b>
12. I compagni di scuola	<b>3.7</b>	<b>21.5</b>	<b>46.1</b>	<b>27.5</b>	<b>2.99</b>

Con gli stessi punteggi medi riscuotono una grande importanza **le esperienze della vita** (92.9%) con le quali ciascuno è chiamato a misurarsi. Immediatamente di seguito emerge la figura del **padre**. Come si può osservare, sia le percentuali altissime, sia i punteggi medi molto bassi, che l’ampio distacco in graduatoria dai successivi items, tutti ci stanno a confermare che nella famiglia la madre e il padre sono i due pilastri fondamentali che guidano la formazione alla vita dei nostri studenti e li aiutano ad elaborare sapientemente le esperienze della loro vita quotidiana.

Ad essi si affiancano con grande distacco e con percentuali e punteggi medi decrescenti, **gli insegnanti e** (a sorpresa!) **i nonni**. Seguono abbastanza ravvicinati come figure significative di vita **i sacerdoti**, e a scalare in misura decrescente i propri **amici più intimi**, quindi i fratelli e i parenti, i compagni del proprio gruppo, le informazioni della TV e di internet, nonché i compagni di scuola.

Innanzitutto ritorna ad essere particolarmente elevata l'efficacia della **educazione proposta dalla madre** anche in rapporto ad alcuni incroci con le variabili già note. In tutte quelle considerate positive (successo/insuccesso scolastico, partecipazione e corresponsabilità della famiglia alle iniziative della scuola, assenza di droga, importanza della religione), le differenze sono chiaramente significative e tutte in maniera positiva. Inoltre tale influsso si mostra più forte sulle ragazze, sui più giovani e sugli indirizzi scolastici umanistico-scientifici.

**L'efficacia dell'educazione paterna**, come è percepita dagli intervistati, si configura a sua volta molto incisiva in diversi ambiti. Anzitutto non vi sono differenze significative per quanto riguarda l'età e il sesso: sia sui maschi che sulle femmine, sui 13enni o ultra17enni; ciò significa che l'efficacia del suo influsso è consistente e si estende su tutti senza differenze particolari. Il padre sembra avere un influsso significativamente rilevante specialmente su chi sceglie l'indirizzo umanistico e sulle variabili relative al successo scolastico, oltre che su tutte quelle altre già positivamente riscontrate sull'efficacia materna. Risulta infine significativa e discriminante, sia in senso positivo che negativo, la sua influenza in modo particolare nell'ambito religioso, mentre sembra non esserlo affatto rispetto alla vicinanza/lontananza dal mondo della droga<sup>2</sup>.

Le **esperienze di vita** sono ritenute assai determinanti sulla formazione dei propri comportamenti soprattutto da parte delle ragazze, ultra17enni, specie da chi è già soggetto di un certo controllo della famiglia e si dichiara poco o per niente religioso. La variabile indirizzi scolastici invece non presenta differenze specifiche. Non va infine sottaciuto il fatto che queste esperienze di vita sembrano assumere la medesima importanza (i punteggi medi -1.36- lo confermano) dell'educazione materna.

<sup>2</sup> *"A scuola, meglio con i papà"* "Quando il padre è presente e attento al percorso scolastico dei figli, questi sviluppano maggiori capacità di comprensione, attenzione e apprendimento; usufruiscono di migliori competenze verbali, logiche e matematiche, presentano minori disturbi di comportamento e di relazione; hanno più serene capacità di socializzazione; non sono implicati in situazioni di devianza o bullismo; cadono di meno nella dipendenza da alcol e droghe; ottengono punteggi più alti nei test e nelle verifiche e più elevati livelli accademici; raggiungono posizioni più gratificanti nell'ambito lavorativo". Sono i dati che emergono da una serie di studi, riassunti in un articolo recentemente pubblicato dal britannico *Fatehrhood Institute*, (18 Settembre 2013).

Un discorso a parte meritano le variabili relative agli *insegnanti e agli educatori*. Il loro influsso viene considerato efficace in modo particolare sui più giovani, senza distinzione di sesso e di indirizzo scolastico, sui promossi e con successo scolastico, religiosi, aperti all'associazionismo, abbastanza controllati da quelle famiglie, che a loro volta sono più partecipative e più vicine agli stili educativi della scuola.

Infine una nota particolare va riservata agli stili di vita e ai comportamenti quotidiani appresi dai propri *compagni*. Il loro influsso, se non è determinante, tuttavia gioca un ruolo molto importante e differenziato a seconda dei livelli di prossimità. Infatti, il gruppetto degli *amici più intimi* (53.2%) gioca un ruolo, il più rilevante, anche rispetto agli altri parenti, soprattutto tra le ragazze, gli ultra17enni, degli indirizzi umanistico-scientifici, le cui famiglie sono anche partecipative alle scelte della scuola. Mentre d'altra parte la rilevanza dell'influsso dei generici *compagni di gruppo* sui propri comportamenti è stato rilevato da poco meno della metà degli intervistati (43.1%). Il confronto infine con i *compagni di scuola*, anche se poco meno dei 3/4 degli studenti (73.6%) li ritengono poco o per nulla influenti, tuttavia presenta le stesse caratteristiche qualitative più sopra rilevate. Oltre tutto ci fanno pensare anche ad una implicita (forse) familiarità e amicizia tra le rispettive famiglie, precedentemente già maturata o nata dalla frequentazione della medesima scuola.

### 3.2. Le attese nei confronti dei genitori

L'adolescenza, come fase di sviluppo verso la maturità, oltre che di figure significative, di maestri di vita esprime, anche una serie di attese e di bisogni, costituiti dalle diverse modalità di realizzazione, dalle situazioni ed esperienze di vita, nonché da figure significative che nell'offrire le loro risposte sappiano anche accompagnarli e sostenerli. Di qui quell'atteggiamento educativo di difficile equilibrio tra controllo e sostegno da parte dei genitori, che si esprime tra l'appagamento dei bisogni e delle attese dei figli e l'accompagnamento verso la vita.

La tavola n. 6 ci presenta una gamma molto variegata di queste attese, la cui distribuzione evidenzia i bisogni e le richieste ritenute dai nostri intervistati più rilevanti ai fini della propria formazione umana.

Quasi la metà dei nostri intervistati ritiene essenziale la risposta ai loro bisogni innanzitutto in termini *di fiducia (46.6%), di libertà (45%) e di autonomia (42%)*. È un'autonomia però che non si chiude nell'autosufficienza di se stessa, ma che chiede sostegno e aiuto per poter imparare, ed essere accompagnati nelle esperienze di vita, così da rendersi progressivamente autonomi. Infatti circa un quarto di essi (**24.5%**) sollecita *i genitori a non risol-*

*vere essi* i propri problemi, ma di aiutarli a risolverli attraverso quell'accompagnamento che ritengono fondamentale, ma che non vogliono sia né invasivo né oppressivo. Per questo manifestano il bisogno che essi siano **esempi di vita (34.4%)**, **trasmettitori di valori e di regole di comportamento (19.7%)**, disponibili per un **dialogo più frequente (25.9%)** attraverso adeguati momenti di confronto.

Tav. n. 6 - "Vorresti che i tuoi genitori..." (in F e %)

	"Vorresti che i tuoi genitori..."	F	%
1.	Ti diano più fiducia	262	46.6
2.	Ti lascino più libertà	254	45.0
3.	Ti insegnino a cavartela da solo	237	42.0
4.	Siano un esempio di vita	194	34.4
5.	Dialoghino con te e ti ascoltino di più	146	25.9
6.	Non siano loro a risolvere i tuoi problemi	138	24.5
7.	Ti trasmettano dei valori e delle regole di vita	110	19.7
8.	Giochino e passino del tempo con te	83	14.7
9.	Ti comprino tutto quello che vuoi	72	12.8
10.	Si occupino più di te	40	7.1
11.	Non siano troppo permissivi	31	5.5
12.	Siano più a contatto con i tuoi insegnanti	28	5.0
13.	Siano più presenti nelle attività della tua scuola	17	3.0

Dal complesso di queste risposte si evidenzia anche un chiaro livello di maturità, perché dalla tabella spiccano due blocchi abbastanza distinti di percentuali: un gruppo sostanzialmente corposo, comprensivo di percentuali molto elevate dal (20% al 46%) per valori di una grande forza maturativa, come la fiducia, la libertà, il sostegno, il dialogo, il confronto, l'esempio; ed un altro gruppo più ristretto (dal 3 al 14%) che realisticamente si assomma attorno a bisogni che sono più marginali e periferici come il giocare insieme, l'accontentare certi capricci, ecc.

Incuriosiscono infine le bassissime percentuali dei due ultimi items sul rapporto dei genitori con la scuola, che sembrano quasi essere il segno dello scarso interesse che questo tema assume nella sensibilità dei nostri ragazzi.

**Un interesse più analitico** ci sollecita a precisare alcune caratteristiche che emergono dagli incroci con alcune variabili di sfondo, che ci hanno accompagnato in tutto il nostro cammino. Ne rileviamo alcune tra le più significative.

La ricerca di **maggior fiducia** e il **desiderio di maggior libertà** sono molto vivi tra le ragazze, promosse, che però manifestano qualche difficoltà di apprendimento nella scuola, sono abbastanza religiose e aperte all'associazionismo, ma vicine anche al mondo della droga.

Non è insignificante la domanda che i genitori siano essi stessi **esempi di vita** (34.4%). Si tratta di una domanda generalizzata sia tra i maschi che le femmine, nelle diverse età e nei vari indirizzi scolastici. Lo richiedono soprattutto i giovani, le cui famiglie sono già caratterizzate da quella serie omogenea e positiva di tratti che le qualificano positivamente, come l'essere assai vicine allo stile educativo della scuola e ai suoi valori religiosi.

Anche **l'esigenza di dialogo e ascolto** (25.9%) viene espresso da un quarto di studenti, specialmente dalle ragazze, dai liceisti, che hanno qualche difficoltà scolastica, sono privi di controllo e guida da parte dei genitori, i quali per l'appunto sono percepiti piuttosto assenti sia dalle iniziative e dagli stili di vita della scuola, come pure dai colloqui con gli insegnanti.

## Conclusione

La presentazione di questi risultati parziali di una ricerca sociologica ci ha permesso di evidenziare l'importanza che i nostri intervistati attribuiscono alla necessità di avere a fianco adulti significativi, come la madre innanzitutto, figura centrale e indispensabile, il padre e le altre figure di insegnanti, e di religiosi, come maestri di vita. Essi chiedono che non vengano meno al loro ruolo di educatori, siano capaci di controllo e insieme di sostegno nella loro vita quotidiana, per guidarli nell'elaborazione delle loro esperienze, che sono ritenute di primaria importanza, ma anche bisognose di chi aiuti a rifletterci sopra e a renderle feconde di saggezza. I bisogni di autonomia, di libertà e di fiducia fanno emergere sempre più l'urgenza di una presenza che sia sostegno da parte degli adulti, ma che aiuti a cavarsela da soli. Siano gli adulti esempio di vita, sappiano trasmettere solidi valori e ragionevoli regole di condotta, stiano accanto senza intrusioni, ma siano anche solleciti e capaci di ascolto e di dialogo. Non va infine trascurato l'influsso dei propri amici più intimi, e i compagni di gruppo e di classe, che pur in misura diversa, costituiscono spazi e punti di riferimento molto importanti per sperimentare adeguatamente le proprie capacità personali, misurarsi con le novità del proprio sviluppo, valutare attentamente le proprie esperienze di vita, confrontare la propria immagine di sé e confermarsi nella propria identità.

# Il Centro di Formazione Professionale “si rinnova”

Nel sistema educativo di Istruzione e Formazione italiano, *l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)* gestita dalle Regioni è l'ambito che ha registrato in quest'ultimo decennio la crescita quantitativa più sostenuta. Nel 2002/2003 circa 20.000 giovani hanno iniziato a frequentare percorsi formativi sperimentali di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) per conseguire una qualifica professionale riconosciuta e spendibile a livello nazionale ed europeo. Oggi, a frequentare questi percorsi che sono diventati di ordinamento, della durata di tre o quattro anni, sono oltre 240.000.

Quali sono le ragioni di questo successo?

Due, secondo Emmanuele Crispolti e Anna D'Arcangelo (ISFOL).

La **passione educativa**, innanzitutto: *«Prima di tutto la grande passione degli operatori dei Centri di Formazione Professionale che con il loro carisma ed il loro entusiasmo, e soprattutto trasmettendo un personale e genuino interesse verso le sorti dei ragazzi, hanno fatto comprendere loro come ci fosse qualcuno che ne aveva davvero a cuore le sorti e che era disposto ad aiutarli concretamente. Ciò generava un'empatia nel rapporto docente-discente che è stato in molti casi il motore della rinascita psicologica e motivazionale dei ragazzi più sfiduciati».*

In secondo luogo, le **metodologie formative partecipative**: *«Da un'altra parte, ma sempre in connessione con gli aspetti di recupero e rimotivazione, le difficili situazioni familiari e personali che i formatori si sono trovati ad affrontare, hanno richiesto l'attivazione di metodologie formative partecipative in grado di mobilitare un interesse che la scuola non era riuscita ad attivare ed in grado di restituire al ragazzo fiducia nei suoi mezzi e nelle sue possibilità».*

In questa rubrica vorremmo raccontare questa *“buona formazione professionale”* attraverso la voce dei protagonisti che, attenti ai loro allievi, hanno condotto sperimentazioni, adottato metodologie innovative, curato i rapporti con il mondo del lavoro ... scrivendo vere *“storie di passione educativa”*.

## In allegato a questo numero

FRISANCO MAURO, *Da qualificati, a diplomati, a specializzati. Il cammino lungo una filiera ricca di opportunità e competenze. Riferimenti, dispositivi e strumenti per conoscere e comprendere i nuovi sistemi di Istruzione e Formazione professionale (IeFP) e di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS).*

Questo volume richiama l'attenzione su una proposta che sta avendo successo: si tratta dell'offerta formativa appartenente al sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), promossa dalle Regioni.

Oggi questo sistema propone percorsi formativi di durata triennale e quadriennale, validati da una sperimentazione avviata nel 2002 ed ora messa a regime, percorsi formativi il cui numero è cresciuto nel tempo dal punto di vista quantitativo e l'offerta formativa è migliorata dal punto di vista qualitativo.

Per il primo aspetto è sufficiente ricordare che da appena 23.000 allievi circa del 2002/2003 i frequentanti hanno raggiunto, nell'anno 2010/2011, **quota 248.000 unità,**

come si legge nel comunicato del MIUR del 27.9.2012. Questo numero sarebbe stato anche maggiore, secondo l'osservatorio delle Sedi nazionali degli Enti di Formazione Professionale, se le risorse finanziarie fossero state adeguate alla domanda dei giovani.

La sperimentazione effettuata ha messo in evidenza, per il secondo aspetto, che i percorsi si sono rivelati **efficaci per la loro capacità di catturare la motivazione degli allievi o di rimotivarli** ed hanno risposto positivamente alle **esigenze del mondo del lavoro** con alte percentuali di occupazione; il progetto formativo, inoltre, ha suscitato in molti giovani la volontà di **perseguire** nel sistema formativo (quarto anno) o rientrare nel sistema scolastico; l'allargamento di questa offerta formativa, infine, si è rivelata efficace nelle azioni di **contrasto alla dispersione scolastica.**

L'ISFOL, il 12 maggio 2011, in un comunicato stampa di presentazione dei risultati di una ricerca avviata nel luglio 2010 e terminata a febbraio 2011 dal titolo *Istruzione e Formazione Professionale*, ha dichiarato: **"I percorsi triennali di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) sono un importante canale di accesso al mercato del lavoro: già a tre mesi dal conseguimento della qualifica un giovane su due ha trovato il suo primo impiego e dopo tre anni la quota degli occupati sale al 59%. L'IeFP è anche un valido strumento per stimolare la prosecuzione degli studi. Al termine del percorso un terzo dei partecipanti decide di realizzare un'altra esperienza formativa e dopo 3 anni un giovane su dieci sta ancora studiando".**



Quali sono le **ragioni di questo successo**? È ancora l’ISFOL che, sulla base delle ricerche effettuate, lo spiega mettendo in risalto due ragioni: la **passione educativa** e l’adozione di particolari **metodologie formative**.

La passione educativa innanzitutto: *“Prima di tutto la grande passione degli operatori dei Centri, che con il loro carisma ed il loro entusiasmo, e soprattutto trasmettendo un personale e genuino interesse verso le sorti dei ragazzi, hanno fatto comprendere loro come ci fosse qualcuno che ne aveva davvero a cuore le sorti e che era disposto ad aiutarli concretamente”*.

Le **metodologie formative partecipative**, in secondo luogo: *“Da un’altra parte, ma sempre in connessione con gli aspetti di recupero e rimotivazione, le difficili situazioni familiari e personali che i formatori si sono trovati ad affrontare, hanno richiesto l’attivazione di metodologie formative partecipative in grado di mobilitare un interesse che la scuola non era riuscita ad attivare ed in grado di restituire al ragazzo fiducia nei suoi mezzi e nelle sue possibilità”*.

Il desiderio di tutti gli Enti di Formazione Professionale e dei loro operatori, che hanno partecipato alla sperimentazione ed hanno contribuito al successo di questa proposta, è che questa offerta si stabilizzi e si affermi come risposta alle molteplici domande di formazione dei giovani.

Il volume che viene proposto, affidato dal CNOS-FAP ad un esperto di processi formativi, il dott. Mauro Frisanco, vuole documentare i principali pezzi della filiera professionalizzante che si sta costruendo in Italia.

Il curatore del volume e la Sede Nazionale CNOS-FAP si augurano che questo testo possa rivelarsi un utile strumento di conoscenza del sistema di Istruzione e Formazione Professionale per gli operatori del settore e per tutti coloro che, ai vari livelli istituzionali, hanno il compito di accompagnarne l’affermazione.

Il testo è scaricabile dal sito [www.cnos-fap.it/node/21564](http://www.cnos-fap.it/node/21564).



DAMIANO E., *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla Didattica per Concetti con esercitazioni*, Franco Angeli, Milano 2007.

Continuo a sfogliare questo libro (duecentosettanta pagine che non lasciano certo indifferenti) e, mentre lo guardo, assorta nelle mie riflessioni, si affollano alla mia mente tanti commenti, dubbi, preoccupazioni. Quando si è in classe, responsabili di un gruppo di ragazzi, bisogna davvero tener presenti tante cose: sapersi relazionare con loro, saper comunicare i saperi in modo pertinente ed efficace, saper valutare lo svolgimento del processo didattico ecc. Rifletto e riordino le idee, a conclusione della lettura di questo saggio sulla "didattica per concetti". Cerco di rielaborare e collegare vari spunti accattivanti, sorprendenti. Sintetizzare esaustivamente la ricchezza di contenuti racchiusi in questo libro è pressoché impossibile perché, essendo costruiti sulla pratica e per la pratica, con essa interagiscono, assumendo le varie forme del quotidiano e riflettendo, come le facce di un prisma, tutta la gamma dei colori possibili. Il manuale è un *excursus* e una disamina sull'insegnare o, meglio, sull'essere insegnante e sul fare l'insegnante. L'Autore pone all'inizio del suo lavoro un singolare quesito: chi è l'insegnante? Ne dà anche una definizione toccante: l'insegnante è l'operatore che "ha scelto la sua professione perché gli consentiva di intervenire a favore degli altri, per di più piccoli, bisognosi di essere aiutati a crescere". Ma l'Autore non si limita a questo sguardo d'insieme. Provoca ad interrogarsi su quali siano le caratteristiche del docente, su quale sia la sua identità. Tema affascinante. Almeno per me che mi sto preparando ad assumere personalmente tale ruolo. Forse Damiano correggerebbe questo termine posto al singolare e farebbe notare che, in relazione alla didattica, si può solo far riferimento a dei "saperi", al plurale: sapere disciplinare, sapere curricolare, sapere delle scienze dell'educazione, sapere della tradizione pedagogica, sapere dell'esperienza, sapere dell'azione. "Tanti saperi, un mestiere solo", riassume nel titolo di un paragrafo l'Autore. Effettivamente insegnare include tutti gli aspetti del sapere. Ecco le prime maglie di quella che definirei la "rete da pescatore" che ogni docente deve saper utilizzare per fare un proficuo lavoro con i suoi alunni. I saperi. Tanti e diversi, tutti da padroneggiare. Si è a lungo sostenuto, in passato, che l'insegnamento fosse un mestiere senza sapere: ed infatti, se ci si focalizza su un presunto statuto o un *know-how* proprio di questa professione, o addirittura se lo si presume codificato, non si può che giungere alla conclusione che esso non sia rintracciabile, né tracciabile. Convegno sul punto: se, in effetti, l'oggetto della ricerca è un sapere, esso non esiste, perché appunto non c'è "un" sapere, ma ci sono "tanti" saperi, che, per di più, passano attraverso il filtro della storia e della formazione del singolo docente, per poi adattarsi alla situazione, al contesto della classe. Nella didattica incontriamo un sapere tecnico e un sapere morale, pragmatico ed esistenziale, un sapere relazionale e psicosociale ecc. L'elenco potrebbe continuare, ma confermerebbe solo la complessa varietà in cui si presenta il nostro "sapere". Ricondurre a un'unità e trovare il minimo comun denominatore dei saperi è essenziale per non perdere di vista la realtà, che è complessa. Dagli anni

ottanta, l'attenzione degli scienziati della formazione si è concentrata su questi temi, per delineare dapprima come gli insegnanti "dovevano" pensare l'insegnamento e poi come gli insegnanti "pensano di fatto" l'insegnamento. Ad una prima posizione, secondo la quale gli insegnanti non avrebbero saperi ma solo esperienze, se ne è poi contrapposta un'altra, che rintracciava nella funzione docente vari saperi. "L'insegnamento è un lavoro sui saperi" ed è il lavoro dei saperi. È anche una mettere "i saperi al lavoro", aggiungo io, perché, a ben guardare, i saperi vivono negli insegnanti, in essi crescono e con essi si muovono.

Analizzando nel dettaglio il legame tra insegnamento e saperi, possiamo confrontarci con diversi costrutti teorici, basati su ricostruzioni filosofiche, anche fra loro contrastanti. Partiamo dall'assunto che vi è un sapere scientifico che deve essere comunicato a dei soggetti in apprendimento che, per loro stessa natura, sono in una posizione di "alienità cognitiva" rispetto ad esso. Il raggiungimento dell'obiettivo è permesso dall'intervento del docente che, quale intermediario, rielabora i concetti stessi e li trasforma, rendendoli insegnabili e apprendibili. Su questo snodo fondamentale e delicato si articola la riflessione didattica vera e propria, che va ad indagare sul cosa e sul come gli insegnanti acquisiscono questi saperi "scolastici". Damiano riconosce al riguardo la mancanza di esaustive spiegazioni e propone semplicemente un elenco di elementi implicati nel processo di creazione e assimilazione dei saperi scientifici "trasposti": padronanza dei fondamenti epistemologici della disciplina; sguardo storico sulla loro evoluzione; collegamenti intra ed inter disciplinari; comprensione del valore formativo e orientativo della disciplina stessa. Attraverso questi strumenti, gli insegnanti approfondiscono e rielaborano i saperi, ricodificandoli per renderli suscettibili di apprendimento. Quindi, il sapere scolastico ha origine nel sapere scientifico, ma va oltre esso, arricchendosi grazie a quelle "attività, tecniche, mestieri, ruoli ecc." che l'Autore definisce "pratiche sociali". L'insegnante, interprete della realtà dal punto di vista della sua particolare disciplina, dovrà saper conferire ai saperi insegnati anche una valenza morale, traendo dai saperi scientifici quei valori riconosciuti come comuni dalla società. Ai saperi i docenti attingono per desumere altri saperi. Un ragionamento circolare, quindi. Dai saperi all'insegnare, dall'insegnare ai saperi. Passando per discipline, alunni, metodologie, motivazione, colleghi, genitori, verifiche, programmi, libri di testo, viaggi d'istruzione, riunioni, aggiornamenti ecc. Nulla è da escludere perché tutto ha la sua importanza. Come vivono e convivono tutti questi protagonisti delle dinamiche scolastiche? Metaforicamente, la scuola appare come un mare, ambiente in cui si ritrovano a nuotare e a galleggiare tutti questi elementi, apparentemente in modo casuale. A ben vedere, c'è anche qualcosa che giace nel fondo, che dorme negli abissi e che solo reti gettate in profondità riescono a catturare. E questo è indubbiamente il senso del tutto. In questo mare, dove stanno gli insegnanti ed i loro saperi? Forse sulla barca, in superficie; e da lì pescano ciò che a loro serve per raggiungere l'obiettivo formativo. Ma è da sperare che essi sappiano anche immergersi ed esplorare i fondali. È quello che invita a fare Damiano, laddove suggerisce la sua "didattica per concetti", appunto. Con essa si intende un'impostazione e una strategia che permettano di valorizzare le conoscenze pregresse degli alunni e di predisporre una rete di interventi per consolidarle ed ampliarle. Il percorso è articolato in varie fasi. All'inizio c'è la progettazione, che io interpreto come la traduzione in un piano di lavoro delle idee e degli obiettivi che il docente ha in mente. Questa operazione può concretizzarsi in una rappresentazione grafica, la mappa concettuale, che aiuta ad articolare in modo organico e coordinato le tappe del percorso. Segue poi una parte molto interessante, la "conversazione clinica" che prevede che una parte del tempo venga dedicata a una vera e propria indagine sui concetti e preconetti già presenti nei ragazzi. Del resto, la postura clinica implica un piegarsi, un inclinarsi verso il paziente, per capire con precisione la sua condizione e agire di conseguenza, in modo puntuale, preciso ed efficace. Nella conversazione clinica l'insegnante conduce una specie di intervista o dialogo, utilizzando lo strumento della domanda. In tal modo si valorizza quanto il soggetto in apprendimento ha già capitalizzato con il tempo e le esperienze e si costruisce una

conoscenza di tipo reticolare. Si permette agli allievi di partecipare attivamente alla lezione, facendo recuperare a loro la posizione di soggetto protagonista dell'apprendimento. Si vive, inoltre, un'occasione di confronto, di condivisione, di arricchimento e di crescita reciproca, di riflessione e di meta-riflessione e anche di verifica perché vengono vagliate le conoscenze ed espunte quelle errate. La conversazione clinica permette all'insegnante di "guardare con simpatia ed immedesimazione quel che – di solito – è tenuto a vedere come limiti di comprensione della realtà e pertanto errori da correggere!". Il docente assume così un ruolo diverso dal solito, interrogando non per attribuire un voto ma per capire quale sia il terreno su cui poi andare a lavorare. Ogni ragazzo ha in sé un patrimonio, un corredo di concetti, di idee, di conoscenze, che formano insieme quella che Damiano definisce "matrice cognitiva". L'intervento del docente, che connota la sua attività, consiste nel trasformare i saperi scientifici in saperi insegnabili, ponendosi come intermediario tra il Sapere ed i Soggetti in apprendimento. Tutto ruota intorno ai concetti, elementi fondamentali del sapere: infatti, la conoscenza, l'apprendimento, l'insegnamento hanno come oggetto i concetti. Le stesse discipline hanno una struttura concettuale e la rete concettuale nell'unità di apprendimento è il percorso da sviluppare. Siccome la scuola è il luogo in cui la realtà ed il sapere vengono tradotti in concetti, non può che essere così. Ma qual è il rapporto tra sapere e concetti? I "concetti sono il luogo in cui il sapere si salda con il linguaggio" e pertanto la ricerca epistemologica e la ricerca didattica dovranno avere ad oggetto proprio i concetti. Al termine di questa fase, individuata con consapevolezza la matrice cognitiva, risultato dell'indagine condotta attraverso la conversazione clinica, si potrà agire intraprendendo la *pars construens*. Infatti, la conversazione clinica avrà fatto emergere il conflitto esistente fra concetti spontanei e concetti sistematici, fra teorie ingenuie e sapere reale. Per colmare questa distanza, sarà opportuno delineare una "rete concettuale", cioè un sistema di relazioni e nessi logici tra concetti, da cui partire per progettare gli interventi adeguati a risolvere i discrimini e a ristabilire l'equilibrio. Si passa poi alla conduzione dell'azione didattica, scandita in fasi di lavoro e coadiuvata da mediatori didattici che interagiscono sui legami fra le strutture cognitive dei soggetti in apprendimento e quelle degli oggetti culturali. Una strategia consigliata è quella del laboratorio, "dove i saperi si fanno e rifanno, alla maniera di una tela delicata e faticosa". Nel laboratorio si sperimenta, si agisce e interagisce, si formula un'ipotesi e si verifica la tesi, perché il sapere non è qualcosa che si trasmette ma che viene costruito dentro e da ogni soggetto. La valutazione è prevista non come momento conclusivo, ma come controllo, sempre attuato, dell'andamento del percorso. Damiano afferma che "la valutazione è aspetto essenziale di qualsiasi attività competente" e che "non essere in grado di produrla corrisponde a non sapere quello che si fa". La valutazione assume così il ruolo di *condicio sine qua non* dell'apprendimento, non solo per l'allievo, ma anche per l'insegnante. Perciò è importante che il docente espliciti al meglio i criteri valutativi per consentire allo studente di imparare ad imparare. Nella sua funzione di guida, l'insegnante condurrà i suoi alunni lungo il tracciato articolato del sapere, rendendoli partecipe e catturandoli nella rete di quel prezioso "dono obbligante" che è la trasmissione e la creazione del sapere stesso.

Chiara Luisa Chies

PASTORE S., *Lavoro e Apprendimento. Intersezioni didattiche*, Guerini e Ass., Milano 2012.

Lavoro e apprendimento da tempo sono al centro di un dibattito sulle dimensioni educative, sia in prospettiva di formazione degli adulti, sia in prospettiva sociale. Secondo l'autrice i termini "disegnano" nuovi punti di intersezione, particolarmente inerenti la riflessione didattica, da come si apprende il lavoro, da ciò che si apprende dal lavoro e al lavoro.

Si tratta di mappare quelle caratteristiche ricorrenti tra l'idea di apprendimento in dimensione soggettiva e collettiva, definito nel testo come *learning landscape*, che costituisce oggi la centralità del dibattito sul *learning*. Un territorio che tende a convergere su tre aspetti ancora attuali: l'esperienza, la soggettività e la riflessività connessi al contesto lavorativo, inteso quale luogo di apprendimento e formazione.

In tal senso, il lavoro e l'apprendimento non sono gerarchicamente distinti, ma piuttosto intersecati, incorporati (*embedded*) uno all'altro, nei quali situazioni formali ed informali intervengono costantemente a sostenere processi apprenditivi e di cambiamento.

L'autrice si sofferma nel censire le zone che identificherebbero il *learning landscape*, ovvero quegli elementi normativi, culturali e psicologici (zone prossimali), economici, sociali e politici (zone distali) che influenzano quotidianamente i percorsi.

Da un punto di vista epistemologico significa immaginare l'apprendimento come una praticità, recuperando il pensiero recente dell'*experience learning* (pp. 40-48), inteso come un sapere prodotto non per la semplice partecipazione ed implicazione ad un contesto, quanto per l'essere pensosamente presenti rispetto all'esperienza (p. 41), che introduce, di conseguenza, la stretta relazione con la riflessività intenzionale (metacognizione).

La riflessività che conduce il soggetto all'analisi, all'osservazione, all'ascolto attento e critico e scandisce quel rispecchiamento tra ciò che si fa e ciò che richiede miglioramento e cambiamento. Al centro vi sarebbe un soggetto (adulto, lavoratore ecc.) interessato ad un paradigma educativo di auto-formazione, auto-organizzazione dei propri saperi; esso richiede ai soggetti di essere protagonisti della propria crescita personale e professionale.

Il testo pone in continua relazione il tema "lavoro" con l'apprendimento: il lavoro, infatti, non è più inteso come erogazione di forza produttiva, ma come capitale intellettuale e relazionale che si rinnova attraverso l'apprendimento. Si introduce nel dibattito temi quali il *work-related learning*, che attesta una situazione plurale di apprendimento al lavoro, attraverso il lavoro con attenzione particolare a tutte quelle circostanze della pratica, come luoghi in cui è possibile partecipare ed apprendere. Si delinea un orientamento nel quale la prospettiva situazionale, l'epistemologia personale dei soggetti che apprendono sono agganciati ad una modalità attiva e significativa di apprendere ciò che elaborano dalle esperienze.

Il lavoro, allora, diviene anche "occasione" e "strumento" di apprendimento. Ciò si verifica non attraverso modalità, strategie e tecniche comunicative e didattiche "a priori" definite, affinché divenga insegnabile, quanto attraverso situazioni più familiari per il soggetto tali da facilitare il suo apprendimento. A questo livello la formazione è tesa alla ricerca di capacità combinatorie e generative (p. 111), principalmente senza mediazioni dirette e spesso su piani informali. In chiave strettamente didattica l'autrice configura il ruolo di un formatore-docente nel e al lavoro come un *facilitatore*, un *istigatore*, un *coach* e un *assessor*, nessuno inteso nel senso definito e separato del termine, quanto piuttosto meticcianti tra loro, spesso integrati.

L'autrice si spinge ad individuare alcune strategie e dispositivi didattici che possono promuovere un *work-based learning*, come l'osservazione, l'imitazione, il feedback, accompagnati da capacità di ascolto, annotazione, ricordo. Ma, ci ricorda anche, che le opportunità di apprendimento necessariamente "devono" incontrare i bisogni dei soggetti lavoratori e forse, questa, è la sfida nel processo educativo delle due polarità, di cercare quei *link* tra livello soggettivo e organizzativo, di difficile distinguo. E, si ritorna, a due autentici principi pedagogici, quello della tempestività nell'identificare i bisogni e della significatività per i soggetti ivi implicati (p. 121).

Giancarlo Gola

TOMLINSON C.A., IMBEAU M.B. (trad. it.), *Condurre e gestire una classe eterogenea*, Ed. Las, Roma, 2012 [tit. orig., *Leading and Managing a differentiated classroom*, Association Supervision for Curriculum Development, Alexandria VA, U.S.A. 2010].

Quali sono i mezzi per poter realizzare una classe nella quale le diversità sono riconosciute, rispettate e valorizzate?

Il volume di Tomlinson e Imbau sulla scorta delle ampie ricerche condotte dalle ricercatrici americane e in linea di continuità con il precedente testo *“Adempiere la promessa di una classe differenziata”*, cerca di esplorare gli elementi chiave di una istruzione attenta alle diversità.

Le autrici, già insegnanti, prendono spunto non solo dalle proprie e numerose esperienze didattiche, ma anche delle obiezioni che sollevano gli insegnanti riguardo l'ipotesi che si possano sostenere processi istruttivi differenziati.

«Non posso differenziare l'istruzione perché devo garantire il raggiungimento degli stessi standard per tutti; non posso differenziare l'istruzione perché sono troppo occupata e non ho assolutamente tempo per pianificare la differenziazione; non posso differenziare l'istruzione perché ho un solo libro di testo; ecc» (Comoglio, in *pref. ed. it.*, p. 7).

Sono queste, non solo, alcune difficoltà che ostacolano gli insegnanti ad ipotizzare un lavoro diverso anche in una classe eterogenea. *Si muove*, lungo il testo, un'idea che la conduzione e gestione di una classe eterogenea non sia basata su tecniche e strategie, ma da una filosofia, intesa non tanto una corrente filosofica o un approccio psicologico, quanto (scrive Comoglio) una visione dell'insegnamento/apprendimento, un sistema di convinzioni, che costituiscono le fondamenta non visibili di una casa, ma che sono imprescindibili. Ogni studente merita dignità e rispetto, la diversità è inevitabile e al contempo positiva, la classe rispecchia il tipo di società in cui vogliamo che i nostri studenti vivano, ogni studente dovrebbe avere un'equa possibilità di accedere alle migliori opportunità di apprendimento, gli studenti non sono un peso da portare, ma una risorsa da attivare (Id., pp. 8-9).

Una filosofia che necessita la modificazione della propria professionalità di docente, la conversione di precomprensioni che ognuno ha della sua classe, dell'intelligenza dei ragazzi, dell'apprendimento e delle capacità degli alunni. Le autrici invitano il lettore/insegnante, nella prima parte del testo, a cercare nuove consapevolezze della “diversità” e assumere una visione della classe come un sistema nel quale si connettono molte variabili, alcune intese come “spazio” fisico, ma anche di espressione, altre intese come “*readiness*”: atteggiamenti, attitudini, sensibilità, vicinanza, la prossimità dell'insegnante alla classe, la sollecitudine e la disponibilità manifestata agli studenti.

Il percorso sembra tortuoso, non nella lettura del testo, quanto in quella pratica agita da ogni insegnante che pur aderendo in linea di principio ad un'educazione attenta alla differenziazione e all'eterogenità, si arrende o demorde per giustificati motivi.

Una chiara comprensione degli elementi costitutivi della “differenziazione”, di come sono collegati e danno fisionomia al sistema classe apre la strada a quella filosofia, così proposta dalle autrici, che orienta gli insegnanti alla gestione delle attività didattiche.

La differenziazione è una pratica di classe che tiene presente in modo equilibrato sia gli studenti individuali sia i contenuti curriculari che devono essere appresi (p.43). In effetti, il principio cardine è che gli studenti sono unici, apprendono in modo diverso, vivono esperienze di cultura, lingua, interessi, prossimità o meno ai contenuti e alle abilità, elaborano processi di consapevolezza differenze su di sé e sugli altri. Per rispondere alla differenziazione sembra, allora, necessario modificare quattro dimensioni: i contenuti (intesi come conoscenze e comprensioni), i processi (apprendimento), i prodotti (la dimostrazione delle proprie abilità); ma, attraverso un accostamento lento a tre categorie di bisogno degli studenti: la *readiness* dello studente (vicinanza, prossimità alle comprensioni profonde), l'intesse (attenzione, curiosità) e il profilo di apprendimento (lo stile, l'intelligenza, l'approccio).

Se un approccio alla differenziazione fondato sui bisogni degli studenti favorirebbe opportunità di crescita scolastica di ciascuno, Tomlinson e Imbeau non dimenticano l'importanza del sistema classe, come mondo sociale interdipendente, nel quale le esperienze e le azioni dell'insegnante agiscono in un determinato contesto. Esse si soffermano principalmente sul curricolo (il programma, quasi una sorta di piano educativo individualizzato), sulla valutazione (come processo di analisi e raccolta di evidenze) e sul processo di insegnamento (come atto strategico e didattico). Pur basandosi su un'ampia ricerca empirica a sostegno di azioni efficaci di personalizzazione e differenziazione, il testo sostiene una filosofia dell'educazione centrata sullo studente e sull'etica dell'insegnamento, invitando il lettore (insegnante) ad un modo di pensare evolutivo, un concetto di mente dinamica (p.63) che incoraggia ed esige l'impegno e la crescita degli studenti, perché orientato alla sfida, alla crescita, al successo. Per gli insegnanti significa lavorare con gli studenti per rendere evidente il legame diretto tra impegno e successo (scolastico) mettendo in risalto tutte le energie possibili che il singolo possiede. La differenziazione, quindi, è qui intesa come un'impresa che nasce da una concezione evolutiva dell'intelligenza. Accettare questa linea di pensiero è una sfida che richiede all'insegnante la condivisione con gli attori di riferimento, i propri studenti (in *primis*), i genitori e gli altri educatori. Anche la ricerca educativa sostiene ampiamente che una "visione condivisa" del compito, del programma didattico, dell'obiettivo di apprendimento sono alla base di un successo formativo, sia in riferimento ad alunni di classi primarie, sia con studenti adolescenti o giovani, occorre ricercare nuove modalità di attenzione agli studenti.

Nella seconda parte del testo vengono proposte ed analizzate strategie e meccanismi di gestione di una classe eterogenea e forniti materiali e suggerimenti per mettere in pratica processi di differenziazione. Si sofferma, anche, sulla necessità di elaborare con cura alcune *routine* di classe (gestione del rumore, lavori in silenzio, richieste di aiuto, lavori tra studenti, gestione dei tempi), che pur sembrando banali o opzionali, sono concepite per rendere l'insegnamento più efficace e sostenere proficui livelli di apprendimento. Le autrici sono fermamente convinte che una delle sfide educative più coinvolgenti, per tutti gli insegnanti ad ogni livello scolastico, sta nella capacità di condurre e gestire classi eterogenee, nell'accezione sopra richiamata. Per cominciare non è necessario essere perfetti, non è fare le cose in modo irreprensibile, ma "crederci".

Giancarlo Gola